



ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА



университет  
ПРОМТЕХДИЗАЙН



I ТОМ



2024

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ  
В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ:  
ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА



Посвящается развитию  
университетского образования в России

Материалы VII международной научной  
конференции

Санкт-Петербург,  
13 декабря 2024 г.

**Министерство науки и высшего образования Российской Федерации**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Санкт-Петербургский государственный университет  
промышленных технологий и дизайна»

# **ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ:**

## **ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА**

Посвящается развитию университетского образования в России

Материалы VII Международной научной конференции

Санкт-Петербург, 13 декабря 2024 года

### **Том I**

Санкт-Петербург

2024

УДК 009:378.4(063)(=161.1)

ББК 6/8:74.48(2Рос)я43

Г94

Г94            **Гуманитарные науки в современном вузе: вчера, сегодня, завтра:** материалы VII Международной научной конференции: в 2 т. Санкт-Петербург, 13 декабря 2024 года / под ред. Ю. В. Ватолиной, А. С. Минина. Т. 1. – Санкт-Петербург: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2024. – 1075 с.

ISBN 978-5-7937-2641-2

В сборнике опубликованы доклады, представленные на VII Международной научной конференции «Гуманитарные науки в современном вузе: вчера, сегодня, завтра», посвященной развитию университетского образования в России, проходившей в Санкт-Петербургском государственном университете промышленных технологий и дизайна 13 декабря 2024 года. Рассматриваются разнообразные вопросы отечественной и всемирной истории, философии, культурологии и других гуманитарных дисциплин. Особое внимание уделено становлению, развитию и современному состоянию российской высшей школы и преподаванию гуманитарных дисциплин, использованию новых образовательных технологий. Подчеркивается, что обращение к идеалам эпохи Просвещения является необходимым условием для воспитания студенческой молодежи.

Для всех интересующихся отечественной и мировой историей, философией и другими гуманитарными науками.

УДК 009:378.4(063)(=161.1)

ББК 6/8:74.48(2Рос)я43

ISBN 978-5-7937-2641-2

© ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2024

## **ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО К УЧАСТНИКАМ VII МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА», ПОСВЯЩЕННОЙ РАЗВИТИЮ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ**

**Демидов Алексей Вячеславович**

доктор технических наук, профессор

ректор Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна

Уважаемые участники и гости VII международной научной конференции «Гуманитарные науки в современном вузе: вчера, сегодня, завтра», посвященной развитию университетского образования в России, приветствую вас в Санкт-Петербургском государственном университете промышленных технологий и дизайна. Прекрасный город, Санкт-Петербург, является колыбелью российской науки и образования, развитие которых с петровских времен являлось важнейшим направлением государственной политики.

Наша конференция в этом году посвящена развитию университетского образования в России – важнейшему фактору развития государства и общества. Университет – от латинского «universitas» - совокупность, общность, прежде всего представляет собой свободное научное сообщество, пространство интеллектуального общения, что было подчеркнуто в Указе Петра I о создании Российской академии наук и университета: «Университет есть собрание ученых людей». Санкт-Петербургский университет при Академии наук и Московский университет XVIII в., система университетов XIX в., советские ВУЗы и Академ-городки, современные российские университеты – это фундамент не только российской науки, но и российского общества. Не случайно создание университетской системы связано с именами выдающихся ученых и государственных деятелей, от Петра Великого и М.В. Ломоносова до современных академиков.

Современная ситуация подчеркнула значение гуманитарного знания как основы формирования личности. Не случайно 2024 год объявлен годом И. Канта, выдающегося философа, рассуждения которого о познании, морали и человеке никогда не потеряют актуальности. В рамках преподавания гуманитарных дисциплин реализуется процесс воспитания сознательного и ответственного гражданина, настоящего патриота своей страны.

В заключение позвольте пожелать всем участникам VII международной научной конференции «Гуманитарные науки в современном вузе: вчера, сегодня, завтра», посвященной развитию университетского образования в России, интересных и плодотворных дискуссий.



**Алимджанова Шохсанам Азамат кизи** (Республика Узбекистан)  
докторант  
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека  
Alimjanova Shohsanam  
National University of Uzbekistan named after Mirzo Ulugbek

## **НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИНГВОКОГНИТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕЕ СВЯЗЬ С ФРАЗЕОЛОГИЗМАМИ**

**Аннотация:** В данной статье полисемантические фразеологические единицы (ПФЕ) в английском и узбекском языках анализируются на основе их значений и культурных импликаций с помощью литературных примеров. Рассматривая конкретные ПФЕ из каждого языка, исследование представляет эти выражения как метафоры мыслей и носители культурных идей. Результаты показывают как сходства, так и различия в способах объяснения культурами составных понятий, таких как “социальный”, “зрелый” или “коллективный”. В этой связи анализ также подчеркивает процессы концептуализации и метафорический язык как основу теории когнитивной лингвистики. Исследование этой проблемы также способствует развитию дальнейших исследований в области лингвистики и культурной идентичности.

**Ключевые слова:** полисемия, фразеологические единицы, когнитивная лингвистика, культурная идентичность, язык и мышление, межкультурное сравнение, социальное взаимодействие.

## **NATIONAL-CULTURAL CHARACTERISTICS OF LINGUISTIC- COGNITIVE ACTIVITY AND ITS RELATIONSHIP WITH PHRASEOLOGICAL UNITS**

**Summary:** In this paper, the polysemantic phraseological units (PPUs) in English and Uzbek analyzed based on their meanings and cultural implications through literary examples. By examining specific PPU from each language, the study presents these expressions as metaphors of thoughts and carriers of cultural ideas. The results show both similarities and differences in the ways of the cultures' explanations of composite concepts such as “social”, “mature”, or “collective”. In this regard, the analysis also emphasizes the conceptualization processes and metaphorical language as basis for cognitive linguistics theory. The investigation of this problem also promotes the development of further investigation in the field of linguistics and cultural identity.

**Keywords:** Polysemy, phraseological units, cognitive linguistics, cultural identity, language and thought, cross-cultural comparison, social interaction.

Language is one of the primary means of representing one's national and cultural aspects as well as one's cognitive ability. Very closely related to language is culture in what the cognitive processes entail in stable contexts, idiomatic phrases, and figurative language to be used as clear frames of reference when viewing the relationship of language, culture, and cognition. It is common that such sociocultural traits form the linguistic-cognitive activities of the people in relation and articulation with their experiences. This article sets out to these objectives to see how linguistic and cognitive theories explain the relationship between culture and phraseological notions. At the same time, this paper emphasizes the significance of cultural differences towards the comprehension of language and thought by presenting the research of various authors is about cultural differences.

If we point out the theoretical point of the interrelationship of language, thought, and culture in language, linguistic studies have particularly been interested in the controversy of ideas about language and thought. George Lakoff and Mark Johnson (1980) have conducted well-founded arguments highlighting that the way one views concepts is reliant on the metaphors depicted within language. They assert that metaphors shape not only our understanding of abstract concepts but also influence our cognitive processes [1]. This idea is further supported by Ronald W. Langacker (1987), who emphasizes that grammatical structures are shaped by cognitive processes, highlighting the necessity of understanding the cognitive mechanisms that underpin language use [2]. In the context of national culture, Sh. Safarov (2019) assumes that language is a carrier of cultural knowledge, reflecting the values, beliefs, and experiences of a community [3, p. 14 - 23]. This perspective suggests that linguistic expressions, particularly phraseological units (PUs), are imbued with cultural significance that extends beyond mere semantics. The relationship between linguistic structures and cultural contexts thus becomes an important area of study, particularly when analyzing how different cultures conceptualize similar experiences through distinct linguistic expressions.

Cognitive linguistics provides a basic structure for understanding how language reflects cognitive processes. Fillmore (1982) introduced the notion of frame semantics, which posits that understanding a word or phrase involves activating a mental frame that encompasses associated concepts and experiences. This approach is particularly relevant for analyzing PUs, as their meanings often rely on shared cultural knowledge and cognitive associations within a specific context [4, p. 111 - 137]. Maslova (2007) builds on this idea by examining how cultural frames shape language use, suggesting that phraseological units serve as cultural markers that reflect collective experiences and social values. Observing PUs through a cognitive lens reveals the underlying cultural narratives that inform linguistic expressions [5, p. 215 - 230.].

The national-cultural characteristics of linguistic-cognitive activity can be understood through several aspects:

Cultural Frames and Cognitive Schemas: Amasova (2018) discusses how cultural frames influence cognitive schemas, shaping how individuals categorize and

interpret their experiences. This concept is crucial in understanding how PUs emphasize cultural narratives, allowing speakers to convey complex ideas easily [6, p. 45 - 60].

Semantic Networks and Cultural Context: V. Evans and A. Coonin (2010) emphasize that meanings are part of extensive semantic networks, where each PU resonates with various associative meanings. The cultural context in which these units are used significantly influences their interpretation, highlighting the need for cultural awareness in linguistic analysis [7, p. 573 - 591].

Metaphor and Cultural Identity: Lakoff and Johnson (1980) also argue that metaphors are not just linguistic features but are fundamental to human thought processes. Cultural identity is often expressed through metaphorical language, which can be seen in the way distinct cultures use PUs to show shared values and beliefs [1, p. 15].

Cognitive Flexibility and Contextualization: A. Babushkin (2021) explores how cognitive flexibility enables individuals to adapt their linguistic expressions according to varying cultural contexts. This adaptability is particularly evident in the use of PUs, which require speakers to navigate multiple meanings based on situational cues [8, p. 112 - 130].

If we study the role of PUs in reflecting culture, we take into consideration that PUs are essential for understanding how language contain cultural and cognitive features. Sh. Rahmatullayev (2021) states that these units often carry historical and cultural connotations, serving as repositories of collective memory and cultural identity [9, p. 77 - 90]. This opinion agrees with the findings of A. Mamatov (2020), who argues that language both reflects and shapes cultural identities, making the study of phraseological units vital for understanding linguistic-cognitive activity [10, p. 22 - 39]. Phraseological expressions, such as proverbs and idioms, often embody cultural wisdom and social norms, providing insights into the values and beliefs of a society.

The study of national-cultural characteristics in linguistic-cognitive activity admits deeper influence of culture on language use and cognitive processes. By integrating theories from cognitive linguistics and cultural studies, we gain an understanding of how phraseological units function as cultural artifacts that reflect collective experiences and cognitive frameworks. This theoretical grounding makes approaches for further investigation into the specific ways in which phraseological units represent cultural meanings and mental processes. Below in analysis part, we will analyze examples of polysemantic phraseological units to learn their linguistic and cognitive features.

Analysis of polysemantic phraseological units in English:

1. *Break the ice*:

1. To initiate conversation in a social setting: - *He had a way of breaking the ice at parties, making everyone feel at ease. J. Austen, Pride and Prejudice.*

2. To lighten tension or create a more relaxed atmosphere: - *The joke she told really helped to break the ice during the awkward meeting.*

The phrase illustrates cultural practices surrounding social interactions. The first meaning emphasizes the importance of initiating conversation, while the second highlights the role of humor and warmth in easing social tensions. This duality reflects cognitive processes where social norms and interpersonal dynamics influence language use.

#### 2. *Bite the bullet*:

1. To endure a painful or unpleasant situation: - *Sometimes you just have to bite the bullet and face the treatment.* J. Green, *The Fault in Our Stars*.

2. To make a difficult decision that one has been postponing: - *After much deliberation, we decided it was time to bite the bullet and downsize the team.*

This phraseological unit conveys the necessity of facing hardships, both physically and emotionally. The phrase's origins in military contexts add a layer of cultural significance, where bravery is often performed. The cognitive flexibility required to interpret these meanings shows how cultural narratives shape our understanding of adaptation and decision-making.

#### 3. *Kick the bucket*:

1. To die: - *You know, he finally kicked the bucket after years of illness.* T. Williams, *A Streetcar Named Desire*.

2. To give up or cease doing something: - *If I keep eating like this, I will kick the bucket before my time!*

This idiom employs euphemism to discuss death, reflecting cultural sensitivities around the topic. The first meaning is stark and direct, while the second brings a humorous twist to the notion of giving up. This interaction illustrates how language can soften harsh realities while also allowing for cheerfulness in serious discussions, demonstrating cognitive mechanisms at work in managing sensitive topics.

#### 4. *Let the cat out of the bag*:

1. To reveal a secret: - *I accidentally let the cat out of the bag about the surprise party.* J.K. Rowling, *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*.

2. To disclose information that was meant to be kept confidential: - *If you let the cat out of the bag, we might endanger the whole mission.*

"*Let the cat out of the bag*" highlights the cultural significance of secrecy and the consequences of revealing information. The phrase captures the tension between knowledge and confidentiality, reflecting cognitive processes related to trust and betrayal. It illustrates how language encodes social norms around communication and discretion.

#### 5. *Burn the midnight oil*:

1. To work late into the night: - *He was known to burn the midnight oil, crafting his whaling strategies.* H. Melville, *Moby Dick*.

2. To study intensely: - *I had to burn the midnight oil to prepare for finals.*

This idiom reflects cultural attitudes towards hard work and dedication. The first meaning conveys a sense of industriousness, while the second highlights the commitment to academic success. The imagery of burning oil evokes historical

practices, linking modern efforts to past traditions. This connection illustrates how cognitive frameworks shape perceptions of effort and achievement. The analysis of these PPU demonstrates the complex relationship between language, culture, and cognition. Each expression carries multiple meanings, reflecting social practices, cultural narratives, and cognitive processes. By examining literary contexts, we gain insights into how language express ideas and emotions, emphasizing the need for cultural awareness in interpretation and communication.

Analysis of polysemantic phraseological units in Uzbek:

1. *Aql(i) yetadi*:

1. To understand or comprehend: - *Ba'zan hech xayolga kelmagan, aql yetmaydigan narsalarni aytadi, lekin yosh! A. Qahhor, Qo'shchinor chiroqlari.*

2. To have confidence or assurance in something: - *Ernazar aka ... gapidan bironvga naf tegishiga aqli yetsagina gapiradi. I.Rahim, Ixlos.*

The first meaning indicates that the speaker acknowledges the complexity of certain thoughts that may be beyond understanding while second one emphasizes the importance of assurance before speaking, reflecting cultural values around communication. The phrase “*aql yetadi*” illustrates how understanding and confidence intertwine in social interactions. The meanings highlight cognitive processes where comprehension is essential for effective communication and decision-making. The cultural context stresses the value placed on wisdom and discernment in personal and communal settings.

2. *Baland kelmoq*:

1. To emerge strongly or powerfully: - *Kimsan o'z da'vosida tobora baland kelar edi. S. Abdulla, Hasan bilan Kimsan.*

2. To win or dominate over someone: - *Og'zingizga qarab gapiring, g'iybat qilib nima qildik?!" S. Zunnunova, Yangi direktor.*

The first reflects a character's growing assertiveness in a discussion; next emphasizes the struggle for dominance in social interactions. “*Baland kelmoq*” conveys notions of strength and superiority, indicating cultural attitudes toward assertiveness and competition. The cognitive implications suggest that language reflects societal values regarding power dynamics and the importance of standing one's ground in interpersonal conflicts.

3. *Balog'atga yetmoq*:

1. To reach the age of maturity or adulthood: - *Ertaga qizingga balog'atga yetgan deb spravka qilib beraman. P. Tursun, O'qituvchi.*

2. To achieve a high level of development or accomplishment: - *Yo'q, inson hanuz ..., balog'atga yetmagandir. A. Qahhor, Sarob.*

This PPU reflects the broader idea of achieving one's potential. It conveys both personal development and societal expectations regarding maturity, reflects cultural values surrounding adulthood and success, highlighting how language conveys significant life transitions and their associated responsibilities.

4. *Baxt(i) ochildi*:

1. To attain happiness through marriage or family life: - *Sabr qil, yaxshi kunlarni kut, ehtimol, baxting ochilib ketar. I.Rahim, Ixlos.*

2. To experience joy or satisfaction in life: - *Qo'lingni ber, do'stim, senga ham, menga ham sevish chog'i kelibdi, baxtlarimiz ochilsin! Oybek, Oltin vodiyan shabadalar.*

The PPU stresses the hope of joy through future events, typical in Uzbek culture in the first context and reflects the communal aspect of joy and shared happiness in the next. It highlights the cultural significance of happiness linked to familial and social connections and both polysemantic meanings emphasize how personal fulfillment can be interwoven with social rituals and relationships, illustrating a collective understanding of joy in Uzbek culture.

5. *Bag'r(i) keng:*

1. To show great kindness or generosity: - *Gap unda emas, yigit, sahromiz keng, bag'rimiz undan ham keng. H. Nazir, Odamning qadri.*

2. To provide refuge or safety to others: - *Ular: 'Pul bo'lsa, changalda sho'rva', deb hamma yerda boshpana ham, kayf-u safo ham topardilar. P. Tursun, O'qituvchi.*

With the first meaning, it gives the spirit of generosity and openness in relationships. The second meaning illustrates the concept of community support and safety. "*Bag'ri keng*" emphasizes the ideals kindness and community support, reflecting cultural values of hospitality and the importance of social safety nets. The meanings emphasize cognitive processes related to altruism and the collective responsibility of caring for others, reinforcing the significance of interpersonal connections in Uzbek society.

The analysis of these PPU in Uzbek reveals rich cultural values, cognitive processes, and social norms embedded in language. Each expression reflects a subtle understanding of human experience, highlighting how language functions as both a reflection of and a vehicle for cultural identity. By examining these units, we gain awareness of the ways language shapes and is shaped by the complex relation of thought and culture in Uzbek society.

Findings from the analysis:

**Cultural reflection:** Both English and Uzbek phraseological units serve as mirrors of cultural values and social norms. For example, phrases like "break the ice" in English and "aql yetadi" in Uzbek illustrate the importance of social interactions and the cognitive processes involved in understanding and communicating within a cultural context.

**Cognitive processes:** Apart from the effect of figurative language on communication, the analysis shows that there is an important aspect of understanding and the highest interpretation of figurative words. There are zones of negotiated meanings focused on an understanding of the context. In both languages, speakers of the language move around between different meanings according to the context.

**Interpersonal relationships:** At the end it can be done that almost each idiom differ from each other however have something in common – the strong bond, love



for community and other significant values, in addition relating relationships, maturity and societies.

Both languages employ metaphorical expressions that convey deeper meanings beyond the literal interpretation, indicating a universal cognitive strategy in language use. The focus on life events, such as marriage and maturity, is prominent in both cultures, reflecting common human experiences that are celebrated and marked through language. While both languages express similar concepts, the cultural specificity in their PUs often leads to different connotations. For instance, the Uzbek phrase “bag‘ri keng” demonstrates communal generosity, which may not have a direct equivalent in English, where individualism often takes precedence. The contexts in which these phrases are used can vary significantly, influenced by societal norms and values unique to each culture. For instance, the concept of maturity in Uzbek culture may carry more social implications than in some English-speaking contexts. This analysis contributes to the field of cognitive linguistics by integrating cross-cultural perspectives that highlight the cognitive and cultural characteristics of PUs.

By comparing English and Uzbek expressions, the study points out the importance of contextual understanding in language use, mentioning how cultural features shape our perception of language. Furthermore, the focus on polysemy illustrates the richness of meaning within both languages, encouraging further investigation into how language functions as a dynamic system influenced by cultural identity.

As evidenced by the presence of PUs in English and Uzbek, there exists a connection between language, thought, and the culture. Thus, based on the studied and presented examples of phraseologisms, five examples each from English and Uzbek were further examined with the goal of drawing out specific features of the phraseological units that reflect the cultures in question in different ways.

In conclusion, this exploration of polysemantic phraseological units not only increases our understanding of linguistic structures but also identifies the significance of cultural context in shaping language. The findings encourage a deeper appreciation for the complex connection of language, thought, and culture, paving the way for future research of cognitive linguistics with cultural studies.

### **References:**

- 1.Lakoff, G., & Johnson, M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- 2.Langacker, R.W. *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol. 1: Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press, 1987.
- 3.Safarov, Sh. *Language as a Carrier of Cultural Knowledge // Journal of Cultural Linguistics*. – 2019. -3(1), P.14-29.
- 4.Fillmore, C.J. *Frame Semantics // In Linguistic Society of America (Ed.), Theoretical Linguistics* (pp. 111-137). – New York: Academic Press, 1982.

- 5.Maslova, E. Language and Cultural Frames // Russian Linguistics. – 2007. -31(3), P.215-230.
- 6.Amasova, A. Cultural Frames and Cognitive Schemas in Language // Journal of Linguistic Studies. – 2018. -14(2), P.45-60.
- 7.Evans, V., & Coonin, A. Semantic Networks and Cultural Context in Language // Linguistic Inquiry. – 2010. -41(4), P.573-591.
- 8.Babushkin, A.P. Cognitive Flexibility and Linguistic Adaptation // International Journal of Psycholinguistics. – 2021. -7(3), P.112-130.
- 9.Rahmatullayev, Sh. Phraseological Units as Cultural Markers // Journal of Uzbek Linguistics. – 2021. -5(2), P.77-90.
- 10.Mamatov, A. Language as a Reflection of Culture // Central Asian Linguistics Journal. – 2020. -6(1), P.22-39.
- 11.Evans, V., & Vorobyov, V. Figurative Language in Communication // Language and Cognition. – 2012. -4(2), P.101-119.
- 12.Yoldoshev, B. Cognitive Processes in Language Acquisition // Linguistics and Education. – 2021. -56(4), P.233-246.
- 13.Rahmatullayev, Sh. Explanatory phraseological dictionary of the Uzbek language. – Tashkent, Ukituvchi, 1978. – 407p.
- 14.Rahmatullayev, Sh., Mahmudov, N., Xolmanova, Z., O‘razova, I., Rixsiyeva, K. Phraseological dictionary of the Uzbek language. – T.: Gafur Gulam, 2022. – 636p.
- 15.Oxford Dictionary of Idioms [Online resource].  
e4thai.com/e4e/images/pdf/Oxford

**Абдуллазаде Наиль Руфат оглы**

ассистент

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

SPIN-код: 4034-8220

Abdullazade Nail

Herzen State Pedagogical University of Russia

## **МЕТОДИКА КОЛЛЕКТИВНОЙ РЕФЛЕКСИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТОВ В СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЕ**

**Аннотация:** Данная статья посвящена методике профилактики конфликтов в студенческой группе через коллективную рефлексия. Данная методика зародилась и развивалась в среде политических борцов. Изначально она была направлена на сплочение коллектива национально-освободительного движения. Однако идеи и философия коллективной рефлексии вполне может послужить методикой разрешения и профилактики конфликтов в молодежной среде, в частности в студенческой группе. Были проведены эксперименты по внедрению коллективной рефлексии среди студентов юридического факультета, направления «конфликтология». Результаты этих экспериментов оказались положительными.

**Ключевые слова:** коллективная рефлексия, такмил, профилактика конфликтов, конфликтология, студенческий коллектив, критика, самокритика.

## **THE TECHNIQUE OF COLLECTIVE REFLECTION AS A CONFLICT PREVENTION TOOL IN THE STUDENT GROUP**

**Summary:** This article is devoted to the methodology of conflict prevention in a student group through collective reflection. This technique originated and developed among political fighters. Initially, it was aimed at rallying the collective of the national liberation movement. However, the ideas and philosophy of collective reflection may well serve as a methodology for resolving and preventing conflicts among youth groups, in particular in a student group. Experiments were conducted on the introduction of collective reflection among students of the Faculty of Law, the division of "conflictology". The results of these experiments turned out to be positive.

**Keywords:** collective reflection, teknil, conflict prevention, conflictology, student collective, criticism, self-criticism.

Одним из важных факторов для успешной деятельности в сфере образования является внутренний климат в студенческой группе, отсутствие в ней скрытых и явных конфликтов, а также профилактика конфликтных ситуаций. К непосредственным задачам преподавателей, кураторов

академических групп и студенческих объединений относится мониторинг конфликтных ситуаций в студенческом коллективе и своевременная реакция на их появление. Однако эффективность такого контроля и профилактики зависит также и от самих студентов и их участия в выявлении и разрешении конфликтов.

Актуальность данного исследования основывается на поиске современных эффективных методов выявления, профилактики и решения конфликтных ситуаций, возникающих в студенческой группе. Предложенная методика может быть использована не только для профилактики конфликтных ситуаций в студенческой среде, но и в любом другом коллективе.

В качестве такого инструмента контроля была взята и апробирована на практике методика коллективной рефлексии - «такмиль». Целью данного доклада является раскрыть понятие «такмиль» и дать общие представления о его философии и методах проведения.

Иногда в студенческом коллективе возникают такие ситуации, когда чьи-либо неосознанные или непреднамеренные действия или высказывания становились причиной неприязни, межличностного напряжения, при этом, не переходя в фазу открытого противостояния. Для профилактики подобных явлений и своевременной реакции на возникшее напряжение в студенческой группе можно использовать методику коллективной рефлексии. Название этой методики «такмиль».

Такмиль с курдского языка переводится как «рапорт». Но, это буквальный перевод на русский язык, не раскрывающий полностью весь смысл данного понятия. По сути это не просто «рапорт», а сеанс коллективной исповеди и открытого критического диалога, построенного на уважении и принятии критики. При этом стоит обратить внимание, что такмиль по своей сути не является педагогическим методом. Это своеобразный «ритуал» коллективной рефлексии, состоящий из самокритики и критики действий членов коллектива. Коллектив может быть любой, данная методика применима не только к студенческой группе. И сам по себе такмиль образовался и развивался в среде курдских партизан, борцов за независимость Курдистана. То есть, эта методика, которая зародилась в среде политических борцов. Но, модифицированная версия такмиля вполне может служить инструментом профилактики конфликтных ситуаций в любой другом коллективе: студенческая группа, рабочий коллектив и т.д.

В 2022 группой журналистов был опубликован сборник статей о деятельности политических сил в Курдистане. В этой книге также рассказывалось о такмиле, курдской практике коллективной рефлексии. И подробно описывалась методика его проведения. Такмиль - это сеанс критики и самокритики, призванный помочь прогрессу в коллективе и исправлению ошибок [2; с. 32].

Одной из основных частей такмиля является критика. В большинстве современных сообществ, критика часто воспринимается как нечто

отрицательное, или как негативное высказывание. Естественной психологической реакцией на критику является оборонительная позиция и возражение. Однако, философия такмилля рассматривает критику как дар. Особенно важно добиться такого понимания критики в молодежной, студенческой среде.

Чтобы понять, что такое такмилль, нужно показать, как он происходит на практике. Большинство пунктов являются общими, но необходимыми базовыми элементами. Возможны некоторые дополнения или изменения, подстраивающиеся под конкретную ситуацию или студенческую группу.

Основные рекомендации проведения такмилля:

- Студенты сидят в равном кругу или другой позиции, которая не предполагает иерархии.

- Во время проведения сеанса такмилля нельзя есть, пить, курить, пользоваться гаджетами и отвлекаться на посторонние действия. Участники должны сидеть ровно, не разваливаясь на стуле и не в расслабленной форме. Всем своим видом показывая уважительное и серьезное отношение к коллективу.

- Пространство между участниками не должно быть занято или захламлено. Лучший вариант, это пустота в центре круга сидящих участников.

- В такмилле важен внешний вид. Приветствуется опрятная одежда. Суть такого внимательного отношения к внешнему виду, состоит во внешнем уважении к коллективу. Так как, участникам придется давать и принимать критику, необходим уважительный и серьезный настрой.

Последовательность сеанса такмилля.

- Такмилль начинается модератором. В студенческой группе это может быть либо преподаватель, либо один из студентов, которому преподаватель делегировал функцию модератора. Модератор дает участникам возможность высказаться по порядку и кратко конспектирует суть сказанного.

- Всем участникам сеанса нужно иметь блокнот для записи. Проведение регулярных сеансов такмилля подразумевает подготовку к нему заранее в течение недели или нескольких дней до проведения сеанса.

- Каждый участник должен высказаться с пунктами самокритики, то есть вкратце высказать критические замечания в отношении самого себя. Эта часть похожа на исповедь, когда участник вспоминает свои действия и дает им оценку. Это не обязательно должна быть негативная оценка, но каждый выделяет то, что важно для него. Далее участник может, но не обязан высказать конструктивную критику в адрес одного либо нескольких присутствующих товарищей. По конкретным эпизодам, по конкретным их действиям, которые, по мнению говорящего, являются неправильными и заслуживающими критики и исправления. Критика высказывается в уважительной форме, и внимание акцентируется на действии или конкретном эпизоде, но никак не на личности или внешности критикуемого.

- Второй круг сеанса, когда каждый участник может высказать свои предложения. Однако, те члены коллектива, которые подверглись критике за определенные действия или по конкретным эпизодам могут объяснить свои действия и что послужило их мотивом, но ни в коем случае не должны оправдываться либо пытаться защититься от критики. Критика – это мнение, и каждое мнение заслуживает уважения.

- Модератор собирает предложения, дает возможность обсудить их в свободной форме, но, не превращая такмилль в дискуссию. Это очень тонкая грань и опытный преподаватель должен учитывать это. После этого модератор подводит итоги такмилля. Если есть необходимость, можно в конце сеанса такмилля кратко резюмировать по пунктам его результаты [1].

Таким образом, структура практики коллективной рефлексии выглядит так:

- Самокритика/критика
- Предложения/обсуждение
- Подведение итогов

Студенты должны помнить, что такмилль – это форма профилактики конфликтов и решения коллективных задач.

Для успешной практики коллективной рефлексии необходимо помнить о некоторых правилах и общих рекомендациях по поведению в ходе сеанса. В ходе практики такмилля студент должен помнить, что критика со стороны товарищей – это возможность определить точки роста и то, к чему следует прислушаться. Взаимодействие в коллективе строится на основе уважения, открытости и серьезного отношения к совместной деятельности. Следует остерегаться резких высказываний, выражений или утверждений, таких как: «очевидно», «все знают», «все говорят», «это безумие», «бред», «отвратительно» и подобные резкие слова и выражения. Критику стоит давать в 3-м лице по отношению к другим. Это помогает воспринимать критику и её тему как предмет анализа. Обращение во 2-ом лице, наоборот, с психологической точки зрения критика может вызвать негативные эмоции. На критику не следует реагировать эмоционально не только словами, но и даже выражением лица и жестами. Уже прозвучавшую критику не стоит повторять.

Такмилль как процесс не направляется эмоциями. Философия такмилля строится на рациональном фундаменте. Однако невозможно полностью игнорировать эмоции и поэтому следует научиться контролировать их и взаимодействовать с коллективом [3].

Подводя итог, можно сделать выводы о том, что практика такмилля в студенческом коллективе показала свою эффективность на примере студентов направления конфликтологии юридического факультета. Студенты старших курсов научились не скрывать свое недовольство или какие-то моменты, которые привели к скрытой конфликтной ситуации.

Однако у такмилля есть и слабые стороны. В первую очередь – это инструмент профилактики конфликтов, но очень острый инструмент и в руках



неопытного преподавателя он может стать генератором конфликта. Еще один минус такмиля в том, что он не решает уже возникший и текущий конфликт, хотя может послужить площадкой для снижения остроты конфликта. Такмил – это коллективное действия, он не может быть проведен между двумя конфликтующими или находящимися в стадии предконфликтного кризиса сторонами. В этом случае есть риск возгорания конфликта, а не его профилактики и решения. Участие коллектива, обсуждение кризисных ситуаций в широком кругу являются сдерживающими факторами. Такмил, к сожалению, может быть очень поверхностным и техническим - когда люди высказывают критику и самокритику только ради того, чтобы быстро закончить и заняться чем-то другим, или используют такмил для нападок на других. Такие негативные моменты должен нейтрализовать модератор.

Подводя итог, можно определить следующие задачи такмиля:

- Процесс укрепления товарищества через самокритику и критику.
- Координация и возможность создания открытой площадки для обсуждения назревших проблем в коллективе.
- Профилактика конфликтов в коллективе.
- Личностное развитие членов коллектива через умение слушать и конструктивно относиться к критике.

### **Список литературы:**

1. Такмил: анархический тимбилдинг. 2022. – URL: <https://telegra.ph/Takmil-anarhicheskij-timbilding-04-28> (дата обращения 14.10.2024)
2. Цветы пустыни. 10 лет революции в Рожаве. – М. «Напильник», 2022. – 264 с.
3. Tekmil: a tool for collective reflection. 2022. – URL: <https://theanarchistlibrary.org/library/tekosina-anarsist-teknil-a-tool-for-collective-reflection> (дата обращения 14.10.2024).

**Агибалов Александр Сергеевич**

аспирант

Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

Alexander Agibalov

Oryol State University named after I.S. Turgenev

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СУБЪЕКТОВ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОЙ ЛОГИСТИКИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ**

**Аннотация:** Статья раскрывает особенности формирования будущих специалистов фармации на каждом этапе формирования профессиональных компетенций. Отражена специфика педагогической деятельности преподавателей медицинского вуза при реализации указанной технологии.

**Ключевые слова:** субъекты, технология, профессиональные компетенции, фармацевтическая логистика, будущие специалисты фармации.

## **PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE SUBJECTS OF TECHNOLOGY FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES IN PHARMACEUTICAL LOGISTICS AT A MEDICAL UNIVERSITY**

**Summary:** The article reveals the peculiarities of the formation of future pharmacy specialists at each stage of the formation of professional competencies. The specifics of the pedagogical activity of teachers of a medical university in the implementation of this technology are reflected.

**Keywords:** subjects, technology, professional competencies, pharmaceutical logistics, future pharmacy specialists.

Современная система профессионального образования призвана обеспечить реализацию базовых задач социально-экономического и культурного развития всех общественных институтов. В этой связи образовательные организации ответственны за подготовку человека к эффективной профессиональной деятельности в различных отраслях экономической, культурной, политической жизнедеятельности общества. При этом современные условия развития системы профессионального образования должны адекватно отвечать на запросы общества, сохраняя имеющийся положительный опыт подготовки будущих специалистов. Современному выпускнику образовательных организаций высшего образования предъявляются требования на уровне обладания конкретными компетенциями, а также личностными качествами, способствующими выполнению профессиональных обязанностей на высоком уровне. Например, будущим специалистам фармации при осуществлении деятельности надо проявлять критическое мышление, осуществлять управление, как реализуемым проектом,

так и командой, учитывать особенности межкультурного взаимодействия. Таким образом, одной из важнейших задач современных вузов, в том числе и медицинского, выступает решение проблемы личностно-ориентированного образования, в котором всем субъектам образовательных отношений уделено должное внимание. В качестве способа решения указанной задачи выступает реализация технологии формирования профессиональных компетенций фармацевтической логистики в медицинском вузе, субъектами которой являются студенты, профессорско-преподавательский состав. При этом реализация указанной технологии, ее направленность на достижение сформулированной цели возможна посредством ее управления, основанного на педагогическом анализе и принятии решений, адекватных заказу общества и государства.

Педагогический анализ, как одна из важнейших функций педагогической деятельности, способствует повышению качества образовательного процесса, устранению проявлений формализма в оценке результатов образовательной деятельности, поскольку уяснение сущности образовательного процесса позволяет осознанно и эффективно оказывать влияние на его ход и развитие. Благодаря педагогическому анализу исследователь своевременно получает информацию о педагогической действительности, в нашем случае – о реализации технологии формирования профессиональных компетенций фармацевтической логистики на каждом этапе, что обеспечивает возможность внесения корректив, фиксации результатов, выявлению связей между субъектами, обогащению представлений об исследуемом явлении, прогнозировании дальнейшего хода педагогической деятельности.

Как отмечает Т.И. Шамова, педагогический анализ, имея латентный характер, требует от исследователя максимального интеллектуального напряжения, активного использования аналитического мышления, способности синтезировать, систематизировать, обобщать полученные педагогические факты и явления [5]. Педагогический анализ субъектов технологии формирования профессиональных компетенций фармацевтической логистики в медицинском вузе предполагает:

- исследование исходного уровня субъектов технологии;
- учет имеющихся результатов;
- учет особенностей организации педагогического воздействия на каждом этапе реализации технологии;
- новизну осуществляемой педагогической деятельности в ходе реализации технологии.

При осуществлении педагогического анализа субъектов технологии формирования профессиональных компетенций фармацевтической логистики в медицинском вузе придерживаемся принципов научного анализа, сформулированных Ю.А. Конаржевским: принцип объективности; принцип взаимной обусловленности; принцип ведущего звена; принцип комплексного подхода; принцип целостности и принцип развития [3].

Очевидно, педагогический анализ субъектов реализуемой в медицинском вузе технологии позволяет, во-первых, выявить ее роль в образовательном процессе вуза, во-вторых, определить совокупность факторов, влияющих на эффективность данной технологии, в-третьих, рассмотреть целесообразность и обоснованность целей педагогической деятельности, направленной на формирование профессиональных компетенций фармацевтической логистики, в-четвертых, установить основные причины недостатков, наличие положительных аспектов при реализации технологии в условиях медицинского вуза.

В рамках заявленной темы данного исследования и с опорой на вышеизложенные принципы, рассмотрим студентов, будущих специалистов фармации, в качестве субъектов технологии формирования профессиональных компетенций фармацевтической логистики. По мнению И.А. Зимней, «субъект – сознательно действующее лицо, самосознание которого – это «осознание самого себя как существа, осознающего мир и меняющего его» [2, с. 125], что дает нам основание изучить заявленных субъектов в их проявлении на каждом этапе реализации технологии.

Адаптационный этап технологии соответствует первому году обучения в медицинском вузе, характеризуем как этап, перегруженный учебными занятиями, сложным содержанием учебных дисциплин, отсутствием у первокурсников достаточного уровня предыдущей подготовки, опыта самоорганизации, а также поддержки со стороны родителей. Студенты испытывают затруднения в привыкании к лекционно-семинарской системе, характерной для вуза, в необходимости выполнения значительного объема самостоятельной работы, в выработке навыков конспектирования большого объема теоретического материала. Кроме того, Л.А. Костина, А.С. Кубекова выявили высокий показатель алекситимии [4], проявляющийся в затруднении понимания, вербальном описании собственного состояния, который негативно воздействует на адаптацию студентов медицинского вуза и, следовательно, негативно отражается на качестве образовательного процесса. В этой связи первый этап технологии включает входную диагностику, педагогическое воздействие, итоговую диагностику, а также коррекционное воздействие (при необходимости).

Интеграционный этап технологии соответствует второму году обучения в медицинском вузе, который характеризуем как этап, на котором студенты активно изучают клинические дисциплины, способствующие вхождению в профессию, выстраивают межпредметные связи, осваивают различные виды учебной и внеучебной деятельности, согласовывают во внутреннем плане содержание образования, выявляют для себя наиболее эффективные формы, методы и средства обучения. Этап, на котором будущие специалисты фармации раскрывают эвристическую, мировоззренческую, аксиологическую и инструментальную составляющие выбранной профессии; осваивают новые умственные действия, совершенствуют психическую деятельность в целом.

Ассимиляционный этап технологии, соответствует третьему году обучения в медицинском вузе, который характеризуем как этап, на котором студенты осознают свое место в образовательном пространстве вуза, группе, оформляется видение себя в профессии, отмечаем рост успеваемости, укрепление связей с профессорско-преподавательским составом вуза, а также внутри студенческой группы. Для студентов характерно активное развитие профессионально важных качеств.

Идентификационный этап технологии соответствует четвертому году обучения в медицинском вузе, который характеризуем как этап максимального осознания значимости выбранной профессии, ценности фармацевтической деятельности, понимание профессиональных обязанностей, происходит усвоение социального опыта через личный пример специалистов, с которыми осуществляли взаимодействие в период различных видов практики, посредством уподобления, подражания, заражения. Этап технологии характеризуем как имеющий максимальную практическую направленность. Будущие специалисты фармации уверенно и решительно осуществляют коммуникацию с потенциальными работодателями, способны адекватно оценивать реальность.

Аутентификационный этап технологии соответствует пятому году обучения в медицинском вузе, который характеризуем как этап, на котором происходит с одной стороны, твердая убежденность в правильном выборе профессионального пути, определении собственного места в профессии, выявлении путей дальнейшего профессионального развития. С другой стороны присутствует тревожность по поводу профессиональной пригодности. Студенты активно выражают вырабатываемую профессиональную позицию, накапливают опыт отстаивания собственных профессиональных идей, взглядов, ценностей. В то же время для студентов характерна критичность к содержанию преподаваемого материала.

Таким образом, студенты, будущие специалисты фармации постепенно через адаптацию, вхождение в образовательную среду медицинского вуза, взаимодействие с профессорско-преподавательским составом, потенциальными работодателями и руководителями практик развивают профессионально важные качества, приобретают опыт обучения, формируют собственное видение профессии, приобщаются к профессиональным ценностям. Помимо этого углубляют и систематизируют знания и умения в области организации и обеспечения эффективного движения медикаментов от их производства до конечного потребителя, что требует освоения значительного количества профессиональных компетенций.

Преподаватели, как субъекты технологии формирования профессиональных компетенций фармацевтической логистики, на первом ее этапе сталкиваются с неспособностью студентов младших курсов адекватно организовывать процесс своего обучения, что определяют цель их педагогической деятельности – научить будущих специалистов фармации

учиться. Данное обстоятельство обуславливает необходимость отбора содержания учебного материала, доступного для запоминания, поскольку 70 % первокурсников не способны систематизировать учебный материал для эффективного запоминания.

На втором этапе реализации технологии формирование профессиональных компетенций осуществляется при единой деятельности студентов и преподавателя, когда образуется единое концептуальное пространство. Наиболее эффективным способом формирования профессиональных компетенций здесь выступает совместное решение ситуационных задач, кейсов. Для второго этапа реализации технологии необходимо соблюдение такого условия, как эффективное сотрудничество и крепкая связь между студентами и преподавателем: мотивация студентов к обучению, внутри и вне групповые взаимоотношения студентов, оптимальные условия для осуществления деятельности.

Преподаватели как субъекты технологии формирования профессиональных компетенций фармацевтической логистики на третьем этапе ее реализации предоставляют возможность передачи опыта, знаний, развития управленческих и коммуникативных навыков и качеств личности будущих профессионалов. Педагогическая деятельность ориентирована на то, чтобы студенты осознали профессиональные мотивы, осмыслили первые профессиональные пробы, уточнили профессиональные намерения. Для решения таких задач технология определяет необходимость организации деловых игр, усложнение кейсовых заданий, различная интерпретация теоретического материала для решения практических задач, что предполагает высокий уровень методической культуры преподавателей.

На четвертом этапе реализации технологии формирования профессиональных компетенций фармацевтической логистики преподаватель выступает организатором процесса изучения дисциплины «Фармацевтическая логистика», которая позволяет применить и продемонстрировать сформированные ранее профессиональные компетенции будущих специалистов фармации. Преподаватель, как субъект технологии расставляет акценты на специфике управленческой, организационной, коммуникационной деятельности будущего профессионала в сфере фармации. Преподаватель выступает активным со-организатором самостоятельного профессионального развития студентов [1] посредством проектирования будущей профессиональной деятельности в условиях образовательного процесса медицинского вуза.

Пятый этап реализации технологии позволяет преподавателю оценить качество результатов формирования профессиональных компетенций фармацевтической логистики, а также определить уровень их сформированности. В данном случае преподаватель выступает экспертом, воплощающим в реальной жизни концепцию непрерывного образования,



который стремится быть актуальным и востребованным специалистом, повышающим собственный профессиональный уровень.

Произведенный краткий педагогический анализ субъектов технологии формирования профессиональных компетенций фармацевтической логистики позволяет сделать вывод о тесной связи и взаимной обусловленности деятельности студентов и преподавателей медицинского вуза. Анализ указывает на специфику деятельности будущих специалистов фармации на каждом этапе реализации технологии, а также указывает на глубину и многогранность педагогической деятельности преподавателя на этих этапах.

### **Список литературы:**

- 1.Алдошина М.И. Компетентность и профессиональная культура в университетском образовании // Педагогический журнал Башкортостана. – 2015. – № 4 (159). – С. 20-25.
- 2.Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. - М., Издательская корпорация «Логос». – 1999. – 235 с.
- 3.Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. – Москва: Педагогический поиск. – 2000. – 222 с.
- 4.Костина Л.А., Кубекова А.С. Алекситимия как фактор риска социально-психологической дезадаптации студентов медицинского вуза // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2019. – Т. 8. – № 4-1. – С. 5662. - URL.: <https://doi.org/10.34670/AR.2019.44.4.037>.
- 5.Шамова Т.И. Управление образовательными системами: учеб. Пособие для студ. высш. пед. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», – 2010. – 384 с.

**Алексушин Глеб Владимирович**

доктор исторических наук, доцент

Самарский государственный экономический университет

SPIN-код: 8728-9270

Gleb Aleksushin

Samara State Economic University

## **ГЕНЕЗИС СТИПЕНДИАЛЬНОГО КОМПЛЕКСА ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ С ПОМОЩЬЮ ЭНДАУМЕНТ- ФОНДОВ (НА МАТЕРИАЛАХ САМАРЫ)**

**Аннотация:** В статье изучена динамика генезиса комплекса стипендий в Российской империи. Выстроена динамика в хронологическом порядке. Сделано это на самарском материале. Представлены как создатели эндаумент-фондов под создаваемыми ими стипендиями. Указаны, по которым есть информация, суммы самих «вечных вкладов». Указаны и неизвестные по времени и размеру стипендии.

**Ключевые слова:** генезис, стипендия, эндаумент-фонд, Российская империя, Самара, учебное заведение.

## **THE GENESIS OF THE SCHOLARSHIP COMPLEX OF PRE- REVOLUTIONARY RUSSIA WITH THE HELP OF ENDOWMENT FUNDS (BASED ON THE MATERIALS OF SAMARA)**

**Summary:** The article examines the dynamics of the genesis of the scholarship complex in the Russian Empire. The dynamics are arranged in chronological order. This was done on the Samara material. They are represented as the creators of endowment funds under the scholarships they create. The amounts of the "eternal deposits" themselves are indicated, for which there is information. Scholarships unknown in time and size are also indicated.

**Keywords:** genesis, scholarship, endowment fund, Russian Empire, Samara, educational institution.

Стипендии [5] появились в учебных заведениях дореволюционной России не как разновидность социальной заботы государства, а как форма благотворительности. И, как и вся дореволюционная российская благотворительность, они опирались на эндаумент-фонды [2, с. 3], которые до революции называли «вечными вкладами». Т.е., оставленные фондообразователями в банках России вклады или выкупленные ими ценные бумаги приносили ежегодные проценты, которых хватало на содержание студента в течение года. Естественно, речь не шла о вручении студенту денежной суммы.

Динамика формирования комплекса постепенно появлявшихся в учебных заведениях Самары стипендий [3, с. 21] репрезентативно демонстрирует аналогичный процесс в других городах России, разве что в обеих столицах он начался раньше и шёл интенсивнее.

В 1860 г. 3 стипендии имени губернатора К.К. Грота в самарской учительской семинарии он обеспечил вкладом в 5000 р., ещё одну – в реальном училище имени императора Александра I. Ещё 2 также в 1860 г. в его честь стипендии созданы (одним билетом государственной комиссии погашения долгов) в женском училище 1 разряда в 2000 р.

На обеде 16 мая 1863 г. в память о Ю.Ф. Самарине участники собирали по подписке 1025 р. на 2 стипендии его имени в мужской гимназии и женском училище 1 разряда.

В 1867 г. самарская городская дума при женском училище 1 разряда создала стипендию имени бывшего вице-губернатора Сергея Петровича Ушакова (50 р. в год) для обучения беднейшей из учениц. Неясно, сколько составлял весь эндаумент-вклад: 50 р. были лишь ежегодными процентами с него. Но, более 5% он давать не мог, потому, не был меньше 1000 р.

30 декабря 1872 г. на церемонии открытия Александровского ремесленного училища присутствовал бывший губернатор Г.С. Аксаков, в честь которого решили открыть стипендию за счёт ремесленного общества.

С открытия земской школы сельских учительниц в сентябре 1872 г. для неё создали 3 стипендии с ЭФ. Возможно, их было больше, т.к. уже в 1872 г. стипендиатов указывалось 3 дочери чиновников, 2 мещанки, 1 дочь солдата, остальные из крестьянского сословия.

Городской голова Самары М.И. Назаров 2 июля 1874 г. предложил создать комплекс из 10 стипендий им. Г.С. Аксакова, но предложение не прошло. Однако, 10 стипендий Аксакова открыли 14 октября того же года в мужской гимназии, выделив под них 5000 р. 20 сентября 1885 г. самарская городская дума посчитала, что мало имевшихся 5014 р., т.к. государство ввело налог в 5% со всех капиталов. Но, дума отклонила мнение управы внести ещё 250 р.

В мужской гимназии была стипендия имени губернатора Петра Алексеевича Бильбасова в 2552 р.

К.К. Грот 11 марта 1878 г. на вклад в 5000 р. открыл ещё стипендию своего имени в реальном училище для самого несостоятельного из купеческого или мещанского сословий.

12 декабря 1895 г. на средства монастырей была создана стипендия имени Гурия в женском епархиальном училище «...по случаю исполнившегося десятилетия преосвященнаго Гурия». Размер её капитала неизвестен.

В мае 1896 г. самарская городская дума учредила стипендии Алабина для реального училища и женской гимназии.

4 июля 1907 г. самарская городская дума организовала стипендию убитого 21 июля 1906 г. в Самаре губернатора И.Л. Блока в реальном училище.

15 сентября 1909 г. в самарском духовном училище упоминалась стипендия имени императора Александра II с капиталом в 5600 р.

2 марта 1914 г. при мужской гимназии открыли 3 стипендии в память 300-летия дома Романовых на проценты с капитала Е.Т. Кожевникова.

15 сентября 1915 г. самарская городская дума приняла постановление об утверждении 3-х стипендий имени Чельшёва по 240 р. каждая (видимо, проценты с капиталов) в реальном, коммерческом и 4-м городском женском училищах. Учитывая, что общая сумма процентов – 720 р., размер вклада не мог быть меньше 14400 р. (по 4800 р. в каждом учебном заведении) при размере до 5%.

30 марта 1916 г. братья Т. и Ф. Криницины внесли в депозит Самарского окружного суда в казначействе 4800 р. на стипендии имени Н.П. Погореловой для 1-й и 2-й женских гимназий. 1 января 1917 г. гимназии этот капитал не использовали.

В коммерческом училище выдавали 8 именных стипендий (под всеми – эндаумент-фонды): А.Н. Шихобалова (2), Ивана Селивёрстовича Пензина (1), купчихи Марии Ивановны Мальцевой (1), бывшего члена попечительского совета училища Александра Семеновича Медведева (1), председателя совета А.Г. Курлина (1), по частной подписке от лиц самарского общества Ивана Павловича Самойлова.

2 стипендии Александра Семёновича Брянчанинова создали в женской гимназии и городском 3-хклассном училище, 1 – Владимира Васильевича Якунина – в торговой школе, 1 – жены самарского губернатора Анны Васильевны Протасевой – по её отъезду в женской гимназии, 2 – самарского губернатора Андрея Афанасьевича Станкевича – в женской гимназии и реальном училище.

Таким образом, за 56 лет в 1860-1916 гг. в 15 учебных заведениях Самары было создано не менее 57 стипендий (под которыми известно 9 вкладов общей суммой в 45377 р.). Получается, что в год создавалось не менее 1 стипендии. Даже если бы численность населения Самары не менялась бы, и если бы не было изменения XX в., сейчас такими темпами стипендий было бы около 170. А, с учётом указанных факторов количество было бы куда больше. Но, в 1918 г. большевики национализировали как банки, так и их вклады, в том числе и «вечные». Трудно переоценить огромную роль, сыгравшую эндаумент-фонды в развитии бесплатного образования в российской империи [4].

### **Список литературы:**

1. Алексушин, Г.В. Благотворительная Самара. – Самара, «Прайм». – 2014.
2. Алексушин, Г.В. Развитие дореволюционной российской благотворительности на базе эндаумент-фондов. – Самара, «Прайм». – 2023. – 29 с.

3. Алексушин, Г.В. Самарские эндаумент-фонды (Экономический анализ самарской дореволюционной благотворительности). – Самара, «Прайм». – 2022.
4. Алексушин, Г.В. Эндаумент-фонд как пример взаимодействия гражданского общества и публичной власти // Известия Академии управления: теория, стратегии, инновации. – 2011. – №6. – С.41-44.
5. Стипендии // Энциклопедический словарь – СПб.: Брокгауз-Ефрон, 1890-1907. – Издание Terra, 1991. / Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. – Т.62. – С. 655.

**Андреева Анна Владимировна**

заведующая отделом истории медицины

Северный государственный медицинский университет

SPIN-код: 9204-6355

Andreeva Anna

Northern State Medical University

## **ИМЕНА РОССИЙСКИХ АКАДЕМИКОВ В ИСТОРИИ СЕВЕРНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

**Аннотация:** Статья посвящена истории развития Северной научной школы на примере биографий академиков, которые внесли значимый вклад в ее развитие. Среди академиков особенно значимы имена тех, кто в разные годы учился и работал в самом северном в мире медицинском вузе, а также тех академиков, кто удостоен звания «Почетный доктор СГМУ».

**Ключевые слова:** АГМИ, АГМА, СГМУ, Архангельск, университет, научная школа, академики.

## **MULTIPLICATION OF "MENTAL DAMS": FUNDAMENTALS OF PUBLIC EDUCATION POLICY IN THE REIGN OF NICHOLAS I**

**Summary:** The article is devoted to the history of the development of the Northern scientific school using the example of biographies of academicians who made a significant contribution to its development. Among the academicians, the names of those who studied and worked in the world's northernmost medical university in different years are especially significant, as well as those academicians who were awarded the title of "Honorary Doctor of NSMU".

**Keywords:** ASMI, ASMA, NSMU, Arkhangelsk, university, scientific school, academicians.

Северная научная медицинская школа представлена учеными, среди которых были академики, которые учились и работали в Архангельском государственном медицинском институте (АГМИ), основанном в 1932 году, реорганизованном в 1994 году в Архангельскую государственную медицинскую академию (АГМА) и 2000 году – в Северный государственный медицинский университет (СГМУ).

Термин «Северная научная медицинская школа» в конце 1990-х годов предложил выпускник АГМИ, известный российский историк медицины, д.м.н., профессор С.П. Глянецев. Его поддержали ректор д.м.н., профессор П.И. Сидоров и «летописец» вуза – д.м.н., профессор Г.С. Щуров, издавшие ряд трудов по истории АГМИ-АГМА-СГМУ на рубеже XX-XXI веков. Героические страницы вуза запечатлены в монографиях и диссертациях.



Большая часть научных исследований была сосредоточена на медико-экологическую проблематику в условиях Крайнего Севера: авитаминозы, холодовая травма, заболевания моряков и рыбаков, рабочих лесозаготовительных заводов, механизмы адаптации человека на Севере, повышение защитных сил организма.

История становления института напрямую связана с историей советской ссылки. В 1932 году в Северный край, включавший Архангельскую, Вологодскую, Северо-Двинскую губернии и автономию Коми, сосланы десятки тысяч человек, среди которых были ученые. Северный край стал третьим в СССР по числу спецпоселенцев после Уральской области и Западно-Сибирского края. Обширная сеть спецпоселений входила в систему Гулага.

В 1930-е годы в Северный край был сослан выдающийся хирург, профессор, доктор медицины и богословия В.Ф. Войно-Ясенецкий (Святитель Лука)<sup>1</sup>, автор трудов по анестезиологии и гнойной хирургии, Лауреат Сталинской премии первой степени за монографию «Очерки гнойной хирургии», которую закончил как раз во время Северной ссылки. Канонизирован под именем Святитель Лука. В 1933 году ему предлагалось возглавить хирургическую кафедру в недавно созданном в Архангельске медицинском институте. Известно, что от этого предложения он отказался, поскольку не хотел отречься от церкви.

Одним из ярких примеров северной ссылки ученых является профессор В.Е. Лашкарёв. До Архангельска по приглашению академика А.Ф. Иоффе Вадим Евгеньевич на протяжении пяти лет руководил отделом рентгеновских лучей, затем – отделом дифракции электронов в Ленинградском физико-техническом институте. Одновременно – доцент Ленинградского политехнического института. В этот период им были выполнены пионерские работы по установлению распределения электронной плотности и потенциала в твердом теле, обобщенные в монографии «Дифракция электронов». По результатам исследований без публичной защиты диссертации ему была присуждена ученая степень доктора физико-математических наук (1935).

Он был отправлен из Ленинграда в Архангельск по обвинению в мистицизме и спиритизме. В Архангельске ему довелось сотрудничать с первооткрывателем телевизионной трубки Б.Л. Розингом, так же отбывавшим наказание в Северном крае. Будущий академик Лашкарёв стоял у истоков создания кафедры физики в АГМИ, где занимался изучением биофизики нервных волокон. В дальнейшем работал в Институте физики УССР, экспериментально открыл р-п переход в закиси меди. В годы Великой Отечественной войны возглавлял лабораторию в отраслевом НИИ Министерства электронной промышленности (Москва), где работал по

---

<sup>1</sup> ВОЙНО-ЯСЕНЕЦКИЙ Валентин Феликсович (1877–1961) – врач-хирург, учёный и духовный писатель, автор трудов по анестезиологии и гнойной хирургии. Доктор медицины, доктор богословия, профессор. Лауреат Сталинской премии первой степени за монографию «Очерки гнойной хирургии». Канонизирован под именем Святитель Лука.

оборонной тематике и создал медноокисный выпрямитель (полупроводниковый диод на основе закиси меди) для полевых военных радиостанций.

Учеником В.Е. Лашкарева является всемирно известный академик Н.М. Амосов – выпускник АГМИ 1939 года, Заслуженный деятель науки УССР (1959), Герой Социалистического Труда (1973), член-корреспондент РАМН (АМН СССР, 1961), академик НАН Украины (АН УССР, 1969), лауреат Ленинской (1961) и Государственных СССР (1974), один из пионеров и основоположников отечественной грудной и сердечно-сосудистой хирургии, биокибернетики, выдающийся общественный деятель и пропагандист здорового образа жизни, создатель крупной школы грудных и сердечно-сосудистых хирургов. Почетный доктор АГМИ (1982). Именем Николая Михайловича названа одна из учебных аудиторий в СГМУ.

Академик Амосов неоднократно бывал в Alma-mater.

В июне 1974 года он приезжал на 35-летие окончания АГМИ.

В 1982 году академик был Почетным гостем на 50-летию АГМИ. Торжество проходило в Архангельском драматическом театре. Николай Михайлович выступал в зале на 1000 человек. Он подчеркнул уникальность северной медицинской школы и отметил многие достижения родного вуза. В конце доклада Н.М. Амосов сказал: «Мне очень дорог наш институт, в его стенах я получил все, что потом помогло мне совершенствоваться в той деятельности, которой я посвятил себя. За то, что дал мне Архангельский медицинский, хочу сказать ему большое спасибо!». В ходе мероприятий в честь юбилея вуза он участвовал в открытии информационного вычислительного центра в АГМИ, связанного с Проблемной лабораторией по акклиматизации человека на Крайнем Севере.

Последний раз академик Н.М. Амосов посетил Архангельск в 1989 году по случаю 50-летия выпуска своего курса.

В годы Великой отечественной войны в Архангельской области находились многие эвакуированные ученые и учреждения, в том числе из блокадного Ленинграда. АГМИ стал научным центром госпитальной базы Карельского фронта и Северного флота. Среди прибывших в Архангельскую область эвакогоспиталей были те, что проехали всю страну, например, нейрохирургический из Харькова, другие – из Ленинградской области.

Участник Великой отечественной войны, защитник Заполярья, член-корреспондент АМН СССР Николай Семенович Мисюк в 1956 – 1960 гг. руководил кафедрой нервных болезней АГМИ и научным обществом неврологов в Архангельске, участвовал в повышении квалификации врачей Северного флота. О нем тепло вспоминает к.м.н., доцент Г.С. Пащенко. Отец Галины Серафимовны служил на Карельском фронте вместе с Николаем Семеновичем. В дальнейшем Г.С. Пащенко писала диссертационную работу под научным руководством Н.С. Мисюк.

Академик РАМН, советский офтальмолог Святослав Николаевич Федоров с 1961 по 1967 гг. возглавлял кафедру глазных болезней АГМИ и

изобрел искусственный хрусталик, работая в Архангельске. Его исследования по разработке и усовершенствованию искусственного хрусталика из полимерных пластмасс, кератопротезированию, внедрению рефракционных операций при миопии и гиперметропии получили всемирную известность. В дальнейшем С.Н. Федоров возглавил созданный в СССР Институт микрохирургии глаза (1979), в 1986 г. на базе института был создан Межотраслевой научно-технический комплекс «Микрохирургия глаза». Федоров С.Н. признан выдающимся офтальмологом XX в. на Международном конгрессе офтальмологов в Канаде (1994). Его именем в СГМУ названа учебная аудитория.

В 1971 г. стоматологический факультет АГМИ окончил Анатолий Алексеевич Кулаков – в настоящее время член-корреспондент РАМН, академик РАН, д.м.н., профессор, директор Центрального научно-исследовательского института стоматологии и челюстно-лицевой хирургии (г. Москва), известный как «патриарх» имплантологии. В 2019 г. А.А. Кулаков совместно с сотрудниками стоматологических кафедр СГМУ (д.м.н., проф. А.У. Минкин, д.м.н., проф. С.Н. Федотов, к.м.н. И.О. Авдышов) были удостоены премии имени М.В. Ломоносова за «Создание и развитие современного научно-практического направления в здравоохранении Архангельской области по челюстно-лицевой хирургии и обеспечение его квалифицированными кадрами хирургов». Авторами разработаны и внедрены новые методы в ранней диагностике и лечения рака головы и шеи, травматологии ЧЛЮ, пластической хирургии, имплантологии, костной пластике, ортогнатической хирургии. В 2024 году академику исполняется 75 лет, в научных журналах представлены статьи о нем.

В 1990-е гг. ректор АГМИ профессор П.И. Сидоров ввёл традицию награждения ученых, внесших значимый вклад в развитие вуза, званием «Почетный доктор», среди которых: академик РАМН, член-корреспондент АМН СССР Н.А. Агаджанян; академик АМН СССР и РАН А.И. Воробьев; действительный член АН СССР, вице-президент АН СССР и РАН Н.П. Лавёров; академик РАМН Б.И. Ткаченко; академик РАМН и РАН В.И. Стародубов; академик РАМН С.Н. Фёдоров, академик Российской академии наук, АМН СССР А. Г. Чучалин. В этом году звания «Почетный доктор СГМУ» удостоен один из ведущих российских акушеров-гинекологов, профессор, доктор медицинских наук, член-корреспондент РАН Виктор Евсеевич Радзинский. Он активно сотрудничает с кафедрой акушерства и гинекологии СГМУ, в т.ч. при подготовке монографии по истории кафедры в честь её 90-летия в 2024 году

В настоящее время Северный государственный медицинский университет в Российской академии наук представлен тремя учеными, которые работают в вузе: члены-корреспонденты РАН – профессор, зав. каф. фтизиопульмонологии А.О. Марьяндышев и профессор, зав. каф. анестезиологии и реаниматологии

М.Ю. Киров, а также – академик П.И. Сидоров. Они продолжают развивать лучшие традиции Северной научной медицинской школы.

Северная научная медицинская школа представлена учеными, среди которых были академики, которые учились и работали в Архангельском государственном медицинском институте (АГМИ), основанном в 1932 году, реорганизованном в 1994 году в Архангельскую государственную медицинскую академию (АГМА) и 2000 году – в Северный государственный медицинский университет (СГМУ).

Термин «Северная научная медицинская школа» в конце 1990-х годов предложил выпускник АГМИ, известный российский историк медицины, д.м.н., профессор С.П. Глянецев. Его поддержали ректор д.м.н., профессор П.И. Сидоров и «летописец» вуза – д.м.н., профессор Г.С. Щуров, издавшие ряд трудов по истории АГМИ-АГМА-СГМУ на рубеже XX-XXI веков. Героические страницы вуза запечатлены в монографиях и диссертациях.

Большая часть научных исследований была сосредоточена на медико-экологическую проблематику в условиях Крайнего Севера: авитаминозы, холодовая травма, заболевания моряков и рыбаков, рабочих лесозаготовительных заводов, механизмы адаптации человека на Севере, повышение защитных сил организма.

История становления института напрямую связана с историей советской ссылки. В 1932 году в Северный край, включавший Архангельскую, Вологодскую, Северо-Двинскую губернии и автономию Коми, сосланы десятки тысяч человек, среди которых были ученые. Северный край стал третьим в СССР по числу спецпоселенцев после Уральской области и Западно-Сибирского края. Обширная сеть спецпоселений входила в систему Гулага.

В 1930-е годы в Северный край был сослан выдающийся хирург, профессор, доктор медицины и богословия В.Ф. Войно-Ясенецкий (Святитель Лука)<sup>2</sup>, автор трудов по анестезиологии и гнойной хирургии, Лауреат Сталинской премии первой степени за монографию «Очерки гнойной хирургии», которую закончил как раз во время Северной ссылки. Канонизирован под именем Святитель Лука. В 1933 году ему предлагалось возглавить хирургическую кафедру в недавно созданном в Архангельске медицинском институте. Известно, что от этого предложения он отказался, поскольку не хотел отречься от церкви.

Одним из ярких примеров северной ссылки ученых является профессор В.Е. Лашкарёв. До Архангельска по приглашению академика А.Ф. Иоффе Вадим Евгеньевич на протяжении пяти лет руководил отделом рентгеновских лучей, затем – отделом дифракции электронов в Ленинградском физико-техническом институте. Одновременно – доцент Ленинградского

---

<sup>2</sup> ВОЙНО-ЯСЕНЕЦКИЙ Валентин Феликсович (1877–1961) – врач-хирург, учёный и духовный писатель, автор трудов по анестезиологии и гнойной хирургии. Доктор медицины, доктор богословия, профессор. Лауреат Сталинской премии первой степени за монографию «Очерки гнойной хирургии». Канонизирован под именем Святитель Лука.

политехнического института. В этот период им были выполнены пионерские работы по установлению распределения электронной плотности и потенциала в твердом теле, обобщенные в монографии «Дифракция электронов». По результатам исследований без публичной защиты диссертации ему была присуждена ученая степень доктора физико-математических наук (1935).

Он был отправлен из Ленинграда в Архангельск по обвинению в мистицизме и спиритизме. В Архангельске ему довелось сотрудничать с первооткрывателем телевизионной трубки Б.Л. Розингом, так же отбывавшим наказание в Северном крае. Будущий академик Лашкарёв стоял у истоков создания кафедры физики в АГМИ, где занимался изучением биофизики нервных волокон. В дальнейшем работал в Институте физики УССР, экспериментально открыл р-п переход в закиси меди. В годы Великой Отечественной войны возглавлял лабораторию в отраслевом НИИ Министерства электронной промышленности (Москва), где работал по оборонной тематике и создал медноокисный выпрямитель (полупроводниковый диод на основе закиси меди) для полевых военных радиостанций.

Учеником В.Е. Лашкарева является всемирно известный академик Н.М. Амосов – выпускник АГМИ 1939 года, Заслуженный деятель науки УССР (1959), Герой Социалистического Труда (1973), член-корреспондент РАМН (АМН СССР, 1961), академик НАН Украины (АН УССР, 1969), лауреат Ленинской (1961) и Государственных СССР (1974), один из пионеров и основоположников отечественной грудной и сердечно-сосудистой хирургии, биокибернетики, выдающийся общественный деятель и пропагандист здорового образа жизни, создатель крупной школы грудных и сердечно-сосудистых хирургов. Почетный доктор АГМИ (1982). Именем Николая Михайловича названа одна из учебных аудиторий в СГМУ.

Академик Амосов неоднократно бывал в Alma-mater.

В июне 1974 года он приезжал на 35-летие окончания АГМИ.

В 1982 году академик был Почетным гостем на 50-летию АГМИ. Торжество проходило в Архангельском драматическом театре. Николай Михайлович выступал в зале на 1000 человек. Он подчеркнул уникальность северной медицинской школы и отметил многие достижения родного вуза. В конце доклада Н.М. Амосов сказал: «Мне очень дорог наш институт, в его стенах я получил все, что потом помогло мне совершенствоваться в той деятельности, которой я посвятил себя. За то, что дал мне Архангельский медицинский, хочу сказать ему большое спасибо!». В ходе мероприятий в честь юбилея вуза он участвовал в открытии информационного вычислительного центра в АГМИ, связанного с Проблемной лабораторией по акклиматизации человека на Крайнем Севере.

Последний раз академик Н.М. Амосов посетил Архангельск в 1989 году по случаю 50-летия выпуска своего курса.

В годы Великой отечественной войны в Архангельской области находились многие эвакуированные ученые и учреждения, в том числе из

блокадного Ленинграда. АГМИ стал научным центром госпитальной базы Карельского фронта и Северного флота. Среди прибывших в Архангельскую область эвакуогоспиталей были те, что проехали всю страну, например, нейрохирургический из Харькова, другие – из Ленинградской области.

Участник Великой отечественной войны, защитник Заполярья, член-корреспондент АМН СССР Николай Семенович Мисюк в 1956 – 1960 гг. руководил кафедрой нервных болезней АГМИ и научным обществом неврологов в Архангельске, участвовал в повышении квалификации врачей Северного флота. О нем тепло вспоминает к.м.н., доцент Г.С. Пащенко. Отец Галины Серафимовны служил на Карельском фронте вместе с Николаем Семеновичем. В дальнейшем Г.С. Пащенко писала диссертационную работу под научным руководством Н.С. Мисюк.

Академик РАМН, советский офтальмолог Святослав Николаевич Федоров с 1961 по 1967 гг. возглавлял кафедру глазных болезней АГМИ и изобрел искусственный хрусталик, работая в Архангельске. Его исследования по разработке и усовершенствованию искусственного хрусталика из полимерных пластмасс, кератопротезированию, внедрению рефракционных операций при миопии и гиперметропии получили всемирную известность. В дальнейшем С.Н. Федоров возглавил созданный в СССР Институт микрохирургии глаза (1979), в 1986 г. на базе института был создан Межотраслевой научно-технический комплекс «Микрохирургия глаза». Федоров С.Н. признан выдающимся офтальмологом XX в. на Международном конгрессе офтальмологов в Канаде (1994). Его именем в СГМУ названа учебная аудитория.

В 1971 г. стоматологический факультет АГМИ окончил Анатолий Алексеевич Кулаков – в настоящее время член-корреспондент РАМН, академик РАН, д.м.н., профессор, директор Центрального научно-исследовательского института стоматологии и челюстно-лицевой хирургии (г. Москва), известный как «патриарх» имплантологии. В 2019 г. А.А. Кулаков совместно с сотрудниками стоматологических кафедр СГМУ (д.м.н., проф. А.У. Минкин, д.м.н., проф. С.Н. Федотов, к.м.н. И.О. Авдышоев) были удостоены премии имени М.В. Ломоносова за «Создание и развитие современного научно-практического направления в здравоохранении Архангельской области по челюстно-лицевой хирургии и обеспечение его квалифицированными кадрами хирургов». Авторами разработаны и внедрены новые методы в ранней диагностике и лечения рака головы и шеи, травматологии ЧЛЮ, пластической хирургии, имплантологии, костной пластике, ортогнатической хирургии. В 2024 году академику исполняется 75 лет, в научных журналах представлены статьи о нем.

В 1990-е гг. ректор АГМИ профессор П.И. Сидоров ввёл традицию награждения ученых, внесших значимый вклад в развитие вуза, званием «Почетный доктор», среди которых: академик РАМН, член-корреспондент АМН СССР Н.А. Агаджанян; академик АМН СССР и РАН А.И. Воробьев;

действительный член АН СССР, вице-президент АН СССР и РАН Н.П. Лавёров; академик РАМН Б.И. Ткаченко; академик РАМН и РАН В.И. Стародубов; академик РАМН С.Н. Фёдоров, академик Российской академии наук, АМН СССР А. Г. Чучалин. В этом году звания «Почетный доктор СГМУ» удостоен один из ведущих российских акушеров-гинекологов, профессор, доктор медицинских наук, член-корреспондент РАН Виктор Евсеевич Радзинский. Он активно сотрудничает с кафедрой акушерства и гинекологии СГМУ, в т.ч. при подготовке монографии по истории кафедры в честь её 90-летия в 2024 году

В настоящее время Северный государственный медицинский университет в Российской академии наук представлен тремя учеными, которые работают в вузе: члены-корреспонденты РАН – профессор, зав. каф. фтизиопульмонологии А.О. Марьяндышев и профессор, зав. каф. анестезиологии и реаниматологии М.Ю. Киров, а также – академик П.И. Сидоров. Они продолжают развивать лучшие традиции Северной научной медицинской школы.

### **Список литературы:**

1. Глянцев С.П., Сточик, А.А. История создания Академии медицинских наук СССР (1932–1944. – М.: Российская академия наук, 2022. – 478 с.
2. "Для пользы общества коль радостно трудиться...". Лауреатам премии имени М. В. Ломоносова в медицине посвящается / А.В. Андреева, Р.И. Беляева, Г.О. Самбуров и др. – Архангельск: ЛОЦИЯ, 2023. – 327 с.
3. Достояние Севера: АГМИ – АГМА – СГМУ: сборник статей / под ред. Л.Н. Горбатовой. – Архангельск, 2017. – 400 с.
4. Малявская С.И., Доморощенова, Л.Г. Научная северная медицинская школа // Поморская энциклопедия. – Архангельск, 2012. – Т. 4: Культура Архангельского Севера. – С. 358-359.
5. Научная элита. Кто есть кто в Российской Академии наук: справочник / под общ. ред.: В.К. Фединина, А.И. Зюзина. – М., 1993. – 443 с.
6. Сидоров П.И. Северная медицинская школа: К 75-летию АГМИ-АГМА-СГМУ / П.И. Сидоров, Г.С. Щуров, Л.Г. Доморощенова. – Архангельск: Издат. центр СГМУ, 2007. – 325 с.

**Анцупова Александра Сергеевна**

кандидат технических наук, доцент

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

SPIN-код: 2811-3190

Antsupova Aleksandra

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

## **РОЛЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КОНТЕКСТЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация:** В статье рассматриваются особенности воспитательного процесса в условиях высшего образования. Анализируется трансформация воспитания в университетах: от прошлого к настоящему. Отражена роль воспитательного процесса в личностном и гражданском становлении обучающихся. Особое внимание уделяется направлениям воспитательной работы с обучающимися, которые особенно актуальны в современных реалиях. Подчеркивается важность воспитательного процесса в формировании активной жизненной позиции и социальной ответственности обучающихся.

**Ключевые слова:** высшее образование, воспитательный процесс, обучающиеся, гражданин, университет, активный.

## **THE ROLE OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION**

**Summary:** The article examines the features of the educational process in the context of higher education. The transformation of education in universities is analyzed: from the past to the present. The role of the educational process in the personal and civic development of students is reflected. Particular attention is paid to the areas of educational work with students that are especially relevant in modern realities. The importance of the educational process in the formation of an active life position and social responsibility of students is emphasized.

**Keywords:** higher education, educational process, students, citizen, university, active.

Высшее образование выступает инструментом передачи знаний, норм и ценностей от поколения к поколению, формируя нормативные модели поведения и мировосприятие, а также играет ключевую роль в развитии критического мышления и способности к саморефлексии, позволяя индивиду осознанно выбирать свой жизненный путь. Важно понимать, что высшее образование не ограничивается лишь передачей знаний; оно формирует личность, способную анализировать и принимать решения. Воспитательный



процесс становится важнейшим элементом образовательной стратегии, способствующей гармоничному развитию обучающегося как гражданина.

Воспитательный процесс в условиях высшего образования представляет собой комплексное воздействие, направленное на формирование не только профессиональных навыков, но и ценностных ориентиров обучающихся. Основные черты и качества человека не являются врожденными, биологически обусловленными, а являются результатом влияния культуры и образования. Стоит отметить, что в системе образования существуют огромные возможности подобного влияния в рамках воспитательного процесса на обучающихся, в процессе которого последние:

- учатся осознавать последствия своих действий;
- перенимают нормы взаимодействия с окружающими;
- усваивают моральные и этические ориентиры;
- в рамках социальной ответственности познают общественный долг;
- вырабатывают лидерские качества и учатся быть активными участниками общества.

Однако, ещё в XIX веке под воздействием стремительного научно-технического прогресса и увеличения объема знаний, роль воспитания в университетах ослабла, а основная ответственность за формирование личности была возложена на семью, далее в XX веке образование стало рассматриваться как товар, с акцентом на профессиональную подготовку, которая подразумевала первостепенной целью освоение конкретной специальности [1, с. 135-141]. В определенной степени данный подход сохраняется и в наши дни, в результате наблюдается ситуация, когда появляются настоящие профессионалы в своих областях, но при этом многие из них плохо ориентируются в культурном и социальном пространстве. Это связано с тем, что ответственность за формирование мировоззрения была возложена на семью, которая не в состоянии полностью справиться с этой задачей по разным причинам, а в наши дни современный воспитательный семейный процесс усложняет популяризация социальных сетей, которые превращаются в доминирующего агента первичной социализации и подрывают авторитет семьи в вопросах воспитания. Исходя из этого, молодые люди, не получая качественного воспитания, испытывают недостаток в личностном развитии, что приводит к утрате самобытности и понимания собственной роли в контексте внутренних и внешних социальных процессов., что в свою очередь, может увеличивать появления деструктивного поведения, приводить к дезадаптации и усложнять социализацию.

Восстановление воспитательного компонента в университетах является актуальной задачей, особенно в свете современных вызовов, однако с увеличением акцента на профессиональную подготовку, воспитательный аспект часто оказывается не реализован [2, с.52-57]. Воспитание на уровне высшего образования должно стремиться к созданию целостного, научно обоснованного мировосприятия у молодежи, что будет способствовать

устранению ряда негативных социальных явлений, возникших в результате быстрого развития общества и ослабленной воспитательной функции.

Комплексный подход к восстановлению воспитательного компонента позволит университетам не только готовить высококвалифицированных специалистов, но и формировать активных, ответственных граждан, способных вносить вклад в общественное развитие. Понимание обучающегося как продукта воспитательного процесса обуславливает необходимость педагогического влияния, поэтому стоит выделить направления, которые отвечают современным реалиям, реализуют воспитательную функцию и должны применяться в образовательном процессе:

- организация мероприятий, направленных на развитие навыков постановки целей и прогнозирования;
- формирование активной жизненной позиции;
- проведение тренингов, направленных на формирование навыков рефлексии и аргументации: использование игровых методов, дебатов и обсуждений;
- выявление иррациональных представлений и формирование рациональных установок (интерактивные лекции, написание эссе и их анализ и т.п.);
- преодоление деструктивных эмоциональных состояний (таких как тревога, страх, вина, гнев/агрессия, обида и др.), что особенно важно в контексте увеличения молодежного экстремизма;
- вовлечение обучающихся в активные университетские мероприятия (конкурсы креативных работ, научные исследования, волонтерство и др.);
- организация деятельности, способствующей самовыражению студентов, выявлению их интересов и увлечений: проектная и творческая деятельность [3, с.44-50].
- Нельзя не выделить наиболее актуальные реализуемые направления современного воспитательного процесса в контексте высшего образования:
- интеграция воспитательной функции в учебный процесс, ориентированного на развитие не только академических, но и социальных навыков, таких как работа в команде, лидерство и этика;
- развитие студенческих инициатив, вовлечение обучающихся в жизнь университета, как предпосылки формирования социальной ответственности.

Таким образом, воспитательный процесс в университете играет ключевую роль в формировании не только профессиональных навыков обучающихся, но и их личностных и гражданских качеств. Организация широкого спектра взаимодействий в рамках воспитательного процесса способствует развитию критического мышления, лидерских качеств и социальных навыков у обучающихся. Воспитание в университете – это многогранный процесс, охватывающий интеллектуальное, эмоциональное и социальное развитие обучающихся, кроме того, воспитательный процесс включает обмен идеями и опытом в студенческой среде, позволяет проявлять инициативность, воздействует на формирование мировоззрения, продолжая

воспитывать в молодежи чувство ответственности, уважения к окружающим, любовь к родине и стремление к справедливости. Исходя из этого, можно сделать вывод, что воспитательный процесс является основой для формирования активных и сознательных граждан, и не должен терять своей важности и актуальности в условиях высшего образования.

### **Список литературы:**

- 1.Куприянов, М. С. Функция воспитания в системе высшего образования // Ученые записки. – 2013. - №3(27). - С. 135-141.
- 2.Перескокова, Т.А., Соловьев, В.П. Воспитание студентов в системе высшего образования // Высшее образование сегодня. – 2016. - №11. - С. 52-57.
- 3.Черняков, А.А. Воспитание в университете: нонсенс или необходимость? // Вестник СГУПС: гуманитарные исследования. – 2022. - №4 (15). - С. 44-50.

**Баев Олег Валериевич**

кандидат исторических наук, доцент

Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения

SPIN-код: 7510-0133

Baev Oleg

St. Petersburg State University of Film and Television

## **ВНЕШНИЙ ДОЛГ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В 30-Х ГГ. XIX В.**

**Аннотация:** Данная статья посвящена состоянию внешнего долга Российской империи в 30-х гг. XIX в. Это время стало периодом относительной пассивности России в размещении новых займов на внешних финансовых рынках. При этом проблема дефицитности бюджета сохранялась в течении всего десятилетия. Причиной этого была прежде всего позиция министра финансов Канкрин, который старался обходиться без внешних заимствований, чтобы не усугублять финансовые проблемы Российской империи. Вместе с тем российское правительство, проводя активную внешнюю политику, вынуждено было участвовать в международных финансовых операциях – в частности, гарантировать заем Греции. А Государственная комиссия погашения долгов продолжала повседневную работу по обслуживанию в том числе и внешних долгов Российской империи.

**Ключевые слова:** Россия, внешний долг, заем, Канкрин, Греция.

## **FOREIGN DEBT OF THE RUSSIAN EMPIRE IN THE 1830s**

**Summary:** This article is devoted to the state of the foreign debt of the Russian Empire in the 1830s. This time was a period of relative passivity of Russia in placing new loans on foreign financial markets. At the same time, the problem of budget deficit persisted throughout the decade. The reason for this was primarily the position of Finance Minister Kankrin, who tried to do without foreign borrowing so as not to aggravate the financial problems of the Russian Empire. At the same time, the Russian government, pursuing an active foreign policy, was forced to participate in international financial transactions - in particular, to guarantee a loan to Greece. And the State Debt Repayment Commission continued its daily work on servicing, among other things, the foreign debts of the Russian Empire.

**Keywords:** Russia, foreign debt, loan, Kankrin, Greece.

Финансовое положение Российской империи в 30-х гг. XIX в. было достаточно сложным. Главной проблемой оставался хронический дефицит бюджета, который в 1832-1841 гг. составил 80 млн руб. (5,5% доходов) [3, с. 106]. Вместе с тем в течение 1833-1840 гг. российское финансовое управление не прибегало к внешним займам [6, с. 28]. Основной формой внутреннего государственного долга стали «позаимствования» из государственных

кредитных учреждений, не требовавшие в отличие от внешних займов посредничества частных банкиров [5, с. 469]. Как отмечает С.Я. Боровой, «использование денежных ресурсов кредитных учреждений как внутреннего государственного займа приняло значительные размеры с начала Отечественной войны 1812 г. и особенно усилилось с 30-х годов» [4, с. 132].

Вместе с тем, проводя активную внешнюю политику, правительство Российской империи вынуждено было проводить и международные финансовые операции. Так 26 марта 1833 г. Россия вместе с Великобританией и Францией приняла ручательство по заключенному греческим правительством займу в 60 млн фр. с назначением 5% ежегодного интереса и 1% погашения [2, с. 164]. Обслуживание гарантий по этому займу на долгие годы стало еще одной статьей расходов российского бюджета. «Так как Греция не осуществляла платежей по данному займу, Россия была вынуждена в период с 1843 по 1871 гг. выплатить держателям соответствующих облигаций 34,5 млн франков, в т.ч. 20 млн франков в погашение основного долга» [34, с. 44]. В частности, в 1844 г. из сумм второго 4% займа было выплачено 605 987 франков 5 сантимов процентов и погашения греческого займа [23, л. 1, 1 об.].

Для обслуживания внешнего долга Государственная комиссия погашения долгов активно использовала средства военного капитала. Так, 26 октября 1833 г. и 18 января 1834 г. на выкуп билетов Четвертого 5% займа было позаимствовано соответственно 381 018 руб. 93 коп. и 143 386 руб. 53 коп., 17 мая 1834 г. на погашение 500 облигаций Первого голландского займа – 962 441 руб. 31 коп., 5 июля 1834 г. на платежи по Первому голландскому займу за нидерландское правительство – 481 220 руб. 66 коп., 19 июля 1834 г. на платёж по Второму голландскому займу – 4 729 433 руб. 83 коп., 23 августа 1834 г. на оплату купонов Второго 5% займа – 24 630 руб. 18 коп., 8 ноября 1834 г. на платёж непрерывных доходов в Лондоне – 30 104 руб. 95 коп., 15 ноября 1834 г. на платёж процентов по Первому голландскому займу на часть России – 2 288 530 руб. 79 коп. [20, л. 57, 57 об.].

Российское правительство вынуждено было идти навстречу своим иностранным кредиторам. Так, в 1834 г. возобновление купонов Второго 5% займа из-за затруднительности пересылки ценных бумаг в Россию «согласно желанию английских и голландских капиталистов» было произведено не только в Петербурге, но и в Лондоне и Амстердаме, для чего в помощь тамошним генеральным консулам были приданы чиновники Комиссии погашения долгов, на что было израсходовано 13 310 руб. сер. [17, л. 23 об., 24]. А 2 октября 1834 г. было принято решение о замене 4 сгоревших облигаций «прусскому советнику Аммону» [24, л. 262-264].

При этом осознавалась дороговизна обслуживания внешнего долга. В начале 1834 г. секретный комитет рассмотрел 2 предложения о внешних займах для конверсии 5-6% займов, которые были получены через генерал-адъютанта Орлова и «иностранца Франшессеня». Однако комитет счёл, что «в настоящих обстоятельствах неудобно было бы решиться на таковой заем ни по

обстоятельствам внутреннего хозяйства, ни по политическим. Ибо с одной стороны в чужих краях сие возбудило бы мысль, что неурожай прошедшего года истощил у нас все финансовые средства и что Россия пришла в самое скудное состояние, а с другой иные начали бы предполагать, что правительство имеет какие-либо виды неприязненные и для спокойствия Европы опасные» [24, л. 128 – 134]. Вместе с тем когда летом 1834 г. выкуп Третьего и Четвертого 5% займов в России был возобновлён, то за границей по-прежнему оставался приостановленным [28, л. 15].

Царство Польское продолжало пользоваться финансовой автономией и самостоятельно заключало внешние займы. 27 декабря 1834 г. (8 января 1835 г.) тайный советник Фурман предложил заключить заем у частных капиталистов на 28 лет под 4% годовых с погашением по 2% ежегодно на сумму 82 млн злотых для сооружения крепостей (55 млн злотых) и уплаты долга империи по последнему займу (27 млн злотых, соответствующих 15 млн руб. асс.) [32, л. 2 – 3 об.] Комитет по делам Царства Польского 16 января 1835 г. согласился с данным проектом, но указал, что данный заем может быть открыт только в самом Царстве [32, л. 33].

К середине февраля наместник Царства Польского И.Ф. Паскевич получил предложение банкиров о займе до 150 млн. золотых, за счёт которого можно было погасить еще и прежний долг Царства Польского империи в 69 млн злотых [32, л. 48 об.] И если 7(19) марта 1835 года между И.Ф. Паскевичем и банкирами С.А. Френкелем и И. Эпштейном был подписан договор о заключении займа в 82 млн злотых, то уже в апреле на переговорах с участием Канкринна сумма займа была увеличена до 151 млн злотых [12, с. 65]. «Облигации второго польского займа 1835 г. имели хождение, главным образом, на территории Польши и в некоторых городах Западной Европы, например, в Берлине, Амстердаме. В России же эти облигации почти не покупались» [11, с. 292].

Вместе с тем займы Царства Польского оказывали влияние и на имперский государственный долг в целом. В феврале 1835 г. «Норе & Со» представили план 4% займа по цене 90% на 30 млн руб. сер. с лотерейными премиями. Одновременно с этим один из лондонских банкирских домов предложил 3% заем по цене 75% на 3 млн ф. ст. с возможностью увеличения суммы до 9 млн ф. ст. Однако эти планы были отклонены Комитетом финансов по причине заключения займа Царства Польского для уплаты его долгов империи [19, л. 10 - 20].

Непосредственным же обслуживанием внешнего долга продолжала заниматься Государственная комиссия погашения долгов. 22 марта 1835 г. её новым управляющим был назначен тайный советник и камергер Д.М. Обрезков [8, с. 690].

26 июня 1835 г. был определён порядок действий в случае утраты свидетельств Второго 5% займа. Об этом должны были быть извещены не только Комиссия погашения долгов, но и Ротшильд, а по истечении 18-

месячного срока взамен утраченных выдавались беспроцентные билеты на имя утратившего [13, л. 6 – 7 об.]. На выдачу новых купонов Второго 5% займа в Амстердаме было израсходовано 2887 гульденов 91 цент [29, л. 24 об.]

В тот же день было Высочайше утверждено положение Комитета министров «О правилах погашения Третьего и Четвертого 5% займов посредством жребия». Дело в том, что выкуп билетов этих займов производился по курсу, пока он не превысит их нарицательной цены, но «возвышение публичных фондов уже в 1834 году затрудняло таковой выкуп и в 1835 году надобно было вовсе приостановить оный, так как билеты помянутых займов достигли цены, превышающей паритет». В связи с этим в соответствии с Указами от 14 мая 1831 г. и 18 октября 1832 г. было повелено «произвести в Комиссии погашения долгов в присутствии ревизионного комитета, из членов Совета установлений составленного, тираж билетов, а именно Четвертого 5% займа в августе и Третьего 5% займа в сентябре текущего года». Информация о вышедших номерах немедленно должна была объявляться в российских и немецких «С.-Петербургских Академических ведомостях», российской и немецкой «Коммерческой газете», одновременно о них сообщалось и банкирам «Норе & Со». Платеж за вышедшие билеты производился из Комиссии погашения долгов серебряными рублями по 500 руб. за каждый билет по Четвертому 5% займу в ноябре, а по Третьему 5% займу в декабре 1835 года, когда выдаются непрерывные доходы. Если же во время между тиражом билетов и платежом по ним цена делалась ниже паритета, в таком случае возврат капитала на вышедшие по жребию билеты не останавливался (Ст. 1). Тираж в 1836 и последующих годах должен был производиться таким же порядком в августе и сентябре каждого года, если к тому времени цена билетов будет выше паритета (Ст. 2) [10, с. 769-771]. В 1835 году на приобретение 2 колёс для тиражей, напечатание номеров и «прочие по сему предметы издержки» было израсходовано 4 380 руб. 32 коп. асс. [29, л. 24 об.]

Однако уже в 1836 г. цены на билеты Третьего 5% займа опять уменьшились и 15 октября 1836 г. Канкрин предложил правлению Государственной комиссии погашения долгов секретно покупать их на бирже по цене ниже номинала. С октября по декабрь 1836 г. Коммерческий банк купил билетов Третьего 5% займа по курсу 96¼-97% на 90 000 руб. сер. [30, л. 1, 6]. Скупкой билетов на бирже занимался и гоф-маклер Франц Шамо [30, л. 27-30, 36, 37, 40]. Всего за выкупленные в 1836 году билеты Третьего 5% займа на сумму 120 000 руб. было уплачено 118 522 руб. 88 коп., за предъявленные из вышедших по тиражу 1835 года – 98 500 руб., а за билеты Четвертого 5% займа – 258 500 руб. [31, л. 19 об., 21 об.] Финансировались же платежи по внешним займам (по крайней мере в 1837 г.) частично из средств турецкой контрибуции [см., например: 20, л. 58, 61, 72].

Новых же внешних займов российское правительство предпочитало не заключать. На предложение от имени парижских банкиров летом 1836 г. Канкрин ответил, что «правительство не имеет в займах нужды» [25, л. 252, 252

об.]. 20 ноября 1836 г. император даже повелел в течении января-июня 1837 г. отпускать австрийскому правительству по 200 000 фр., всего составивших 1 076 073 руб. 55 коп. асс. [21, л. 3].

При этом государственная роспись доходов и расходов на 1837 год была сведена со значительным дефицитом, для покрытия которого Канкрин уже планировал заграничный заем, но в декабре 1836 г. Н.С. Мордвинов заявил о недопустимости займа в мирное время для покрытия обыкновенных государственных расходов [10, с. 586].

В 1837 г. было отменено ведение второго экземпляра Государственной долговой книги, так как бухгалтер Особенной канцелярии по кредитной части и его помощник в связи с открытием новых 5% займов не успевали фиксировать все трансферты. Вместо этого было решено в случае уничтожения ГДК пожаром восстановить её по имеющимся в Канцелярии ежемесячным ведомостям [14, л. 3 – 6 об.]

Табель о долгах Государственного казначейства (внешние займы) на 1 января 1838 г. выглядел следующим образом [7, с. 120, 121]:

	Первон. Сумма	Погашение	Остаток на 1.1.1838	Платёж в 1838 г.	Средний курс в 1837 г.
Голландский заем 1815 г. (часть России)	51 600 000 гульд.	Тиражи по 500 000 гульд.	40 600 000 гульд.	4 802 600 руб.	104
Первый 5% 1820 г.	40 000 000 руб. сер.	Выкуп по 2%	29 858 400 руб. сер.	8 977 800 руб.	105,79
Второй 5% 1822 г.	43 000 000 руб.	Выкуп по 1%	38 271 820 руб.	9 039 600 руб.	106,32
Второй голландский 1828-1829 гг.	42 000 000 гульд.	Тиражи по 1%	37 725 000 гульд.	4 791 700 руб.	104,19
Третий 5% 1831 г.	20 000 000 руб. сер	Выкуп или тиражи по 1%	18 445 000 руб. сер.	4 320 000 руб.	101,48
Четвертый 5% 1832 г.	20 000 000 руб. сер.	Выкуп или тиражи по 1%	18 859 500 руб. сер.	4 320 000 руб.	101,83
Итого			527 870 800 руб. асс.	36 251 700 руб. асс.	

В «Общем отчёте по Министерству финансов за 1838 год» Канкрин отмечал, что «кредит России остаётся в прежней своей непоколебимости» и что ему часто предлагают заграничные займы [15, л. 8 об., 10 об.] Например, в феврале 1839 г. генерал-адъютант Шильдер получил от лондонского коммерческого дома «Сандерсон и Ко» (действовавшего и от имени банкиров И. Диаса Карвальо, В. Гезельтина и И. Томаса) предложение займа в 200 млн фр. под 4% годовых по курсу 81% при комиссии 3½%. По мнению Сандерсона, Голландия для огромного российского кредита была слишком маленьким рынком, а размещение российских займов в Англии затруднит проведение её



правительством антироссийской политики. Однако Канкрин отверг это предложение, так как не было никаких гарантий в успешности займа (векселя И. Диаса Карвальо продавались на бирже за бесценок, а торговый дом Сандерсона в Петербурге был неизвестен) [26, л. 95 – 105 об.]

Весной 1839 г. нидерландское правительство в очередной раз подтвердило свой отказ от участия в погашении Первого голландского займа [22, л. 1 об.] и в 1840 году последовало Высочайшее повеление, в соответствии с которым в связи с заключением 7 (19) апреля 1839 г. трактата о признании независимости Бельгии с нидерландского правительства решено было требовать только уплаты авансов, сделанных из российской казны с 1830 по 1839 гг. в сумме 11 524 375 гульденов (6 217 172 руб. 17 коп. сер.) После этого ежеполугодные безуспешные обращения «Норе & Со» к нидерландскому правительству были прекращены [18, л. 74, 75; 27, л. 170-172]. Задолженность за нидерландским правительством на конец 1840 года числилась в сумме 7 316 700 руб. 26 коп. сер. [16, л. 70]

Таким образом, в течении 30-х гг. XIX в. российское правительство продолжало обслуживать свой внешний долг, не прибегая к дополнительным займам. Объясняется это прежде всего позицией тогдашнего министра финансов Е.Ф. Канкрин [1]. Общественное мнение считало, что займы были «величайшим искусством» Канкрин, который удвоил размер процентов за платимые за границу капиталы [33, с. 208]. Вместе с тем хронический бюджетный дефицит не позволял выгодно погашать имеющиеся займы.

### **Список литературы:**

- 1.Баев, О.В. Формирование политики министра финансов Е.Ф. Канкрин в отношении внешних займов // Гуманитарный вестник. – Горловка: Изд-во ФГБОУ ВО «ДГПУ», 2024. – Вып. 12: История. – С. 6-11.
- 2.Божемянов, И.Н. Граф Канкрин, его жизнь, литературные труды и двадцатилетняя деятельность управления Министерством финансов. – СПб.: Т-во «Общественная польза», 1897. – 250 с.
- 3.Боровой, С.Я. Кредит и банки России (середина XVIII в. – 1861 г.) – М.: Госфиниздат, 1958. – 288 с.
- 4.Боровой, С.Я. Кредитная политики царизма в условиях разложения крепостничества // Вопросы истории. – 1954. - № 2. – С. 129-138.
- 5.Гиндин, И.Ф. О кредите и банках докапиталистической России // Гиндин, И.Ф. Банки и экономическая политика в России (XIX – начало XX вв.) - М.: Наука, 1997. – С. 461-478.
- 6.Гурьев, А. Очерк развития государственного долга России. - СПб.: Якорь, 1903. – 133 с.
- 7.Канкрин, Е.Ф. Краткое обозрение российских финансов. 1838 год // Сборник Императорского Русского исторического общества. – Т. 31. - СПб.: Типография Второго отделения СЕИВК, 1881. – С. 3-162.

8. Министерство финансов. 1802-1902. – СПб.: Экспедиция заготовления государственных бумаг, 1902. – Ч. 2. – 692 с.
9. Мордвинов, Н.С. Примечания на государственную роспись 1837 года // Архив графов Мордвиновых. – Т. 8. - СПб., 1903. – С. 586-587.
10. Полное собрание законов Российской империи. – Собрание 2-е. - Т. 10. – Отд. 1. – СПб.: Типография 2 отделения Собственной Е.И.В. канцелярии, 1836. – 918 с.
11. Правилова, Е. А. Имперская политика и финансы: внешние займы Царства Польского // Исторические записки. - Т. 4 (122). - М.: Наука, 2001. - С. 271-316.
12. Правилова, Е. А. Финансы империи: деньги и власть в политике России на национальных окраинах. 1801-1917. – М.: Новое издательство, 2006. – 456 с.
13. Российский государственный исторический архив. - Ф. 560. – Оп. 38. – Д. 363. – 166 л.
14. Российский государственный исторический архив. - Ф. 560. – Оп. 38. – Д. 395. – 222 л.
15. Российский государственный исторический архив. - Ф. 560. – Оп. 38. – Д. 402. – 47 л.
16. Российский государственный исторический архив. - Ф. 560. – Оп. 38. – Д. 442. – 189 л.
17. Российский государственный исторический архив. - Ф. 560. – Оп. 38. – Д. 516. – 208 л.
18. Российский государственный исторический архив. - Ф. 560. – Оп. 38. – Д. 575. – 194 л.
19. Российский государственный исторический архив. - Ф. 563. – Оп. 2. – Д. 41. – 74 л.
20. Российский государственный исторический архив. - Ф. 565. - Оп. 13. - Д. 2461. – 304 л.
21. Российский государственный исторический архив. - Ф. 565. - Оп. 13. - Д. 2481. – 6 л.
22. Российский государственный исторический архив. - Ф. 565. - Оп. 13. - Д. 2492. – 5 л.
23. Российский государственный исторический архив. - Ф. 565. - Оп. 13. - Д. 2527. – 3 л.
24. Российский государственный исторический архив. - Ф. 583. – Оп. 4. – Д. 229. – 308 л.
25. Российский государственный исторический архив. - Ф. 583. – Оп. 4. – Д. 231. – 319 л.
26. Российский государственный исторический архив. - Ф. 583. – Оп. 4. – Д. 234. – 400 л.
27. Российский государственный исторический архив. - Ф. 583. – Оп. 4. – Д. 236. – 395 л.

28. Российский государственный исторический архив. - Ф. 643. - Оп. 2. - Д. 1181. - 15 л.
29. Российский государственный исторический архив. - Ф. 643. - Оп. 2. - Д. 1239. - 54 л.
30. Российский государственный исторический архив. - Ф. 643. - Оп. 2. - Д. 1288. - 41 л.
31. Российский государственный исторический архив. - Ф. 643. - Оп. 2. - Д. 1302. - 54 л.
32. Российский государственный исторический архив. - Ф. 1170. - Оп. 1. - Д. 69. - 76 л.
33. Россия под надзором. Отчёты III Отделения 1827-1869. - М.: Российский фонд культуры, Российский архив, 2006. - 706 с.
34. Хейфец, Б.А. Кредитная история России. Характеристика суверенного заёмщика. - М.: ЗАО «Издательство «Экономика», 2003. - 387 с.

**Басова Елизавета Николаевна**

старший преподаватель

Санкт-Петербургский государственный лесотехнический университет им. С.М. Кирова

SPIN-код: 3237-4355

Elizabeth Basova

St. Petersburg State Forestry Engineering University named after S.M. Kirov

## **АКАДЕМИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА УНИВЕРСИТЕТА КАК ОТРАЖЕНИЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

**Аннотация:** Академическая культура представляет собой единство знания, культуры и науки. В статье рассматривается феномен академической культуры и его основные компоненты. Акцент сделан на идее академической культуры, как системы ценностей университета, оказывающей непосредственное влияние на качество образовательного процесса. Описываются традиционные академические ценности, а также их трансформация в эпоху «академического капитализма». Проводится сопоставление классической и инновационно-предпринимательской академической культуры. Определяется значение академической культуры университета в современном обществе.

**Ключевые слова:** академическая культура, университет, ценности, наука, обучение, образование.

## **ACADEMIC CULTURE OF THE UNIVERSITY AS A REFLECTION OF THE VALUE SYSTEM OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

**Summary:** Academic culture is a unity of knowledge, culture and science. The article examines the phenomenon of academic culture and its main components. The emphasis is placed on the idea of academic culture as a university value system that has a direct impact on the quality of the educational process. Traditional academic values are described, as well as their transformation in the era of "academic capitalism". A comparison of classical and innovative entrepreneurial academic culture is carried out. The importance of the academic culture of the university in modern society is determined.

**Keywords:** academic culture, university, values, science, training, education.

В самом широком смысле академическая культура может рассматриваться, как «идея университета, традиционно объединяющая знание, культуру, науку» [2, с. 138]. В вузе она представляет собой систему, которая передается от преподавателей студентам. Она распространяется на образовательную и научную деятельность университета и в первую очередь

определяет способность овладевать знаниями и использовать их для решения практических задач.

Академическая культура является отражением актуальной социально-исторической эпохи. Университет, как социальный институт, является элементом культуры, в котором находят выражение и воплощение актуальные ценности и потребности общества в отношении знания, науки и культуры. Ее можно обозначить, как «систему ценностей, норм, правил, образцов поведения, способов деятельности, принципов общения, основанную на педагогически адаптированном опыте научной познавательной деятельности» [1, с. 80]. Она присуща любому университету.

Миссия вуза состоит в передаче культуры, обучении профессиям, научном исследовании и подготовке молодых ученых.

В современной образовательной среде академическую культуру часто описывают, как систему образовательных компетентностей.

К ее основным компонентам относятся [1, с. 83]:

- учебная и научная деятельность;
- академическое письмо и коммуникации;
- академическая мобильность, как способность и готовность осваивать новые специальности;
- академический менеджмент;
- повышение квалификации и академического статуса;
- студенческое самоуправление, включающее в себя волонтерскую деятельность; тьюторство; организацию и проведение культурно-массовых, спортивных и научных мероприятий; участие в деятельности студенческих объединений, отрядов и т.п.

Академическая культура включает в себя разные уровни:

1. комплексы учебно-познавательных умений, навыков и качеств, необходимых всем специалистам. Формирование этого уровня предполагает освоение четырех типов задач: 1) на воспроизведение знаний; 2) на применение простых мыслительных операций; 3) на применение сложных мыслительных операций (интерпретация, аргументация); 4) на применение продуктивного мышления;

2. профессиональные качества, свойственные какому-либо профилю, направлению;

3. качества, свойства, необходимые специалисту в конкретной области.

К индикаторам академической культуры можно отнести:

1. успешность обучения (успеваемость);
2. теоретическое (академическое) и практическое (направленное на ориентацию в проблеме и поиск решения) мышление;
3. профессиональную компетентность (способность решать конкретные профессиональные задачи, основываясь на полученных знаниях и опыте и сформированных ценностях).

То есть, академическая культура определяется умением перерабатывать информацию для применения в решении прикладных задач. Это составляет «комплекс образовательных компетентностей» [1, с. 80].

Академическая культура имеет ценностную основу и выполняет функцию ценностно-смыслового воспитания личности. По сути, академическая культура обеспечивает успешность образовательного процесса. Она является обязательным условием развития университета – за счет передачи и сохранения академических традиций и духовных ценностей, одной из важнейших среди которых является академическая свобода. Она лежит в основе формирования академической идентичности и научной рациональности. Она выступает, как ценностный принцип, обеспечивающий внутренние и внешние условия деятельности ученых [4, с. 105].

Академическая культура может рассматриваться, как «мера ценностно-смысловой зрелости» всей системы высшего образования [4, с. 105].

Существуют разные аспекты анализа академической культуры. Часть авторов рассматривает ее, как метапредметный феномен, определяющий «универсальные учебные действия» [4, с. 106]. В других работах она описывается, как объединение в процессе передачи знаний традиций и инноваций с учетом интересов всех участников образовательного процесса.

Академическую культуру часто обозначают, как основной критерий оценки качества образования, поскольку она обеспечивает как глубину освоения материала, так и свободу в использовании научной информации для отработки гипотез. Она представляет собой систему ценностей, обеспечивающих развитие образования и образованности, а также личностное и профессиональное развитие студентов [4, с. 112].

Единство ценностей и преемственность обеспечивают взаимосвязь академической и корпоративной культуры вуза. Некоторые авторы рассматривают академическую культуру, как основу корпоративной [1, с. 81, 5, с. 50]. Традиционные академические ценности составляют ядро корпоративной культуры [5, с. 50-51].

Академическая культура формирует определенный социальный образец, основанный на целях вуза. Одновременно с помощью этого образца она оказывает ценностно-смысловое воздействие на субъекта обучения и формирует у него необходимые профессиональные компетенции. Таким образом, роль профессорско-преподавательского состава заключается не только в обучении и контроле знаний, а во многом в передаче ценностно-смыслового потенциала академической среды посредством поддержки талантливых студентов, вовлечении молодежи в научно-исследовательскую работу и т.п.

Ведущие ценности, традиционно составляющие академическую культуру: свобода, профессионализм, карьера, креативность, социальная активность [4, с. 112-113]. Отдельно следует отметить ценность науки и научной коммуникации [4, с. 113]. А.В. Ермилова и А.Ю. Маштакова в качестве основных академических ценностей называют интеллектуальную свободу,

самоценность исследования, социальную и моральную ответственность за процесс исследования, доверие между членами академического сообщества, способствующего генерации и обмену идеями, творческому и личному развитию [1, с. 81-82].

Со второй половины XX века начинается трансформация системы ценностей академической культуры. Деятельность университетов становится не только научно-исследовательской, но и инновационно-предпринимательской [3, с. 13]. Формируются понятия «предпринимательский университет» и «академический капитализм». Модель деятельности университета меняется под воздействием глобализации политической экономики конца XX – начала XXI века. Вузы становятся активными участниками рыночных отношений. С одной стороны, это наносит ущерб фундаментальной науке. С другой – приводит к изменениям в академической культуре.

И.В. Налетова и А.В. Прохоров приводят результаты исследования распространения академического капитализма Ш. Слотера и Л. Лесли, проводившегося во второй половине 1990-х годов, и утверждают, что актуальная политика высшего образования приводит к трансформации университетов, когда научные исследования становятся полностью коммерческими.

Это явление общемирового масштаба, продиктованное разнообразными причинами. Основными являются потребности университетов в новых источниках финансирования при сокращении государственной финансовой поддержки, а также заинтересованность компаний в новых научных знаниях для сохранения и поддержания конкурентоспособности. Авторы называют такое совпадение интересов университетов и предприятий «второй академической революцией» [3, с. 14]. А система ценностей университетов начинает включать в себя соревновательность и ориентацию на рынок.

И.В. Налетова и А.В. Прохоров, изучая трансформацию академической культуры, выделяют следующие традиционные академические ценности [3, с. 14]:

1. Универсализм, как убеждение в том, что все природные явления везде одинаковы, и что реальная картина мира не зависит от взгляда наблюдателя;
2. Общность, как доступность научного знания для каждого;
3. Бескорыстность, то есть, отсутствие в научной деятельности мотива личной выгоды;
4. Организованный скептицизм, как ответственность ученого за справедливую оценку работы других. С ним связана эмоциональная нейтральность науки.
5. Рациональность.

С развитием академического капитализма эти ценности заменяются:

- универсализм – на «решение проблем в рамках локального контекста»;
- общность – на мультидисциплинарность;

- бескорыстность – на совокупность коммерческих, социальных и политических интересов;
- организованный скептицизм – на стремление к конкуренции;
- вместо традиционной индивидуальной научной деятельности приоритет отдается работе в команде.

Классическая академическая культура предполагала приоритет научно-исследовательской и преподавательской деятельности. [2, с. 140].

При переходе к академическому капитализму ведущую роль начинают играть инновационно-предпринимательские способности. Наука все более приобретает прикладной характер, а университет в большей степени начинает ориентироваться на «формирование среднего человека» [2, с. 140]. Вуз дает высшее образование, приобщает к ключевым культурным сферам знания, формирует личность профессионала. Причем «среднему человеку» не обязательно вести научно-исследовательскую работу.

В постиндустриальном обществе университет объединяет в себе культуру, знание и науку, а его академическая культура выступает, как один из вариантов организационной (корпоративной) культуры, которая не только определяет его внутреннее научное развитие, но и оказывает формирующее влияние на окружающую социальную среду.

### **Список литературы:**

1. Ермилова А.В., Маштакова А.Ю. Академическая культура российского университета // Вестник ВолГУ. Серия 9: Исследования молодых ученых. 2016. №14. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskaya-kultura-rossiyskogo-universiteta> (дата обращения: 03.11.2024).
2. Налетова И.В., Прохоров А.В. Академическая культура как идея университета // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. № 12 (38): в 3-х ч. Ч. I. С. 137-141. - URL: [www.gramota.net/materials/3/2013/12-1/31.html](http://www.gramota.net/materials/3/2013/12-1/31.html) (дата обращения: 03.11.2024).
3. Налетова И.В., Прохоров А.В. Трансформация ценностей академической культуры в условиях глобализации // Аналитика культурологии. 2009. №15. С. 13-16. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-tsennostey-akademicheskoy-kultury-v-usloviyah-globalizatsii> (дата обращения: 05.11.2024).
4. Попов Е.А. Академическая культура студентов в оценках профессоров классических университетов // Высшее образование в России. 2023. №3. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskaya-kultura-studentov-v-otsenках-professorov-klassicheskikh-universitetov> (дата обращения: 03.11.2024).
5. Прохоров А.В. Корпоративная культура как основа имиджа университета // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2011. №4. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korporativnaya-kultura-kak-osnova-imidzha-universiteta> (дата обращения: 03.11.2024).



**Берницева Виктория Андреевна**

кандидат искусствоведения, ассистент

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

Bernitseva Victoria

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

## **К ВОПРОСУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЗРИТЕЛЯ, ПРОИЗВЕДЕНИЯ И ЕГО АВТОРА В СОВРЕМЕННОМ ИСКУССТВЕ**

**Аннотация:** Выступающие в прошлом как отдельно воспринимаемые субъекты автор, произведение и зритель меняют свои позиции в искусстве постмодернизма. К примеру, в концептуализме оперирующие идеями произведения могут обходиться без физического воплощения; создателями хеппенинга являются зрители; продукт перформанса – действия автора в процессе. В искусстве за физической сменой позиций самого создателя, его продукта и объекта воздействия (зрителя) последовали более широкие возможности их взаимодействия. Произведение современного искусства можно считать состоявшимся, если оно пробудит такие чувства зрителя, которые автору не удавалось задеть прежде, вызывая сочувствие воспоминаниями личностного опыта, задействуя визуальную эстетику предметного мира. Актуальные темы современности – критика социальных позиций и позиций искусства, озвученные средствами искусства, формируют точку зрения, отношение к ним зрителя.

**Ключевые слова:** автор, зритель, постмодернизм, неоавангард, реди-мейд, акционизм, перформанс, хеппенинг.

## **ON THE ISSUE OF INTERACTION BETWEEN THE VIEWER, THE WORK AND ITS AUTHOR IN CONTEMPORARY ART**

**Summary:** The author, the work and the viewer, who acted in the past as separately perceived subjects, change their positions in the art of postmodernism. For example, in conceptualism, works operating with ideas can do without physical embodiment; the creators of the happening are the audience; the product of the performance is the author's actions in the process. In art, the physical change in the positions of the creator himself, his product and the object of influence (the viewer) was followed by wider possibilities for their interaction. A work of art of the 20th century can be considered successful if it awakens feelings in the viewer that the author was not able to touch before, evoking sympathy with memories of personal experience, using the visual aesthetics of the objective world. Current topics of our time - criticism of social positions and positions of art, voiced by means of art, form the point of view and attitude of the viewer towards them.

**Keywords:** author, viewer, postmodernism, neo-avant-garde, ready-made, actionism, performance, happening.

Цель предстоящего исследования – выявить на основе обозначенных измененных связей автор-произведение-зритель смену смысла взаимоотношений искусства и зрителя в рамках определенных творческих импульсов. Доказать, что следствием этого является понимание одного и того же произведения современного искусства разными зрителями по-разному, причем смысл всегда бывает шире вложенного в произведение автором.

Чтобы прийти к искомой цели, необходимо выполнить ряд задач.

1. Выделить эволюционирующие стадии, изменяющие позиции автора, произведения и зрителя в направлениях искусства 20 века.

2. Обозначить перечень творческих импульсов, питающих искусство 20 века.

3. Рассмотреть произведения различных направлений с позиции сочетания вышеприведенных перечней.

4. Выявить, как восприятие произведения зрителями соотносится с задумкой автора о нем.

При соприкосновении почти с каждым произведением современного искусства неискушенный зритель чувствует себя вовлеченным в какой-то каверзный эксперимент, суть которого зачастую непонятна, как кажется, и самому автору. И хоть мы уже отчасти привыкли к инсталляциям и медиа в выставочном пространстве, все же вопрос изменившихся отношений произведение-зритель остается непроясненным. Уже давно, начиная с появления первого реди-мейда и первой постмодернистской дадаистской акции в начале 20 века, в смешении ролей автора, произведения и зрителя возникают все новые направления искусства.

Произведение в традиционном искусстве – это идея, выраженная в форме образа. Это может быть идея эстетическая, социальная или философская. Объект современного искусства заведомо не предполагает какого-то одного прочтения, он открыт к самым различным и даже противоположным смыслам. Один лишь исторический подход исследовательской критики в отношении произведений XX века будет слишком односторонним и в конце концов беспомощным. Реди-мейды Марселя Дюшана (1887-1968) 1910-х годов, являясь бытовыми предметами (Велосипедное колесо. 1913, Сушилка для бутылок. 1914, Фонтан. 1917), принадлежали еще эпохе модернизма, эпохе абстракции, инсталляции и архитектурного функционализма, но постмодернизм заявил в них о себе, отвергнув автора. Целью работ Дюшана становится реакция зрителя на произведение, которого автор не создавал, потому что тому, что выставлено в экспозиционном пространстве, приписывать авторство не принято, как не принято приписывать авторство заводским изделиям. Желание Дюшана исключить авторство выразилось в различных курьезных случаях: так, произведение выпускалось в печать под его именем, но оно было создано

другим автором. Или, будучи членом жюри, он тайком выставлял произведение от имени несуществующего автора. Дюшан вспоминает об этом в своих мемуарах: «Что я сделал с «Джокондой»? (имеется в виду произведение Дюшана «Джоконда L. H. O. O. Q», прим.авт.) В октябре 1919-го ...подрисовал усы и бородку ... И никому ее не показывал. ... Пикабия сам сделал с нее копию – подрисовал усы, также как я, но про бородку забыл, ... опубликовал ее в «391», ... назвал ее так: «Дада-картина Марселя Дюшана». (Пикабия основал журнал «391» в Барселоне в 1916 году [1, с.84])» [1, с. 99]. С выставки Общества независимых художников глазурированный керамический писсуар, под названием «Фонтан», так и не был выставленным, по словам Дюшана, «просто был удален. Я сам входил в жюри выставки ... подал его от имени Мата, чтобы исключить из числа решающих факторов личные связи ... меня исключили из организации. ... По окончании выставки «Фонтан» обнаружился за перегородкой, и я его забрал!» [1, с. 99; с. 82].

Инсталляции конструктивистов, начавшие экспонироваться примерно в это же время – в 1910-е годы, тоже удивляли зрителей своим необычным видом. Однако в выборе материалов для этих, как их называли в нашей стране, «подборов», во взаимном расположении деталей, так же, как и в традиционных полотнах и скульптурах, чувствовалась рука художника (то есть, там присутствовала эстетика). Продолжало придерживаться внешних традиций и все довоенное (до Второй Мировой войны) визуально-акустическое искусство, которое делило пространство зрительного зала на сцену и места для зрителей. Оно хоть и бросало вызов традиции, в расчете на непредсказуемую, иногда и агрессивную реакцию зрителей, использовало традиционную театральную атрибутику: актеров, костюмы, декорации, запрограммированный сценарий. В живописи первыми бросили вызов традиции итальянские футуристы в начале 1910-х годов. Более определенно расширила и свои, и зрительские представления о возможных видах искусства группа дадаистов цюрихского кабаре Вольтер. С 1916 года участники группы старались на сцене как можно бескультурнее высмеять устоявшиеся традиции в искусстве, деквалифицируя беспорядочными движениями образный язык искусства танца, производя шум вместо музыки, переставляя слова при декламации стихов. Берлинское Дада использовало традиционное пространство музея. Самым эффектным было высмеивание современной политики экспонатами в традиционных изобразительных техниках на выставке в 1920-м году. Довоенный (до Второй мировой войны) театральный Баухауз не был провокационным, но выглядел ультрасовременно за счет использования новейших, а значит нетрадиционных материалов. Он преследовал конструктивистские идеи модернизма – внести эстетику формы, света, материала в жизненное пространство.

Близко знакомый с М. Дюшаном, Джон Кейдж (1912 – 1992) свое первое крупное произведение назвал «Перформанс в Блэк-Маунтин-колледж» (1952). В нем эстетика преобразования пространства средствами искусства была навеяна баухаузовским театром. Так же, как и Дюшан, он использовал бытовые

предметы – настоящие кофейные чашки, ведра, граммофон с пластинками и прочее. Однако они не просто переносятся в несвойственную им обстановку, и даже не на стены или подиумы как в музее, и не на сцену, а в сам зрительный зал, с употреблением их там по назначению. Дадаистская составляющая перформанса подкреплялась звуковым сопровождением, чтением трактатов «о связи музыки с дзен-буддизмом», исполнением алогично-звуковой музыкальной композиции, в том числе на экзотических музыкальных инструментах, а также трелями свистков, криками детей. В расширенных проходах между местами для зрителей танцевала пара, преследуемая разыгравшейся собакой, свисали с потолка картины Роберта Раушенберга (1925 – 2008), двигалась с потолка на стену световая проекция «заходящего» солнца [2, с. 158], дополняя картину измененной реальности. Так одновременно звуко-зрительно-пространственный шок должен был максимально вывести зрителя из привычного ему мира.

В этом же году появилось первое самое прославленное произведение перформанса, которое после дадаистов снова акцентировало не визуальный аспект произведения, а те чувства, которые оно будоражит. Это «несостоявшееся» выступление пианиста в «4'33"» («Четыре минуты, тридцать три секунды») (1952). В отличие от предыдущего перформанса, в нем Кейдж остался в рамках традиции – действие не выходило за рамки сцены. Внимание зрителей должно было быть акцентировано на ценности окружающих случайных звуков. В «4'33"» пианист выходит на сцену и не играет, чтобы зритель понял: здесь, по словам автора, «...никакие звуки намеренно не издаются ... Мое любимое произведение, то, которое мы слышим, когда молчим» [2, с. 156]. Ожидания автора и настоящая реакция зрителей разделились. Если скульптура или картина отражают мысль и чувство автора, то здесь само произведение появляется только в переживаниях зрителей – в ожиданиях, в недоумениях, в любопытстве, в зрительской иронии, даже в непонимании зрителями того, что происходит на сцене. Тщетно прождав, что пианист наконец заиграет, они испытали такие же чувства, которые возникали у первых зрителей реди-мейдов, удивлявшихся бытовым предметам в музеях. Зрительский опыт подобного рода в дальнейшем развился и вырос. В этом можно убедиться на примере известнейших произведений искусства, создававшихся позднее. В дальнейшем было уже все равно, что автор хотел сказать своим произведением, потому что смысл его понимания, возникающий у зрителя, становился важнее и богаче того, что имел в виду автор. Автор только запускал процесс, который потом не контролировал. Впервые осуществленная «концептуализация художественного акта» [3, с. 66] заставила искусство осуществлять себя в переживаниях людей.

Начиная с 1960-х годов для выставляемых в музеях произведений искусства, таких, как инсталляции, а также видеоарта, перформанса и его разновидности – акции, определяется спектр творческих импульсов, сформировавшийся к 1970-м годам и действующий до нашего времени. Теперь

искусство сосредоточилось на личных и социальных интересах людей, уложившись в ряд определенных категорий, вытеснив с передовых позиций эстетическую составляющую модернизма, властвовавшего с начала 20 века и окончательно потерявшего свою привлекательность в 1970-е годы, как об этом пишет Е.Ю. Андреева: «В 1970-е – первой половине 1980-х годов из поля зрения полностью уходит тема идеального, тема эстетических и онтологических констант, впервые полной ревизии подвергается идея абсолюта, заключенного в двойной оболочке идеального в реальном» [4, с. 32].

Авторское высказывание средствами искусства, начиная со второй половины 20 века, формирует определенные послылы зрителю. Авторы стремятся доказать присутствие подсознательного негатива в человеке посредством перформансов, дразнящих в зрителе агрессивные желания, пародируют кульминационные моменты древних ритуалов (произведения художников венского акционизма) или предлагают воспользоваться инструментами и нанести телесные увечья (М. Абрамович. Перформанс «Ритм 0» (1974)). Через перформанс и акцию также подвергаются критике определенные социальные и политические проблемы: военные конфликты, репрессии, дискредитация по национальному и половому признакам, проблемы экологии. Высмеиваются «перекося» в культурах развитых стран, позиции радикальных религий.

Первые перформансы, критикующие социальные явления посредством агрессии против собственного тела, начали осуществлять участники группы «Венский акционизм» в 1960-х годах. Венский акционизм и все виды акционизма, появившиеся в дальнейшем, называют искусством неоавангарда. В акционизме «творение искусства собой», когда само тело автора становится холстом, материалом, провоцирует агрессивные формы, надавливает, усиливает зрительские переживания, рассчитано на то, что всякий человек сопереживает чужой телесности. Через переживание боли тело художника взаимодействует с телом зрителя. Сын врача, погибшего на войне [5, с. 293], Рудольф Шварцкоглер (1940-1969), плотно замотанный в белые бинты, на которых особенно эффектно смотрится просачивающаяся кровь, в «Акции 3» (1965) зафиксировал на фото свое истерзанное медицинскими инструментами тело. В 1960-е годы к мысли о том, что некогда в концлагерях проводились опыты над людьми, уже привыкли. И художник сыграл на расхождении мысли с чувством. При виде чужой боли у зрителя запускается мощный механизм сочувствия. У Шварцкоглера спустя десятилетия появлялись последователи, которые играли на публике ампула гонимых властью жертв. Изнурительным был перформанс «12 квадратных метров» (1994) Чжань Хуань (род.1966). Обнаженный художник много часов просидел в грязной уборной с огромным количеством мух. Это должно было столкнуть зрителей с жизнью китайцев из бедных слоев населения, которые живут в тесных, антисанитарных условиях [2, с. 282]. Сигалит Ландау (род. 1969), выплескивая мощь своих переживаний по поводу бесконечного конфликта на своей родине, на Ближнем Востоке, вертела (это

было заснято на видео) раздирающий ее живот обруч, сделанный из колючей проволоки («Колючий обруч» (2000)) [2, с. 291]. В акциях в иллюзорную цепь связи зрителя и произведения включено тело самого художника. Ставя себя на место жертв, перформансисты втягивают в сопереживание и зрителя. Буря вызванных чувств и составляет смысл и содержание таких произведений.

В постмодернизме физические роли автора, произведения и зрителя способны взаимозаменяться в различных комбинациях или вовсе «исчезать». Многие исследователи современного искусства, например, Е.Ю. Андреева [4], Б. Гройс [6], затрагивают тему изменения позиций автора и зрителя, говоря об этом в целом, но детально не выделяют категории смещения. Всего можно выделить четыре комбинации изменившихся связей, включая уже рассмотренную комбинацию реди-мейда.

- Отсутствие автора как создателя (впервые проявилось на примере экспозиции реди-мейда)
- Отсутствие самого произведения, когда о нем можно узнать только в описании каталога, интервью художника, подписи на выставке. Впервые проявилось в первых концептуальных работах.
- Отсутствие зрителя. Смещение зрителя с позиции созерцателя. Зритель сам выступает создателем произведения. Впервые проявилось в хепенинге.
- Физическое слияние автора со своим произведением. Невозможность самостоятельного существования произведения независимо от автора в перформансах, где автор сам выполняет определенные действия, рискуя своим здоровьем и жизнью.

Рассмотрим подробнее, как возникают эти взаимозамещения. Как мы знаем, в эпоху постмодернизма зритель был смещен из позиции пассивного созерцателя перед неподвижным объектом в музее или в сидячих местах зала для выступлений. Аллан Капроу (1927-2006), Ученик Джона Кейджа (Капроу был студентом Джона Кейджа), выдумал вид представлений, участниками которых являются сами зрители, и дал им в 1959 году название «хепенинги» [2, с. 162]. Зрителя как внешнего наблюдателя в хепенинге нет. То же касается и некоторых видов перформанса с соучастием зрителей. Незаметно для себя зритель по привычке расставляет автора, его произведение и себя «на свои места», а художники используют неспособность зрителя принять факт «других правил», чтобы вовлечь его в свою игру незаметно для него.

В процессе хепенинга у зрителей возникают чувства, которые они открывают для себя вместе с автором. По схожей схеме работают и некоторые произведения видеоарта, стартовавшего с конца 1960-х годов. Например, произведение Брюса Наумана (род.1941) «Вверх ногами» (1969) нельзя просто посмотреть, не участвуя в нем. Проходя по темному коридору с установленными в неожиданных местах мониторами, подключенными к расположенным здесь же видеокамерам, зрители видят самих себя в

неожиданных ракурсах. Можно сказать, что это произведение видеоарта является хеппенингом с мониторами.

В отличие от хеппенинга, в перформансе, виды и тематика которого, начиная с 1970-х годов, расширились по нескольким направлениям, реакция зрителей заведомо программируема автором. Активное действие зрителей смещено к заключительной части ритуализированного перформанса. Первая часть действия призвана подготовить эффект второй части, которая должна привести публику в волнительное напряжение, за счет определенных искусственно созданных условий. Например, в перформансе Марины Абрамович (род. 1946) «Ритм 0» (1974) зрители в течение получаса должны были наблюдать художницу перед столом с колющими и режущими инструментами. Результатом их пассивного созерцания, по задумке автора, должна была стать агрессивная реакция по отношению к ней. Так и вышло. Вид инструментов привел в действие желание воспользоваться ими. Поначалу зрители невинно срезали части ее одежды, затем дело дошло до порезов. Перформанс закончился на эпизоде, когда один из зрителей чуть было не убил ее выстрелом из пистолета. Нервное перенапряжение заставило художницу, простоявшую все шесть обещанных часов неподвижно, заплакать, добавило ей седых волос и убедило в том, что она недооценила риск [7]. Перформанс типа «Ритм 0» так же, как и любой хеппенинг, не смог бы состояться без участия зрителей. Таким образом, расширившиеся зрительские позиции увеличили поле зрительского восприятия, сместив зрителя из скупой позиции пассивного наблюдателя искусства со стороны. Автор и сам одновременно является зрителем, который ждет открытий от своего произведения. Действие нового искусства осуществляется в нем так же, как в зрителе. Тело автора является воплощением темы или холстом для зрительских переживаний. Художник-модернист в процессе создания произведения стремится к эстетическому идеалу, а неоавангардист вовлекает зрителя в ряд непредсказуемых состояний. Искусство антиссенциализма (ниспровергающее каноны эстетики) старается преодолеть все преграды, чтобы быть равным жизни. Это выглядит как выпад против эстетизирующего искусства, которое, таким образом, оказывается скомпрометированным. На фоне современного искусства искусство прошлых эпох выглядит чрезмерно рассудочным, ему как будто неведома непредсказуемая стихийность бытия, оно не проникает туда, где замолкает всякое слово. Новое искусство стремится ухватить саму суть жизни и приближается к тому ее грозному, страшному, буйному движению, которое было недостижимо для искусства предыдущих эпох, потому что эта стихия настолько близка человеческой самости, что ее нельзя высказать, но можно дать ей волю, выпустить ее наружу, сделать ее переживаемой и ощущаемой. В жизни зритель прячется от потрясений, если они пытаются настичь его, а искусство современности настигает человека и не дает ему места спрятаться, ставя его перед самим собой.

### **Список литературы:**

1. Кабан П. Марсель Дюшан. – М.: Ад Маргинем Пресс, 2019. – 224 с.
2. Голдберг. Р. Искусство перформанса. – М.: Ад Маргинем Пресс, 2020. – 320 с.
3. Мамонова В. А. История зарубежного искусства XX века: историческая динамика развития авангардного искусства в системе культуры: учебное пособие для студентов вузов / В. А. Мамонова. – СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2018. – 142 с. – URL: [http://publish.sutd.ru/tp\\_get\\_file.php?id=2018411](http://publish.sutd.ru/tp_get_file.php?id=2018411), по паролю. (дата обращения 08.11.2024)
4. Андреева Е.Ю. Постмодернизм. Искусство второй половины 20 – начала 21 века. – СПб.: Азбука классика, 2007. – 493 с.
5. Булатов Д.А. Искусство катарсиса. Венский акционизм и преодоление поколенческой травмы // Искусствознание. 2018. №2. С. 272 – 297.
6. Гройс Б. Комментарии к искусству. – М.: Художественный журнал, 2003 – 344 с.
7. Бутенюп О. Абрамович Марина // Артузел. 2021. - URL: <http://artuzel.com/content/abramovich-marina> (дата обращения 08.11.2024).



**Билан Ольга Александровна**

кандидат философских наук, доцент

Петербургский государственный университет путей сообщения императора Александра I

SPIN-код: 7467-2075

Olga Bilan

Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University

## **ПОРТРЕТЫ А.С. ПУШКИНА В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ИСКУССТВЕ**

**Аннотация:** В российской действительности в настоящее время отношение к исторической памяти изменилось в связи с социокультурными процессами нашего времени. Духовная жизнь современного общества невозможна без духовной деятельности народа, и проблема исторической памяти является одной из актуальных в духовной сфере. Содержание исторической памяти в разные периоды культуры имеет свое наполнение. А историческая память подвержена эмоциональной переоценке прошлого. Поиск нравственного идеала и стремление к сохранению национальной идентичности в современном российском обществе все чаще приводит нас к осмыслению истории через художественно-образное восприятие. В данной статье рассматриваются портреты А. С. Пушкина, созданные в русском изобразительном искусстве. Осмысление истории через художественные образы обеспечивает культурную связь времен.

**Ключевые слова:** пушкиниана, историческая память, портретная живопись, искусство, духовное наследие, изобразительное искусство, «золотой век» русской культуры.

## **PORTRAITS A.S. PUSHKIN IN FINE ARTS**

**Summary:** In Russian reality, at present, the attitude towards historical memory has changed in connection with the sociocultural processes of our time. The spiritual life of modern society is impossible without the spiritual activity of the people, and the problem of historical memory is one of the most pressing in the spiritual sphere. The content of historical memory in different periods of culture has its own content. And historical memory is subject to emotional reevaluation of the past. The search for a moral ideal and the desire to preserve national identity in modern Russian society increasingly leads us to comprehend history through artistic and figurative perception. This article examines portraits of A. S. Pushkin, created in Russian fine art. Understanding history through artistic images provides a cultural connection between times.

**Keywords:** pushkinian, historical memory, portrait painting, art, spiritual heritage, fine arts, “golden age” of Russian culture.

Человек является движущим фактором истории, именно он обуславливает существование различные сферы общественной жизни и исторической деятельности. Анализ исторических и культурных факторов показывает, насколько сильно выдающаяся личность своего времени может влиять на ход исторического процесса. В каждой культуре есть свои выдающиеся личности, которых народная память любит и помнит. Их имена проходят сквозь века, становясь с течением времени в памяти народа ярче.

«Золотой век» русской культуры приходится на конец XVIII века и первой трети XIX. Творческие идеи, начинания выдающихся людей того времени благотворно отразились на дальнейшем развитии литературы, архитектуры и изобразительном искусстве России.

Какое самое яркое явление в искусстве прошлого? С возрастом и жизненным опытом пристрастия меняются, постоянного кумира нет: все меняется, кроме, Пушкина. В русской культуре А. С. Пушкин - духовное наследие, которое мы ощущаем и сегодня. Он заложил незыблемый фундамент всего русского искусства при жизни и послепушкинской поры. С него начинается великий поворот. Как явление отечественной и мировой культуры Пушкин оказал непосредственное и опосредованное влияние на рост национального самосознания и духовный прогресс народов России. Однако это определялось не только его дарованием. Здесь действовали закономерности историко-литературного процесса. Термин «пушкинская эпоха» еще означает и эпоху, сформировавшую поэта. Это время взлета России в культурном развитии. И Александр Сергеевич Пушкин стал символом этой эпохи.

О Пушкине столько сказано, столько написано, что всякое слово о нем будет выглядеть банальным повтором. Интерес к его личности и творчеству не иссякает уже три века. Самая емкая оценка творчества А. С. Пушкина принадлежит Аполлону Григорьеву: «Пушкин – это наше все» [1]. Это осознание возникает в момент стремления к самоидентификации русского человека. У каждого русского человека свой Пушкин: кто-то наслаждается его сказками, кого-то восхищает лиричность его стихов, кто-то задумывается над прозой. В творчестве Пушкина логично соединилось все то, что есть в менталитете русского народа, что отличает его образ жизни от других. Пусть Пушкин не внес вклада в точные науки, но его влияние на мировое искусство было колоссальным. Как не раз отмечали исследователи творчества поэта, что Пушкину свойственно пластическое, живописное видение мира. Способность сопереживать, воссоздавать, преображать реальность посредством художественного творчества – результат всей предшествующей истории человечества.

Современное искусство является частью общего потока информации. Изобразительное искусство, как актуальный вид художественной деятельности, превращается сегодня в демонстративный объект. Но основная роль его в том, что изобразительное искусство помогает понять красоту окружающего мира,

развивает эстетический вкус, является источником вдохновения для литературы, музыки, театра.

Будущим художникам будет полезно познакомиться с рисунками самого Пушкина, сделанными на полях его рукописей. Эти графические шедевры (от портретов к авто-иллюстрации и пейзажным зарисовкам), как документ эпохи, помогают проникнуть в творческую лабораторию поэта. «Следовать за мыслями великого человека есть наука самая занимательная», – Пушкин [3, гл.3].

Изучать трансформацию портретов Пушкина - не менее увлекательно. Если бы не живопись того времени, мы бы не узнали, какой был образ Пушкина. При многообразии художественных стилей и техник исполнения, портретная пушкиниана многогранна. И каждый художник в разные эпохи создавал портреты в силу дарования, своего видения «натуры». До наших дней сохранились прижизненные портреты А. С. Пушкина.

Первый миниатюрный портрет Пушкина в трехлетнем возрасте был написан либо крепостным художником, либо генералом Ксавье де Местр, который был знаком с родителями Пушкина (его считают наиболее вероятным автором этого портрета). Этот миниатюрный портрет (металлическая пластина, масло) в 1961 году был передан в Государственный музей А. С. Пушкина в Москве актером Всеволод Семеновичем Якутом, прославившимся исполнением роли Пушкина.

В 1822 году Егор Гейтман гравировал портрет А. С. Пушкина в стереотипной байроновской позе. На гравюре изображен юноша с мечтательным взором. Ведутся споры о возрасте Пушкина: это 12-летний мальчик или юноша, окончивший лицей? Остается открытым вопрос: кто автор портрета Пушкина, по которой была выполнена гравюра?

В 1826 году к образу поэта обращается художник Жан Вивьен. На нем поэт прост и открыт, словно иллюстрирует свои стихотворные строки: «Гляжу вперед я без боязни» [5].

В XIX веке для русского изобразительного искусства были характерны два стиля: романтизм и реализм. И если живопись романтизма воплощала в себе идеалы национального подъема России, отражала стремление к свободе, жажду страстей, то реализм отдавал дань классицизму. Иллюстрацией этого послужили два знаменитых портрета А. С. Пушкина, созданных в 1827 году выдающимися русскими живописцами: В. Тропининым – в Москве, О. Кипренским – в Петербурге. Написанные почти одновременно, они совершенно разные по образному решению.

О. Кипренский изобразил поэта в белоснежной рубашке и парадном костюме, застегнутым на все пуговицы. Плащ в шотландскую клетку усиливает романтический образ поэта. Бронзовая фигура музы подчеркивает тему творчества. Гордый взгляд поэта полон печали.

Реалистическую манеру отражал портрет работы В. А. Тропинина. У него Пушкин – «частное лицо», мечтательный человек. Поэт, положив руку на

стопку бумаги, в раздумьях «внимает музе». Он по-домашнему обаятелен. В этом портрете ощущаются жизнеутверждающая характерность образа Пушкина, насыщенность колорита.

Портреты А.С. Пушкина, написанные Кипренским и Тропининым не похожи так, как не похожи между собой Петербург и Москва. «Кипренский подчеркнул в Пушкине черты гения поэзии. Интимный «расстёгнутый» у Тропинина, Пушкин - подтянутый у Кипренского. Москва и Петербург, халат и сюртук, «добрый барин» у Тропинина и изысканный европеец у Кипренского» [2]. В пушкиниане это самые известные художественные произведения.

Позже А. Дельвиг заказал гравюру с портрета О. Кипренского. И в 1827 году появляется новый «утонченный» вариант портрета Кипренского – гравюра на стали Н. Уткина. Он убрал руки, фигуру Музы, удлинил лицо поэта, изменил волосы и по-другому передал взгляд.

В 1836 году художник П. Ф. Соколов на портрете представил поэта светским человеком, спокойно сидящим в кресле со скрещенными на груди руками, с затаенной грустью в глазах. Конечно, рядом с «могучей» живописью Тропинина и Кипренского работа Соколова кажется менее значительной, но все же его акварель – заметное явление в живописи. Как и гравюра английского художника Томаса Райта. Он создал один из последних прижизненных портретов Пушкина.

Спорным является портрет Пушкина, написанный непрофессиональным художником И. Л. Линевым. Пушкиноведа относят этот портрет к 1836 году, считая его последним портретом поэта, написанным при его жизни. Существует в литературе мистическая версия о том, что прототипом для этого портрета послужил облик А. С. Пушкина, уже лежащего в гробу. Этот портрет отличается от других работ глубокой реалистичностью. Мы видим усталые глаза поэта, печальное выражение лица. Линева оставил нам изображение поэта в его последних скорбных днях жизни.

Портреты, созданные этими художниками, помогают многим художникам, которые не видели поэта. Так в 1887 году появляется совместная работа художников Айвазовского и Репина «Прощание Пушкина с морем». Эта картина, основанная на стихотворении Пушкина «К морю», была приурочена к 50-летию со дня смерти поэта. В этой картине Айвазовский изобразил морскую стихию, а Репин – фигуру поэта.

Пророческие слова А. С. Пушкина в его стихотворении «Памятник» осуществились. Мир Пушкина стал неотъемлемой частью нашего искусства. Пушкиниана продолжилась и в двадцатом веке.

Так А. С. Пушкин появляется в искусстве лаковой миниатюры Палеха, возникшей в 20-е годы XX века. С первых лет рождения этой миниатюры в ней органически воплотилась поэтическая сказка Пушкина. Художники Палеха и Пушкин сосуществовали в разных эпохах, их роднит единство духовных корней.

Как и пушкиниану скульптора - монументалиста, графика Е. Белашовой. Это раздумье о доле, о величии гения. Более двадцати лет она отдала созданию многогранного образа поэта, от Пушкина – отрока до последних его дней. В ее работах Пушкин - это и гений, и глубоко страдающий человек. Пушкин приоткрыл дверь в будущее для всех, опередив сверстников на века.

Несколько сотен рисунков – самых разнообразных и неожиданных составляет пушкиниана художницы Н. Рушевой. Она не подражала стилю поэта, но ее импровизации созвучны пушкинской графике.

Интересен и портрет Пушкина в исполнении художника В.Е. Попкова «Осенние дожди» (1974 год), который соединяет Пушкина с пейзажной поэзией. Перед тем, как начать писать картину, чтобы окунуться в атмосферу жизни поэта, Попков уехал в родовую усадьбу Пушкина. На его полотне видна часть крыльца с белыми колоннами. Возле одной из колонн, опершись на нее плечом, стоит Александр Сергеевич Пушкин. Эта картина осталась не дописанной в связи с гибелью художника.

Многие художники прошлого времени и современности писали Пушкина. Все они разные по манере – и Пушкин у всех разный. Но он похож на себя, если художникам удалось рассказать о самом главном, о том, что дарит нам поэзия А. С. Пушкина.

«И долго буду тем любезен я народу,  
Что чувства добрые я лирой пробуждал» [6].

Проблема исторической памяти является одной из важных в духовной сфере. Сегодня мы обращаемся к традициям России прошлых веков, так как возникла потребность в анализе процессов, которые влияют на развитие русской культуры, на сохранение ее самобытности. Поэт в своем творчестве завещал потомкам: «Гордиться славою своих предков не только можно, но и должно... Уважение к минувшему вот черта, отличающая образованность от дикости...» [4].

### **Список литературы:**

1. Григорьев А.А. Апология почвенничества / Составление и комментарии А. В. Белова. М.: Институт русской цивилизации, 2008.
2. Екатерина Белашова. Последам русского гения. [Электронный ресурс]: Объединение московских скульпторов. Режим доступа: <https://oms.ru/ekaterina-belashova-po-sledam-russkogo-geniya> (дата обращения: 07.03.2024).
3. Пушкин А.С. Арап Петра Великого. Серия: Внеклассное чтение, 2018. – 45 с.
4. Пушкин А.С. О русской словесности. [Электронный ресурс]: А. С. Пушкин. Собр. соч. в 10 тт. Т. 6. Статьи и заметки 1824—1836. Незавершенное. Режим доступа: <https://rvb.ru/pushkin/01text/07criticism/02misc/1036.htm> (дата обращения: 14.03.2024).
5. Пушкин А.С. Стансы [Электронный ресурс]: Русская виртуальная библиотека. Режим доступа: <https://ilibrary.ru/text/606/p.1/index.html> (дата обращения: 13.03.2024)

6. Пушкин А.С. Я памятник себе воздвиг нерукотворный. [Электронный ресурс]: Русская виртуальная библиотека. Режим доступа: <https://www.culture.ru/poems/5577/ya-pamyatnik-sebe-vozdvig-nerukotvornyi> (дата обращения: 14.03.2024)
7. Сидоров А. Проблема иконографии Пушкина [Электронный ресурс]: Пушкин. Сборник статей под ред. проф. А. Еголина. Режим доступа: <http://www.lib.pushkinskiydom.ru/LinkClick.aspx?fileticket=sDHkYIGhIik%3D&tabid=10358#1> (дата обращения: 07.03.2024).
8. Старкова И. Два портрета – две судьбы. [Электронный ресурс]: Проза.ру. Режим доступа: <https://proza.ru/2017/06/09/1288> (дата обращения: 07.03.2024).

**Боева Галина Николаевна**

доктор филологических наук, доцент

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

SPIN-код: 5131-5968

Galina Boeva

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

## **УНИВЕРСИТЕТ ПРОМТЕХДИЗАЙНА И ЕГО КУЛЬТУРНАЯ ТОПОГРАФИЯ**

**Аннотация:** Предлагается аналитический опыт освоения «культурной карты» Петербурга сквозь призму русской литературы с опорой на труды Д. С. Лихачева, Н. П. Анциферова, В. Н. Топорова. Рассматриваются возможные траектории литературных маршрутов вблизи учебных корпусов СПбГУИТД. Демонстрируется высокий образовательный и воспитательный потенциал подобных практик.

**Ключевые слова:** Петербург, «петербургский текст», краеведение, культура, образование, экскурсия, русская литература.

## **THE INDUSTRIAL DESIGN UNIVERSITY AND HIS CULTURAL TOPOGRAPHY**

**Summary:** Analytical experience of mastering the «cultural map» of St. Petersburg through the prism of Russian literature is proposed, based on the works of D. S. Likhachev, N. P. Antsiferov, V. N. Toporov. Possible trajectories of literary routes near the educational buildings of SPbSUITD are considered. The high educational and educational potential of such practices is approved.

**Keywords:** Petersburg, «Petersburg text», local history, culture, education, excursion, Russian literature.

Российское образование всегда выполняло важную функцию социального и регионального «лифта», перемещая в крупные центры – и прежде всего в столичные города – амбициозных молодых людей из регионов. Ежегодно тысячи абитуриентов приезжают учиться в петербургские вузы, и многие остаются жить в городе навсегда, пополняя многомиллионное население мегаполиса. Петербург со времени основания был «цивилизацией приезжих» – таковым в большой степени остается и сейчас. Примечательный штрих: по итогам прошлогодней приемной кампании две трети поступивших в петербургские вузы – иногородние [6]. Не будет преувеличением допустить, что, в свою очередь, две трети из них останутся в городе на Неве и станут петербуржцами в первом поколении.

Решающую роль в приобщении приезжих к петербургской культурной традиции играет высшее образование. Именно общение с городом как сложно организованной семиотической системой превращает вчерашних провинциалов в петербуржцев [5, с. 486], что неоднократно демонстрировала нам история на протяжении прошедших столетий.

Постижение «культурной топографии» (Д. С. Лихачев) Петербурга, «души города» (Н. П. Анциферов) – первоочередная образовательная и воспитательная задача педагогов университета [1]. «Петербурговедение» органично входит в содержание таких гуманитарных курсов, как история, история литературы и искусства, культурология, однако следует практиковать краеведческие стратегии и в преподавании других дисциплин, изучая «язык города» [2].

В традиционно литературоцентричном российском пространстве культурное освоение города подразумевает прежде всего освоение его мифологии через призму словесности: лучшие страницы отечественной классики созданы в Петербурге и часто о Петербурге. Однако в условиях кризиса книжной культуры не все абитуриенты хорошо знакомы с петербургской мифологией: в 2023 году ЕГЭ по литературе выбрали 44.000 человек – это предпоследнее место в рейтинге экзаменов, меньшее число желающих было только на географию [4]. «Аудивизуальный крен» в духовно-интеллектуальном развитии школьников и студентов усложняет задачу освоения культурного ландшафта города с помощью художественной литературы. Большинство студентов-нефилологов принадлежит к поколению «зрителей» (И. В. Кондаков [3]), воспринимая вербальный текст как картинку, а не как нарратив в контексте истории.

В этой связи важно объединить в сознании юных аудиовизуалов разные произведения русской словесности, входящие в состав т. н. «петербургского текста». Это понятие было введено в литературоведение семиотиком и филологом В. Н. Топоровым и обозначает, если переходить на близкий молодежи интернет-язык, гипертекст русской литературы, в котором Петербург предстает как метафизическое пространство, определяющее сознание и личностное самоопределение героя в драматичных взаимоотношениях с мифогенной городской средой [7]. Основоположником «петербургского текста» явился А. С. Пушкин, в поэме «Медный всадник» (1833) заложивший основы петербургского мифа и сформулировавший коренной конфликт русской жизни – между частной судьбой обычного человека («маленького человека») и государственной необходимостью, олицетворенной в образе грозного императора. Заодно русскому читателю был «подарен» миф о медном всаднике, который, как известно, сделан из бронзы. Конфликт этот, затем разрабатываемый в произведениях Гоголя, Достоевского, Некрасова и поэтов Серебряного века, стал мейнстримом русской литературы, не исчерпав ни актуальности, ни сюжетного ресурса



вплоть до настоящего времени (А. Г. Битов, Г. И. Алексеев, Е. Г. Водолазкин).

Санкт-Петербургский Университет промышленных технологий и дизайна расположен в чрезвычайно выигрышной локации и дает блестящие преимущества в изучении «культурной карты» города сквозь призму петербургского текста.

В непосредственной близости от главного здания университета (Б. Морская, 18) находятся почти все значимые «объекты» петербургского текста (впрочем, Невский проспект можно считать и «субъектом», по Гоголю), включая воспетый Пушкиным памятник. В литературные маршруты по мотивам петербургского текста, помимо последней квартиры Пушкина на набережной Мойки, 12, можно включить адреса, связанные с местом действия в произведениях школьного канона: дом «Пиковой дамы», принадлежавший Н. П. Голицыной (М. Морская, 10); улица Гороховая, на которой жил герой Гончарова Илья Ильич Обломов и по которой бродит, рассматривая витрины, несчастный Макар Деушкин из романа Достоевского «Бедные люди».

Заслуживает внимания и еще одно место с литературной историей – «Старая Вена», ныне гостевое заведение, а в прошлом ресторан «Вена», который в начале прошлого века посещали многие знаменитые литераторы Серебряного века (ул. Гороховая, 8 / 13): А. А. Блок, К. Д. Бальмонт, Игорь Северянин, А. И. Куприн, Л. Н. Андреев и другие. В арт-кафе «Старой Вены» проходят поэтические вечера со свободным доступом – здесь можно приобщиться уже к современной петербургской поэзии.

Если отправиться от главного корпуса университета дальше по Большой Морской, то можно прийти к дому № 47, где находится музей В. В. Набокова, открытый в конце прошлого века, к столетию со дня рождения писателя. Именно здесь прошли первые два десятилетия жизни Набокова – отсюда он ездил в Тенишевское училище на Моховой, отсюда же эмигрировал вместе со своей семьей после революции.

Стоит побывать и в кабаре «Бродячая собака» на площади Искусств, которое, как и «Старая Вена», – один из последних «островков» «петербургского текста» на карте города. «Могильщиком» же петербургского текста, по выражению В. Н. Топорова, был умерший в начале 30-х годов ленинградский поэт, автор нескольких трагических романов К. К. Вагинов, живший на Екатерининском канале, ныне канале Грибоедова.

Университет Промтехдизайна состоит из десятка корпусов в самом центре города, и другие его здания, на Садовой, 54, и Вознесенском проспекте, 46, расположены на территории Достоевского – проживания, блужданий и маршрутов его героев и самого автора.

Повезло и учебному корпусу на Моховой, 26, который находится в окружении целого ряда литературных адресов и мемориалов – музеев-квартир Н.А. Некрасова, А. А. Ахматовой, И. А. Бродского, М. М. Зощенко. Рядом Летний сад, куда водили Онегина и где гулял сам автор романа, живший

неподалеку, и Михайловский замок, где учился в Инженерном училище Достоевский.

Учебный корпус на Моховой – дом в стиле неоклассицизм, с цитатами из римской архитектуры и литературной мифологией: предполагают, что надпись «Anno Domini MCMXIV» на фронте дома вдохновила Анну Ахматову на название книги стихов. В начале 20-х годов Ахматова, проходя там вместе со своим другом Артуром Лурье, пожаловалась ему, что не может придумать название для своего нового цикла стихов, и тот предложил название, увиденное на фронте дома. Так появилась ее пятая книга «Anno Domini» («От Рождества Христова») [9]. Кстати, стихотворение с таким же названием есть у И. А. Бродского, который жил рядом с учебным корпусом на Моховой, на Литейном проспекте в бывшем доходном доме Мурузи, – там сейчас музей поэта. Музей самой Ахматовой расположен неподалеку, во флигеле Фонтанном доме.

С 20-х по 1935 годы на улице Моховой, 39 жил Е. Л. Шварц – в школу, находившуюся в дворовом корпусе Моховой, 26, он повел свою семилетнюю дочь Наташу в 1936 году. Вот как Шварц описывает это событие в своих дневниках, подробно воссоздавая и дворцовый корпус, и дворы Моховой, 26: «...1 сентября я пошел провожать Наташу в 14 школу Дзержинского района, на Моховой улице. <...> Мы прошли до угла, до знакомого кондитерского магазина и свернули на Пестеля. В знакомом гастрономе погляделись в витринные стекла, чтобы Наташа полюбовалась своим новым, праздничным школьным платьем. Но погляделась Наташа в это прозрачное зеркало рассеянно, поглощенная будущим, к которому мы и двинулись. У ларька на углу свернули мы на Моховую. Вошли в сводчатый, с лепными розетками по сводам, тоннель ворот. Шум оглушил нас – старшеклассники гоняли мяч во втором дворе. Там же, во втором дворе, у трехстворчатых стеклянных дверей в школу толпились родители с новичками» [8, с. 399]. И далее: «Пахло известкой и краской после недавнего летнего ремонта, знакомый запах первого дня занятий. Стояла особая, тоже никак не забытая, неполная тишина школьных коридоров, то и дело нарушаемая. То пробежит кто-то, скользя по полу коридоров, как по льду. Они только что натерты. И вдали стукнет дверь. Это кто-нибудь отпросился из класса, не столько по необходимости, сколько устав сидеть неподвижно. Вот целый взрыв криков, как бы затушеванный и быстро обрывающийся. Старшеклассники развеселились не в меру, и учитель усмирил их быстро. Вот, словно сонное бормотанье, – кто-то читает вслух. Все издавна, с детских лет, понятно до самой глубины, понятны и вешалки в низком сводчатом коридоре направо, с целыми рядами еще летних пальто самых разных размеров, с гардеробщицей, задремавшей у перил, понятны круглые часы над лестницей, расписания за стеклом в деревянных рамках» [8, с. 399 – 400].

В доме, описанном Шварцом, за более чем столетнюю историю его существования были школы, училища и другие образовательные заведения.

Сейчас здесь обосновался один из институтов Университета – Институт бизнес-коммуникаций.

Прогулки по литературным маршрутам в окрестностях Университета – возможность приобщиться к мифогенной реальности города и постигнуть его сущность, осознать свою причастность к истории и культуре страны. Учитывая особенности восприятия искусства и реальности современными аудиовизуалами, переживание культурной биографии города можно вызвать только за счет создаваемого иммерсивного эффекта.

### **Список литературы:**

1. Боева Г. Н. Психофизиологические особенности юного читателя-2023 // Роль психологии, педагогики, медицины в физическом воспитании современной молодежи: материалы XIII международной научно-практической конференции под редакцией кандидата педагогических наук профессора Л. Г. Рубис. СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2023. С. 50–53.
2. Колесов В. В. Язык города. М.: Высшая школа, 1991. 190 с.
3. Кондаков И. В. «Зритель»: новый субъект современной культуры // Обсерватория культуры. 2016. Т. 13. № 5. С. 516–525.
4. Ланцман М. ЕГЭ-2023 в цифрах: средний балл по разным предметам, стобалльники, двоечники и не только // Мел. - URL: <https://mel.fm/blog/mikhail-lantsman/69758-yege-2023-v-tsifrakh-sredny-ball-po-raznym-premetam-stoballniki-dvoyechniki-i-ne-tolko?ysclid=lsuqvmpk5b552289603> (дата обращения: 17.09.2024)
5. Лихачев Д. С. Экология культуры // Лихачев Д. С. Избранные труды по русской и мировой культуре. - СПб.: СПбГУП, 2015. С. 485–499.
6. Николаев П. Названа доля иногородних абитуриентов в вузах Петербурга // СПбДневник. - URL: <https://spbdnevnik.ru/news/2023-08-29/nazvana-dolya-inogorodnih-abiturientov-v-vuzah-peterburga> (дата обращения: 04.11.2024)
7. Топоров В. Н. Петербург и «Петербургский текст русской литературы» (Введение в тему) // Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического: Избранное. М.: Изд. группа «Прогресс» – «Культура», 1995. С. 259–367.
8. Шварц Е. Л. Живу беспокойно...: Из дневников - Л.: Советский писатель, 1990. 752 с.
9. Превосходная Моховая в Петербурге: доходный дом Граббе – вдохновение Ахматовой («Anno Domini») // Петербург Центр. - URL: <https://peterburg.center/story/prevoshodnaya-mohovaya-v-peterburge-dohodnyu-dom-grabbe-vdohnovenie-ahmatovoy-anno-domini.html> (дата обращения: 04.11.24)

**Боева Дарья Александровна**

соискатель

Воронежский государственный педагогический университет

SPIN-код: 2849-7433

Boeva Daria

Voronezh State Pedagogical University

## **ВЛИЯНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЕЖИ**

**Аннотация:** в данной статье рассмотрен вопрос формирования правовой культуры молодежи в ходе изучения художественной литературы. Определена роль художественных произведений в процессе формирования мировоззрения и правового сознания. Проанализированы наиболее актуальные произведения русских писателей. Также в статье отражены основные функции художественной литературы, которые способствуют формированию правовой культуры молодежи.

**Ключевые слова:** правовая культура, молодежь, художественная литература.

## **THE INFLUENCE OF FICTION ON THE FORMATION OF LEGAL CULTURE OF YOUTH**

**Summary:** this article examines the issue of the formation of the legal culture of young people in the course of studying fiction. The role of fiction in the process of forming a worldview and legal consciousness is determined. The most relevant works of Russian writers are analyzed. The article also reflects the main functions of fiction that contribute to the formation of legal culture among young people.

**Keywords:** legal culture, youth, fiction.

На данный момент одним из приоритетных направлений современного образовательного пространства является формирование духовно-нравственных ценностей и правового сознания молодого поколения. Стремительные изменения социальной, экономической и политической сфер нашего общества значительным образом отражаются на межличностных отношениях молодежи, их взглядах на мир и действующее законодательство. Образование, являясь универсальным средством правового просвещения для подрастающего поколения посредством уроков, лекций, семинаров, тематических встреч и конкурсов, оказывает весомое влияние на процесс формирования кругозора и мировосприятия. В данной статье мы обратим внимание на роль художественной литературы в процессе формирования правовой культуры молодежи.

Над вопросом влияния литературы на жизнь человека в своих научных трудах рассуждали В.С. Бахтин, В.И. Панков, Б.М. Теплова, В.А. Сухомлинский. Они неоднократно отмечали, что книги и литературные произведения являются неотъемлемым источником знаний и средством коммуникации человека с окружающей действительностью. Процесс чтения художественной литературы является важной частью знакомства человека с новыми мыслями, идеями, художественными образами [1], в результате чего осуществляется:

- воспитание духовно развитой личности, формирование четкой гражданской позиции, чувства патриотизма и любви к собственной стране;
- развитие эмоционального восприятия художественного текста, образного и аналитического мышления;
- целостное освоение художественных произведений;
- овладение умениями чтения и анализа художественных произведений с привлечением базовых литературоведческих понятий и необходимых сведений по истории литературы [2].

Литература уже на протяжении многих столетий стала частью культурного быта нашей страны. Поэтому может оказывать влияние на человека, даже когда он об этом и не подозревает. А.А. Фадеев утверждал, что «литература учит, ее главная тема – жизнь человека» [3], тем самым отмечал ее духовную ценность и взаимосвязь с повседневной деятельностью человека.

На наш взгляд, именно литературные произведения вносят вклад в процесс становления личности. Используемые авторами художественные образы, аллегории, риторические обращения вызывают у читателя непрерывный интерес к описываемым событиям, действующим персонажам. В процессе чтения человек учится мысленно визуализировать книжные образы, переносится в разные вехи нашей истории. Впечатление, сложившееся в процессе прочтения того или иного произведения, отражается на общем мировоззрении личности, тем самым влияет на его восприятие различных жизненных обстоятельств.

Если мы обратимся к русской художественной литературе, то сможем найти не одно произведение, которое могло бы повлиять на правовое сознание человека. Ярким примером выступает роман Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Мы знакомимся с историей Родиона Раскольникова, который совершает убийство двух человек, в результате чего сталкивается с муками совести и попытками оправдания своих действий. На протяжении всего романа читатель знакомится с огромным спектром душевных терзаний, которые испытывает главный герой в процессе сокрытия преступления в надежде избежать наказания. На первый план данного произведения выходит противостояние добра и зла, которое ярким образом демонстрируется в жизни не только Родиона Раскольникова, но и Сони Мармеладовой – скромной и смиренной девушки, которая переступает нормы морали и торгует собственным телом. Затрагивая социальные проблемы, автор

показывает нам, на совершение каких непоправимых поступков может пойти человек, прибывая в условиях нищеты и отчаянья. Познакомившись с данным произведением, читатель сможет проанализировать систему ценностей каждого персонажа и понять для себя, как бы он поступил в подобной ситуации, смог бы он нарушить установленные нормы закона для получения собственной выгоды.

Не менее важным для формирования правовой культуры молодого поколения является поэма Н.В. Гоголя «Мертвые души», где затрагиваются проблемы эгоизма и безнравственности. Посредством главных героев автор показывает, насколько жажда наживы и материальной выгоды может полностью искоренить в человеке моральные и духовные ориентиры. Используя «говорящие» фамилии, Н.В. Гоголь смог ярко охарактеризовать каждого помещика (Манилов, Коробочка, Ноздрев, Собакевич, Плюшкин) и указать на присущие им пороки. Также читателю предоставляется возможность наглядно увидеть отличие менталитета крепостного человека и самоуверенного самодура хозяина. На протяжении всего сюжета автор показывает нам, что одержимость в получении денег и материальных благ может привести к духовному опустошению и умственной деградации. Раскрывается проблема соблюдения и нарушения закона, правовой культуры и морального падения.

Проанализировав вышеизложенное, нам представляется возможным сформулировать основные функции художественной литературы.

1. Познавательная. Сущность данной функции заключается в способности литературы знакомить читателя с новой информацией, тем самым расширяя его кругозор. Чтение исторических повестей и романов дает возможность молодым людям узнать культурные особенности и ценностные ориентиры людей соответствующей эпохи, тем самым дает им возможность понять моральные и правовые устои современной действительности.

2. Воспитательная. Содержание данной функции заключается в формировании определенных стереотипов поведения и в воспитании чувственного отношения к событиям, описываемым в художественном произведении. Автор посредством положительных и отрицательных персонажей дает возможность читателю познакомиться с понятиями добра и зла, а также увидеть грань допустимого в той или иной ситуации.

3. Коммуникативная. Художественная литература выступает одним из важных видов взаимодействия между людьми. Литературные произведения, выступая средством коммуникаций человека с человеком, дает возможность осуществлять обмен опытом в различных областях жизнедеятельности. Благодаря литературе мы можем на себе испытать весь спектр чувств и переживаний, которые волновали предыдущие поколения.

4. Созидательная. Стремление к самосовершенствованию и развитию себя как личности – вот что подразумевает созидательная функция. На наш взгляд, данная функция художественной литературы является одной из самых главных. Ведь не каждое произведение может вызвать чувства сопереживания, радости, волнения или страха, которые в дальнейшем оставят эмоциональный отпечаток

в сознании читателя. Однако если прочитанное произведение смогло поспособствовать тому, что читатель решит задуматься над тем, что бы он хотел изменить или развить в своей личности, тогда мы с уверенностью сможем сказать, что данное литературное произведение достигло своей цели по увеличению количества культурно развитых и морально устойчивых представителей нашего общества.

Определив основные функции художественной литературы, мы можем сказать, что все они напрямую взаимосвязаны друг с другом и вносят вклад в формирование правовой культуры молодого поколения.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что художественная литература по своей эффективности формирования правовой культуры молодого поколения ничем не уступает правовой литературе. В процессе изучения художественных произведений молодежь учится анализировать и делать выводы о том или ином событии произведения. Формирует свою собственную систему взглядов на правомерность действий персонажей, тем самым вырабатывает навыки законопослушного поведения.

### **Список литературы:**

1. Куценко Н. Ю. Роль классической художественной литературы в формировании мировоззрения личности. // Язык. Словесность. Культура. – 2011. – № 3. – С. 8–26.
2. Технологии и методики обучения литературе. Учеб. пособие / под ред. В. А. Кохановой. – М.: ФЛИНТА, 2016. – 249 с.
3. Фадеев Александр Александрович // Книжная полка писателей – фронтовиков – URL: [//frontoviki.kurskonb.ru/page/fad-q.html](http://frontoviki.kurskonb.ru/page/fad-q.html) (дата обращения: 01.11.2024).

**Борисова Софья Романовна**

преподаватель

Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г.  
Буденновск

SPIN-код: 9737-2228

Borisova Sofya

Stavropol State Pedagogical Institute

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СХЕМ И АЛГОРИТМОВ В КАЧЕСТВЕ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**Аннотация:** использование схем и алгоритмов при обучении является эффективным методом, позволяющим визуализировать информацию, упростить процесс усвоения материала и активизировать познавательную деятельность. Схемы помогают преобразовать абстрактные понятия в наглядные формы, разбивать сложные темы на более простые компоненты, что упрощает понимание и запоминание правил. Работа со схемами требует не просто запоминания информации, но и ее анализа и обобщения, умения организовать информацию в логической последовательности. Схемы могут быть представлены в различных форматах: это могут быть ментальные карты, блок-схемы, таблицы, графики и т. д. Широкий выбор форматов позволяет адаптировать обучение под индивидуальные предпочтения и уровни обучающихся. Лингвометодическая основа обучения представляет собой совокупность теоретических и практических принципов, которые направлены на эффективное преподавание языка. Она включает в себя различные подходы, методические приемы и стратегии, которые помогают организовать учебный процесс и адаптировать его под потребности обучающихся.

**Ключевые слова:** лингвометодическая основа, личность, процесс обучения, алгоритм, схема, активизация познавательной деятельности.

## **THE USE OF SCHEMES AND ALGORITHMS AS A LINGUISTIC METHODOLOGICAL BASIS FOR LEARNING IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE**

**Summary:** the use of schemes and algorithms in teaching is an effective method that allows you to visualize information, simplify the process of learning material and activate cognitive activity. Diagrams help to transform abstract concepts into visual forms, break down complex topics into simpler components, which makes it easier to understand and remember the rules. Working with diagrams requires not only memorizing information, but also analyzing and generalizing it, and the ability to organize information in a logical sequence. Diagrams can be presented in various formats: These can be mental maps, flowcharts, tables, graphs, etc. A wide



range of formats allows you to adapt training to individual preferences and levels of students. The linguistic methodological basis of teaching is a set of theoretical and practical principles that are aimed at effective language teaching. It includes various approaches, methodological techniques and strategies that help to organize the learning process and adapt it to the needs of students.

**Keywords:** linguistic methodological basis, personality, learning process, algorithm, scheme, activation of cognitive activity.

Проблема обучения детей грамотному письму является одной из актуальных задач современного школьного образования. Грамотное письмо — это не только базовый навык, необходимый в повседневной жизни, но и важный компонент общего развития личности. Однако в последнее время наблюдается тенденция, когда уровень письменной грамотности у детей снижается. С широким распространением цифровых технологий, особенно смартфонов и мессенджеров, подростки все чаще используют непринужденный стиль общения, что приводит к распространению сокращений, сленга и орфографических ошибок. Это может негативно сказаться на их навыках грамотного письма.

В современных образовательных программах может не хватать времени на системное обучение грамотному письму. Учителя часто уделяют основное внимание другим предметам или навыкам, что влечет за собой недостаток практики в написании текстов. Многие дети не видят практической ценности в умении писать грамотно, что существенно снижает их мотивацию к обучению. Если у учащихся отсутствует интерес к чтению и писательству, это может привести к тому, что они не будут стремиться к улучшению своих навыков.

Недостаточные навыки грамотного письма могут вызывать проблемы не только в изучении русского языка, но и в других школьных предметах. Письменные работы являются одним из основных способов проверки знаний, и если ребенок не умеет грамотно выражать свои мысли, это может сказаться на его успеваемости. Грамотность важна для эффективного общения. Неправильное или неясное написание может привести к недопониманию или конфликтам в общении. В более широком смысле, недостаточная грамотность может ограничить возможности ребенка в будущем, когда ему предстоит работать и взаимодействовать с другими людьми.

Школы могут разработать и внедрить специальные программы для обучения грамотному письму. Эти программы могут включать разнообразные упражнения на написание текстов, анализ ошибок и их исправление. Использование различных стратегий для обучения, таких как игровые элементы, работа в группах или проектная деятельность, может сделать процесс обучения более интересным и эффективным. Поощрение детей к чтению литературы может служить отличным способом повышения уровня грамотности. Чтение способствует расширению словарного запаса и

улучшению понимания структуры текста, что в свою очередь помогает детям лучше писать.

Родители могут активно участвовать в этом процессе, поддерживая детей в их стремлении к письму, проверяя домашние задания и создавая положительную атмосферу для обучения. Совместное чтение и обсуждение прочитанных книг также может сыграть важную роль.

Проблема обучения детей грамотному письму требует комплексного подхода, вовлечения как педагогов, так и родителей. Важно создавать такие условия, которые бы стимулировали детей к развитию их навыков письма и способствовали формированию у них интереса к языку и литературе. Развитие грамотности — это не только задача школьного образования, но и важный аспект формирования культурного и грамотного общества. Орфография объективно является сложной для усвоения и практического овладения. Русское письмо опирается на несколько орфографических принципов, правила орфографии многочисленны, обучающимся сложно запомнить алгоритм их применения, кроме того, существуют исключения из правил. Все это часто осложняет работу по обучению орфографии, обуславливает во многих случаях ее недостаточную эффективность.

Несмотря на то, что вопросы правописания достаточно глубоко методически разработаны, проблема усвоения обучающимися орфографии по-прежнему является актуальной. Глубокие психологические исследования по усвоению школьниками учебного материала (в частности, орфографии) были проведены Леонтьевым А. Н., Богоявленским Д. Н., Менчинской Н. А., Гальпериным П. Я. и др.

Власенков А. И., Талызина Н. Ф., Заморзаева Е. М. и другие предлагают использовать алгоритмы решения учебной задачи с целью совершенствования орфографической грамотности обучающихся. Некоторые учителя-методисты основным способом обучения русскому языку называют опорный конспект (Шаталов В. Ф., Меженко Ю. С.).

По мнению Зельмановой Л. М., Шаговой Е. Г., Львовой С. И., важное место в обучении орфографии занимают схемы и алгоритмы. Леонтьев А. Н. считает зрительную память самым распространенным типом запоминания: «среди детей мы обнаруживаем 1 % испытуемых, принадлежащих к слуховому типу заучивания, 96 % – к зрительному типу, 3 % – к моторному». Осуществив психологический анализ проблемы наглядности, он делает выводы о том, что место и роль наглядного материала определяется целью «раскрыть перед ребенком сущность явлений, объяснить их законы, подвести ребенка к надлежащим научным обобщениям» [5, с. 16]. Схемы являются средством наглядности, следовательно, их применение должно способствовать более эффективному усвоению орфографии на зрительной основе.

Школьный процесс, в том числе уроки литературы, устные ответы, доклады и другие формы работы как самые активные и наиболее продуктивные формы развития речевых умений, способствует развитию речевой культуры

учеников во всей специфике данной характеристики, а именно разнообразные виды устного и письменного общения, целью которых является передача информации, выражение своих мыслей и чувств, установление контактов с окружающими людьми [1, с. 78]. В школьном контексте речевая деятельность направлена на развитие языковых и коммуникативных навыков учеников.

Обучение речи, грамотности и коммуникации помогает школьникам стать более успешными не только в учебе, но и в жизни, так как хорошие коммуникативные навыки являются важным аспектом личностного развития [11, с. 99].

Коммуникативные способности школьника играют ключевую роль в его общем развитии и успешной социализации. Эти способности включают в себя умения и навыки, необходимые для эффективного общения как в устной, так и в письменной форме. Рассмотрим основные аспекты и компоненты коммуникативных способностей, а также факторы, влияющие на их развитие у школьников.

#### 1. Устные навыки:

1.1. Аудирование: Способность воспринимать и понимать информацию, получаемую на слух, а также активно слушать собеседника.

1.2. Говорение: Умение четко и логично выражать свои мысли, аргументированно вести разговор, участвовать в дискуссиях и дебатах.

#### 2. Письменные навыки:

2.1. Чтение: Способность не только понимать прочитанный текст, но и анализировать, интерпретировать и делать выводы.

2.2. Письмо: Умение правильно составлять тексты (сочинения, контрольные работы, заметки) с учетом норм языка и структуры.

3. Невербальная коммуникация: использование жестов, мимики и других невербальных средств общения для передачи эмоций, и уточнения смысла сказанного.

#### Значение коммуникативных способностей:

1. Социализация: коммуникативные способности помогают школьнику взаимодействовать с окружающими, строить отношения, находить друзей и одноклассников, что в свою очередь способствует его социальной адаптации.

2. Образование: эти способности необходимы для успешного обучения. Умение слушать учителя и сокурсников, активно участвовать в обсуждениях, а также представлять свои идеи и мысли на письме — важные аспекты учебной деятельности.

3. Личностное развитие: хорошие коммуникативные навыки способствуют формированию уверенности в себе, развитию критического мышления и способности к самоанализу.

#### Факторы, влияющие на развитие коммуникативных способностей:

1. Семья: семейная среда и уровень общения в ней играют важную роль в формировании коммуникативных навыков. Поддерживающее и открытое общение в семье способствует развитию уверенности в себе.

2. Школьное образование: учебный процесс, формы организации занятий (дискуссии, групповые проекты) и индивидуальный подход со стороны учителей могут существенно повлиять на развитие коммуникативных способностей.

3. Социальные взаимодействия: общение со сверстниками, участие в кружках, секциях и других внеурочных мероприятиях развивает навыки общения и умение работать в коллективе.

Коммуникативные способности могут быть развиты следующими способами:

1. Игровые методики: использование ролевых игр, театральных постановок, дебатов и дискуссий в учебном процессе помогает развивать как устные, так и невербальные навыки общения.

2. Чтение и анализ текстов: чтение литературы, обсуждение прочитанного и написание собственных текстов способствуют развитию навыков письменной и устной речи.

3. Обратная связь: регулярная практика с получением обратной связи от учителей и сверстников помогает выявить и исправить ошибки, а также улучшить навыки общения.

Коммуникативные способности школьника — это важный аспект его общего развития, который влияет на успехи в обучении и адаптацию в социуме. Развитие этих способностей требует комплексного подхода, включающего современные методы обучения и активное участие как со стороны педагогов, так и семьи. Важно создавать условия, способствующие развитию уверенных и компетентных коммуникаторов, которые будут готовы к взаимодействию в различных жизненных ситуациях.

Принципы орфографии	Орфограммы	Разделы орфографии
Морфологический	1. Безударные гласные в корне слова, проверяемые ударением 2. Проверяемые согласные в корне слова 3. Правописание безударных гласных, звонких и глухих согласных в префиксах и суффиксах, на стыках морфем 4. Непроизносимые согласные в корне слова 5. Правописание безударных падежных окончаний имён существительных 6. Безударные гласные в корне слова, проверяемые ударением 7. Проверяемые согласные в корне слова 8. Непроизносимые согласные в корне слова 9. Правописание безударных падежных	Обозначение звуков буквами в словах

	<p>окончаний имён существительных</p> <p>10. Правописание безударных личных окончаний глаголов</p> <p>11. Правописание гласной перед л в глаголах прошедшего времени</p>	
	12. Перенос слов	Перенос слов с одной строки на другую
Фонетический	<p>1. Правописание слов с мягким знаком для обозначения мягкости</p> <p>2. Разделительный мягкий знак</p> <p>3. Разделительный твёрдый знак</p> <p>4. Ъ в неопределенной форме глагола</p> <p>5. Правописание суффиксов -ОК-, -ЕК- в существительных</p> <p>6. Ъ на конце числительных (5 – 20, 30)</p>	Обозначение звуков буквами в словах
Традиционный	<p>1. Непроверяемые гласные и согласные в корне слова</p> <p>2. Правописание слов с удвоенными согласными</p> <p>3. Буквосочетания ЧК, ЧН, ЧТ; ЩН, НЧ</p> <p>4. Буквосочетания ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ</p> <p>5. Единообразное написание приставок</p> <p>6. Суффиксы имен существительных</p> <p>7. Ъ на конце существительных после шипящих</p> <p>8. Ъ в окончаниях глаголов 2 лица ед. числа</p> <p>9. Правописание суффиксов -ИК-, -ЕК-, -ОК; -ОНОК- в существительных</p>	Обозначение звуков буквами в словах
	<p>10. Не с глаголами</p> <p>11. Правописание предлогов со словами</p> <p>Правописание сложных прилагательных</p> <p>12. Соединительные гласные о и е в сложных словах</p>	Слитные, полуслитные, раздельные написания
Дифференцирующие написания	<p>1. Заглавная буква в начале предложения</p> <p>2. Заглавная буква в именах собственных</p> <p>3. Правописание имен собственных - названий</p>	Употребление прописных и строчных букв

**Таблица 1.** Соотнесение орфограмм, принципов и разделов орфографии

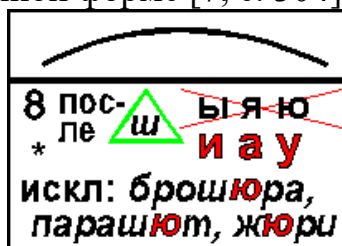
Большую роль в обучении, в формировании образных представлений явлений науки, прочных и осознанных навыков играют средства наглядности, целью которых является выделение главного, существенного в изучаемых объектах и предметах в плане восприятия. Схемы и алгоритмы позволяют выделить главное в действенном плане восприятия, преобразующем объект [2, с. 210].

Ушинский К. Д. говорит о наглядности: «... это такое учение, которое строится не на отвлеченных представлениях и словах, а на конкретных образах,

непосредственно воспринятых ребенком» [8, с. 21]. Процесс познания по Ушинскому строится из двух ступеней: чувственного восприятия реалий внешнего мира и абстрактного мышления.

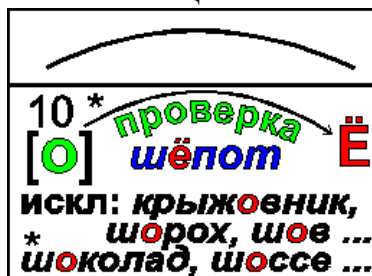
Современные психологические исследования доказывают тезис, выдвинутый Леонтьевым А. Н: с целью осознания обучающимся сущности предмета необходимо соответствующим образом организовать учебную деятельность. Именно в перцептивной деятельности осуществляется процесс «перевода» воздействующих на органы чувств внешних объектов в психический образ [10, с. 36]. Об этом говорят в своих работах Атутов П. Р. («Некоторые вопросы использования наглядности в обучении»), Эльконин Д.Б. и Давыдов В. В. («Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников») и др [9, с. 48]. У обучающихся должно возникнуть стойкое активное отношение к изучаемому материалу. Это необходимо учитывать и при использовании наглядных средств – схем.

Из применяющихся форм наглядности наиболее распространёнными являются схемы, представляющие собой особую организацию теоретического материала в форме краткого графического изображения, которое выделяет и наглядно подчеркивает соотношение и зависимость языковых явлений, характеризующих определённую языковую проблему. Такое изображение создается в упрощенно-обобщенной форме [7, с. 304].



*Рис. 1.* Схема «Буквы и, а, у после шипящих»

При помощи схемы обучающиеся, приученные к языку символов, смогут увидеть логическую закономерность. Схема отчетливо и немногословно выделяет главные признаки, наглядно показывает связь орфографического правила с тем, в какой морфеме находится орфограмма, каковы условия её выбора, следовательно, такая запись нацеливает и на морфемный анализ слова.



*Рис.2.* Схема «Буквы о, ё после шипящих в корне слова»

При составлении схем желательно придерживаться графического единообразия, схема должна содержать минимальное количество слов [6, с. 14]. Её цель – описание в лаконичной форме языковой закономерности, имеющей в языке бесчисленное количество проявлений, с которыми сталкиваются

школьники в процессе анализа конкретных языковых явлений. Поэтому в схеме вполне уместно употребление тех графических обозначений, к которым обучающиеся привыкли и которые они быстро «расшифровывают»: графические знаки флексии, суффикса, корня, префикса.

Запись в виде схемы выделяет в орфографическом правиле ключевые понятия, необходимые в формировании навыка. Работая со схемой при выполнении практических упражнений, обучающиеся непроизвольно запоминают её уже потому, что зрительная память у детей этого возраста достаточно хорошо развита. Таким образом, схема способствует тому, что в процесс обучения вносится некоторая новизна, обучающиеся пользуются особым – сжатым до ключевых понятий и знаков – видом записи теоретического материала.

Итак, схема в обучении является не столько средством наглядности, которое даётся параллельно с устным или письменным изложением теоретического материала, сколько опорой для решения практических задач. Опорные сигналы опираются на работу с памятью ученика и с её функцией, заключающейся в способности к ассоциациям [3, с. 18]. Ассоциативность мышления основана на том, что случайный внешний раздражитель – предмет, запах, звук, надпись или что-либо еще может пробудить в памяти воспоминания, причем для этого не надо прилагать никаких усилий. Опорные сигналы способны пробудить в памяти ученика необходимые сведения, данные, орфографические правила. Нередко возникают такие ситуации, когда отвечающий ребёнок забывает о том, что спрашивается, или какая-то часть материала, изложенного на прошлом уроке, не была заучена специально, а просто отразилась в памяти непроизвольно. И не прилагая особых усилий, школьник, увидев опорный сигнал, вспоминает информацию благодаря ассоциативным связям.

### **Список литературы:**

- 1.Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 150 с.
- 2.Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
- 3.Бакурина, Т. Н. Упражнения в правописании слов с безударными гласными в корне [Текст] / Т. Н. Бакурина // Начальная школа. –1997. – № 2. – С. 35.
- 4.Баранов, М. Т. Применение графической наглядности в процессе обучения орфографии: начинающему учителю [Текст] / М. Т. Баранов // Русский язык в школе. – 1991. – № 2. – С. 35-41.
- 5.Бондаренко, А. А. Парные звонкие и глухие согласные [Текст] / А. А. Бондаренко // Начальная школа. –1986. – № 9. – С. 24.
- 6.Булохов, В. Я. Орфографические ошибки и пути повышения грамотности обучающихся [Текст] / В. Я. Булохов // Начальная школа. –1991. – № 1. – С. 14-15.

- 7.Валгина, Н. С., Розенталь, Д. Э., Фомина, М. И. Современный русский язык: учебник / Н. С. Валгина. – М.: Логос, 2002. – 528 с.
- 8.Власенков, А. И. Материалы к исследованию по теме «Использование алгоритмов в обучении орфографии». – М.: Просвещение, 1965. – 95 с. – С. 23.
- 9.Гусейнов, А. З., Турчин, Г. Д. Развитие принципа наглядности в истории педагогики. [Текст] / А. З. Гусейнов, Г. Д. Турчин // Известия Саратовского университета. – 2007 г. – Т.7. – сер. Философия. Психология. Педагогика, вып. 1. – С. 66.
- 10.Львов, М. Р. Правописание в начальных классах. – М.: Просвещение, 2003. – 165 с.
- 11.Малащенко, В.П. Алгоритмы на уроках русского языка: учеб. пособие. – Ростов н/Д: РГПИ, 2006. – 131 с.



**Браганцева Людмила Николаевна**

старший преподаватель

Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского

SPIN-код: 9184-8650

Bragantseva Lyudmila

Donetsk National University of Economics and Trade named after Mikhail Tugan-Baranovsky

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

**Аннотация.** В этой статье мы осуществляем анализ структуры профессиональной педагогической деятельности преподавателя в сфере образования в высших учебных заведениях. Рассматриваются также критерии, касающиеся содержания, организации и методологии процесса обучения студентов.

**Ключевые слова:** педагогика; методика подготовки; принципы; педагогическая деятельность.

## **PEDAGOGICAL ACTIVITY OF A TEACHER IN TEACHING UNIVERSITY STUDENTS**

**Summary:** In this article, we analyze the structure of professional pedagogical activity of a teacher in the field of education in higher educational institutions. Criteria related to the content, organization and methodology of the student learning process are also considered.

**Keywords:** pedagogy; methods of training; principles; pedagogical activity.

The teacher, regardless of the discipline taught, must teach students to think actively and develop their ability to independently acquire knowledge. Indeed, knowledge becomes lasting only if it is "acquired" through one's own reflections, and not just remembered. This determines the essence of the cognitive process.

Research shows that, under equal conditions, human memory captures only 10% of the information we hear, up to 50% of what we see, and as much as 90% of what we do. This emphasizes that the most effective form of education is one that involves the active participation of the student in the process of cognition and independent search for information.

An urgent problem of modern education is the study of the structure of professional pedagogical activity in higher educational institutions. This activity is a model for preparing undergraduates and novice teachers for scientific and pedagogical work at a high level of professionalism. In turn, this creates conditions for the effective formation of students as future specialists.

The existing challenges of social development, the growth of information volumes and the increase in demands from students are perceived as incentives for teachers, including the most experienced ones, to constantly improve their teaching skills. Despite the freedom in a creative approach to learning, teachers should take into account the key points of the methodology, highlighted as the principles of practical learning.

The principles of learning establish requirements for the content, organization and methods of the educational process. The system of principles includes:

1. Scientific teaching – this means a scientific presentation of the material, taking into account current achievements, as well as a reasonable rejection of outdated concepts.
2. The practical orientation of the educational process, which involves the study of the peculiarities of the development of the relevant field of knowledge in modern conditions, the application of practical approaches and the preparation of students for future professional activities.
3. Systematic and consistent presentation of the material.
4. Accessibility of education – depth, volume and visibility are taken into account, taking into account the level of literacy of students.
5. Visibility in the presentation of the material.
6. Collectivism and individual approach – students' personal characteristics are taken into account.

In addition, an important part of pedagogical activity is the personality of the teacher. The teacher must be an expert in his field, have a deep understanding of his subject, and also possess teaching methods. He must apply knowledge from fields such as psychology, pedagogy, sociology and physiology. Also, the teacher must constantly develop his oratorical skills, including voice strength, timbre, diction and tempo of speech. The ability to present and present oneself is also necessary.

Also, the teacher must comply with modern requirements for classes at the university. These requirements for each lesson should have:

1. A clear structure and logic of the presentation of topics.
2. A solid theoretical and methodological foundation.
3. Discussing important issues or problems.
4. Ensuring the completeness of the coverage of the topic.
5. Connection with previous materials.
6. The content of a sufficient number of illustrative examples.
7. Logical reasoning that arouses interest in the study.
8. Compliance with the modern level of science and technology.
9. Methodical processing of the material, highlighting the main ideas and conclusions.
10. Visibility, which is combined with the demonstration of multimedia materials and models.
11. Presentation in simple and understandable language with an explanation of new terms and concepts.

12. Accessibility for audience perception [1 p. 46].

The implementation of these requirements contributes to a high level of scientific and methodological training of practical classes of the teacher. In addition to meeting these requirements, the teacher must regularly monitor the variety of formats of his classes. Taking into account the relevance of distance learning, many teachers create courses or other scientific online resources to disseminate information among students. The teacher should also be familiar with the methods of preparing and conducting classes. If the lesson is organized competently from a methodological point of view, it will be able to arouse interest not only in a specific topic or subject, but also in the learning process as a whole, which serves as an important incentive for self-education and creative development of students.

The teacher must have a number of professionally significant qualities:

1. Focus on the educational process at the university (the main reasons and goals of choosing a teaching career: the desire to work with students, transfer knowledge and educate them, interest in the subject);
2. Mental stability, adaptability and efficiency.
3. Personality traits: activity, determination, perseverance, determination, willpower, courage; self-control and self-control, compliance with generally accepted moral standards.
4. The ability to evaluate oneself objectively.
5. Moral qualities: sense of responsibility, honesty, decency, patriotism, neatness, team spirit, humor and curiosity.
6. Social skills: sociability, tact, tolerance.
7. Requirements for yourself and for students.
8. The ability to anticipate and resolve conflicts, as well as communication skills [2 p. 25].

The effectiveness of the work is determined by the level of psychological and pedagogical training, literacy, modeling of educational situations and forecasting of consequences, the number of students actively studying and interested in the subject.

The prospects of pedagogical activity should be the introduction of innovative methods, the creation of a balance between traditional and new approaches, the use of modern technologies for the development of students and the formation of their needs for self-development. Teachers are responsible for the implementation of educational tasks in modern universities [5 p. 100].

The use of modern educational technologies in the process of preparing students for practical training should contribute to the development of significant personal skills related to teaching. This includes the formation of a desire for constant self-improvement, which is generally accepted for many areas of professional activity of a future specialist. In this regard, in the conditions of modern higher educational institutions, the teacher undertakes to ensure the solution of educational goals and is fully responsible for the decisions made.

**Referens:**

- 1.Klepikov, V.N.Methodology of building and conducting a modern ethical lesson / V.N. Klepikov // Pedagogy: journal. – 2014. – No. – pp. 45-52.
- 2.Samygin, S.I. Psychology and pedagogy: A textbook / S.I. Samygin, L.D. Stolyarenko. – M.: KnoRus, 2012. – 480 p.
- 3.Skvortsova S.A. Pedagogical conditions for the formation of competence of future specialists in the process of professional training // Vector of science TSU. Series: Pedagogy, psychology. – № 1. – 2011.
- 4.Suprunova, L.L. Comparative pedagogy in the structure of modern scientific knowledge / L.L.S uprunova // Pedagogy: journal. – 2014. – No. 9. – pp. 100-110.
- 5.Shishkina N.A. Building a model of teaching a foreign language with a multi-level vocational education system in a technical university: Dis. Candidate of Pedagogical Sciences. Ulyanovsk, 2004. –196 p.

**Быстрова Ирина Владимировна**

преподаватель

Военная академия связи им. С.М. Буденного

SPIN-код: 6355-7673

Irina Bystrova

Military Telecommunications Academy

## **КУЛЬТУРНО-ЦЕННОСТНАЯ СПЕЦИФИКА ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ДОМИНАНТЫ «РОДНАЯ ПРИРОДА» В АСПЕКТЕ РКИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК)**

**Аннотация:** Данное исследование написано в контексте проблематики изучения лингвокультурных доминант в языке и посвящено актуальному вопросу аксиологизации методики преподавания РКИ. В статье представлены результаты лингвокультурного анализа доминанты «Родная природа» на материале русского фольклорного дискурса, уточнению её культурно-ценностной специфики для русской культуры. На материале народных сказок А.Н. Афанасьева был проведен анализ средств вербализации концептуальной сферы «Родная природа», к которым относятся номинации живой (зоонимы, фитонимы) и неживой природы. В статье приведён фрагмент лингвокультурного анализа лексической единицы *дуб*, как самой частотной фитонимической номинации. В ходе исследования для данного фитонима были определены основные концептуальные составляющие – четыре сигнификативно-коннотативных признака (понятийный, образный, функциональный, ценностный), эксплицирующие культурно-ценностное и национальное своеобразие русской культуры.

**Ключевые слова:** ценность, доминанта, концепт, национальный фольклор, лингвокультурный анализ.

## **CULTURE-VALUE SPECIFICITY OF THE LINGUOCULTURAL DOMINANT «NATIVE NATURE» IN THE ASPECT OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (ON THE BASIS OF RUSSIAN FOLK TALES)**

**Summary:** The article is written in the context of studying linguocultural dominants and is devoted to the issue of axiologizing the teaching methodology of Russian as a foreign language. The study presents the results of linguocultural analysis of the dominant "Native Nature" based on the material of Russian folklore discourse, clarifying its cultural and value specificity for Russian culture. Based on the material of A.N. Afanasyev's folk tales, the analysis of the means of verbalization of the conceptual sphere "Native nature" was carried out, which include the nominations zoonyms, phytonyms and inanimate nature. The article contains a fragment of the linguistic and cultural analysis of the lexical unit *oak*, as the most frequent phytonymic nomination. During the research, the main conceptual

components for this phytonym were identified – four significant connotative signs (conceptual, figurative, functional, valuable), explicating the cultural, value and national identity of Russian culture.

**Keywords:** value, dominant, concept, national folklore, linguocultural analysis.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного прослеживается необходимость усиления лингвокультурных и аксиологических аспектов обучения. Важным в данном подходе является обращение к феноменам русской культуры, как в целом, так и в региональном направлении, поскольку обращение к информации лингвокультурного и страноведческого характера необходимо для формирования представления о русской национальной культуре и толерантного отношения к стране изучаемого языка, имеющее особое значение в современных геополитических условиях.

Актуальность и новизна настоящего исследования продиктована необходимостью изучения вербализации лингвокультурной доминанты «Родная природа» в русском фольклорном дискурсе в связи с тем, что данная культурная единица, является, с одной стороны, межнациональной категорией, а с другой – имеет ярко выраженную этнокультурную специфику. В данном направлении изучение языка фольклорных текстов имеет первостепенное значение, так как «язык фольклора – это сокровищница информации об истории, этнографии, верованиях, национальной психологии, т.е. обо всём, что составляет содержание культуры и в скрытой форме несёт информацию об этнической ментальности». [6, с. 3].

В современном мире изучение элементов духовной культуры через язык представляется особенно важным. В.И. Карасик в своей книге «Языковой круг: личность, концепты, дискурс» рассуждая об изучении ценностной картины мира в языке, выносит положения, среди которых одно является наиболее важным для нашего исследования, что в ценностной картине мира существуют культурные доминанты, совокупность которых и образует определенный тип культуры, поддерживаемый и сохраняемый в языке [4, с. 167].

Впервые термин доминанта ввёл в начале XX века отечественный учёный-физиолог, академик Алексей Алексеевич Ухтомский, разработавший теорию доминанты, которая имела не только естественно научное значение, но и впоследствии отразилась в его философско-нравственных учениях. В работе «Доминанта» исследователь актуализировал связь поведения живых существ (человека и животного) с неким побудительным центром – доминантой, с точки зрения физиологии – главенствующим рефлексом. В определённый момент жизни индивида при конкретных условиях появляется неосознанная способность или даже необходимость сосредоточиться на чём-то конкретном, а всё остальное становится ненужным. Это желание, стремление, импульс делают поведение человека не хаотичным, а упорядоченным, причем, доминанта организует наше мышление, не рассыпает его, а концентрирует, помогает

сфокусироваться на проблеме, которая первостепенна в данную минуту. [7, с. 113].

Рассуждая об общечеловеческих реалиях, учёный утверждал, что доминанта пока она «ярка и жива, держит в своей власти всё поле душевной жизни» [7, с. 141]. С этико-философской точки зрения доминанта понимается, как универсальный принцип, моделирующий поведение человека, что переносит нас на другие сферы человеческого бытия. Исследователь пишет следующее: «Так, на уровне высшей нервной деятельности доминанта проявляет себя как «предметное мышление», способность сосредоточиться на значимом; на уровне душевной, психоэмоциональной жизни – как конкретное устойчивое переживание, «интегральный образ»; в социальной жизни – как определенное отношение к окружающему, «собеседование»; на уровне духовной организации доминанта выражается в некой форме устойчивого религиозного чувства, «творческой идеализации» [5, с. 161].

Учение о доминанте нашло своё применение в филологии, культурологии, что подтверждается его активным использованием в литературоведении, психолингвистике, лингвистике текста. Теоретической базой лингвокультурологического подхода в изучении доминант стали труды Н.Ф. Алефиренко, А. Вежбицкой, С.Г. Воркачева, Е.М. Верещагиной, В.Г. Костомарова, Д.С. Лихачева, А.Д. Шмелева, Ю.С. Степанова, В.И. Карасика и других ученых.

С.Г. Воркачёв выделяет духовную ценность, как главный компонент культурной доминанты. Под духовной ценностью исследователь подразумевает общечеловеческие представления о «добре и зле, прекрасном и безобразном, справедливости, смысле истории и назначении человека и т.д.». [3, с. 65]. Говоря о том, что культурно-ценностные доминанты представлены «в целом ряде слов и словосочетаний, тематических рядах и полей, пословицах, поговорках, фольклорных и литературных сюжетах и синонимизированных символах (произведений искусства, ритуалов, поведенческих стереотипов, предметов материальной культуры)», учёный выделяет её «семиотическую плотность» и говорит о её значимости в жизни человека [3, с. 65]. Автор отмечает, что «ценностные доминанты, которые обеспечивают миропонимание индивида и общества, фиксируются в семантическом наполнении лингвокультурного концепта, которое зависит от культуры, этноса, социальной группы и личности» [3, с. 69].

Важно отметить, что большинство толкований термина «лингвокультурная доминанта» трактуется различными авторами совместно с термином «лингвокультурный концепт». Большая часть учёных считают, что это синонимичные понятия и анализируют их в своих исследованиях как понятия с одинаковой аксиологической составляющей и присущими им одинаковыми функциями языка. И только некоторые из них выделяют термин «культурная доминанта» или «ценностная доминанта» отдельно от «лингвокультурного концепта».

В связи с тем, что лингвокультурные доминанты являются сложными и многомерными понятиями, они не поддаются типологизации на основе какого-либо одного признака. Их типология может быть построена на различных основаниях: «широта представленности в культурно-значимых текстах, уровень отвлечённости, универсальность или этноспецифичность, индивидуальность или отнесенность к групповому сознанию, степень конкретности-абстрактности, лингвистическое оформление, дискурс – как среда их языкового существования, транслируемость и т.д.» [2, с. 37].

Основополагающими измерениями концепта являются образная, понятийная, функциональная и ценностная составляющие. «Образная сторона концепта – это зрительные, слуховые, тактильные, вкусовые, воспринимаемые обонянием характеристики предметов, явлений, событий, отраженных в нашей памяти, это релевантные признаки практического знания. Понятийная сторона концепта – это языковая фиксация концепта, его обозначение, описание, признаковая структура, дефиниция, сопоставительные характеристики данного концепта по отношению к тому или иному ряду концептов, которые никогда не существуют изолированно. Ценностная сторона концепта – важное психическое образование, как для индивидуума, так и для коллектива» [4, с. 31].

В данном исследовании при дальнейшем лингвокультурном анализе доминанта «Родная природа» будет рассмотрена как многоаспектное явление, которое соединяет в себе лексические единицы, обладающие аксиологическим и этнокультурным значением, эксплицирующие связь с ментальным миром и памятью народа.

Материалом исследования послужили русские фольклорные произведения, а именно 146 народных сказок из сборника 1987 года «Русские сказки» (тексты отобраны и напечатаны по изданию: «Народные русские сказки А.Н. Афанасьева в трёх томах») под редакцией В.П.Аникина. В данном сборнике представлены сказки о животных, волшебно-фантастические сказки, новеллистические или бытовые сказки.

Концептуальная сфера «Родная природа» в русском фольклорном дискурсе представлена номинациями живой природы (растительного мира, мира животных, в том числе птиц и рыб) и неживой соответственно.

Согласно количественному подсчёту были отобраны самые частотные номинации. Изучение текстов сборника русских сказок позволило выделить лексические единицы согласно их упоминанию в следующем соотношении:

1. Зоонимы: конь – 193, лиса – 176, волк – 168.
2. Фитонимы: дуб – 152, яблоня (яблоки) – 49, берёза – 30.
3. Мир неживой природы: море – 97, поле – 90, камень – 78.

В результате контекстного анализа вышеупомянутых номинаций были определены четыре сигнификативно-коннотативных признака, а именно: понятийный, образный, функциональный, ценностный.



В данной статье будет представлен анализ самой частотной фитонимической номинации – дуб.

Понятийный признак раскрывает объективную информацию денотата – реальный существующий объект природы, описание физических свойств которого мы наблюдаем в примерах нашего фольклорного дискурса [2, с. 343].

Понятийный компонент номинации дуб выражен в примерах, где дуб – это дерево леса, а также изделие из него (например, дубина или дубовый клин). «Быть так, – сказал медведь, – а коли обманешь – так в лес по дрова ко мне хоть не езд!» Сказал и ушел в дуброву. Пришло время: мужик репу копает, а медведь из дубровы вылезает» [7, с. 10].

Образный признак, «включая в себя определенный набор концептуальных метафор, эксплицирует перцептивное восприятие носителем языка данной номинации и объективирует данный концепт в языке» [2, с. 343].

Образный признак фитонима дуб ярко эксплицируется в волшебных сказках. Это, в первую очередь, мифический образ дуба, как мирового дерева, которое корнями обнимает землю, а ветвями держит небосвод. «Долго ли, коротко ли они ели, только старуха уронила один желудь в подполье. Пустил желудь росток и в небольшое время дорос до полу. Старуха заприметила и говорит: «Старик! Надобно пол - то прорубить; пускай дуб растет выше; как вырастет, не станем в лес за желудями ездить, станем в избе рвать». Старик прорубил пол; деревцо росло, росло и выросло до потолка. Старик разобрал и потолок, а после и крышу снял; дерево все растет да растет и доросло до самого неба. Не стало у старика со старухой желудей, взял он мешок и полез на дуб. Лез-лез и взобрался на небо [7, с. 139].

Продолжают мифический образ мирового дерева, где у корней дуба лежит страшная змея, символизирующая ад, сказки «Кощей Бессмертный», «Безногий и слепой богатыри», «Чудесная рубашка». Именно под дубом находят свою смерть Кощей Бессмертный и Змей-Горыныч. «Притащили они змея к дубовому пню, раскололи пень надвое, защемили там его голову и начали стегать прутьями» [7, с. 153].

Следующий образ – это образ волшебного дуба, соединяющего мир реальный и волшебное царство. Это прослеживается в сказках «Иван Быкович», «Притворная болезнь». «Вот тебе, Ванюша, дубинка, – говорит старик, – ступай ты к такому-то дубу, стукни в него три раза дубинкою и скажи: Выйди, корабль! Выйди, корабль! Выйди, корабль! Как выйдет к тебе корабль, в то самое время отдай дубу трижды приказ, чтобы он затворился; да смотри не забудь! Если этого не сделаешь, причинишь мне обиду великую». Иван Быкович пришел к дубу, ударяет в него дубинкою бесчисленное число раз и приказывает: «Все, что есть, выходи!» Вышел первый корабль; Иван Быкович сел в него, крикнул: «Все за мной!» – и поехал в путь-дорогу. Отъехав немного, оглянулся назад – и видит: сила несметная кораблей и лодок!» [7, с. 80].

В сказке «Ведьма и Солнцева сестра» дуб ассоциируется с нечеловеческой и дикой силой. Вырывание столетних дубов подвластно только

мифическим героям-великанам леса. «Долго ли, коротко ли – приехал Иван-царевич к Вертодубу, всего три дуба осталось; он взял гребенку и кинул во чисто поле: откуда что – вдруг зашумели, поднялись из земли густые дубовые леса, дерево дерева толще! Вертодуб обрадовался, благодарствовал царевичу и пошел столетние дубы выворачивать» [7, с. 46].

Дуб соотносится также с высоким социальным статусом и общественными ценностями. Дубовые предметы попадают в ряд с другими, также лучшими, самыми красивыми, тем самым и они приобретают определённую статусность. «Царь Долмат для такой радости велел сотворить пир, и они сели за столы дубовые, за скатерти браные; пили, ели, забавлялись и веселились ровно два дни...» [7, с. 125]. Подобную же символичность и приобретают дубы, находящиеся рядом с красивым дворцом. Они – обязательный атрибут предстоящего семейного очага, предстоящего замужества и уютного дома. На этом дубу сидят три птицы, которые потом оборачиваются прекрасными молодцами: Сокол, Орёл, Ворон «Идет день, идет другой, на рассвете третьего видит чудесный дворец, у дворца дуб стоит, на дубу ясен сокол сидит. Слетел сокол с дуба, ударился оземь, обернулся добрым молодцем и закричал: «Ах, шурин мой любезный! Как тебя господь милует?» [7, с. 101].

Отдельным интересным примером служит новеллистическая сказка «Вещий дуб». В ней отсутствует всякое волшебство, однако муж, желая проучить свою жену, выбирает именно дуб в качестве «говорящего» дерева. И именно к нему обратится жена в поисках ответов на свои вопросы. «Ну, иди скорей, пока дуб говорит; а когда замолчит, слова не допросишься». Пока жена собиралась, старик зашел вперед, влез в дубовое дупло и поджидает ее. <...> Пришла баба, перед дубом повалилася, замолилася, завыла» [7, с. 341].

Функциональный признак – это значения концепта, которые зафиксированы в языковой картине мира носителей языка и стоят за конкретным референтом. В нашем случае данный признак дуба связан с его культовым предназначением у славян. Именно под дубом совершались языческие и христианские обряды, он был центром социальной жизни, местом, откуда провожали мужчин на службу или на войну [1, с. 100]. Дуб был священен для людей и являлся также символом защиты, оберегая людей от бедствий. Об этом свидетельствуют примеры из сказок, когда главный герой во время тяжелой дороги, останавливается и отдыхает под дубом. Или взобравшись на высокий дуб, ему удаётся спастись от нечистой силы. И, пришедши к золотой решетке, которая окружала чудесный сад, волк сказал Ивану-царевичу: «Ну, Иван-царевич, слезай теперь с меня, с серого волка, и ступай назад по той же дороге, по которой мы сюда пришли, и ожидай меня в чистом поле под зеленым дубом» [7, с. 120].

За «ценностным признаком» стоят два главных аспекта – это оценочность и актуальность. Актуальность проверяется методом количественного подсчёта и тем самым выявления самых частотных единиц к анализу. Оценочность в

произведениях русского народного творчества в свою очередь реализуется посредством использования языковых единиц, являющихся средством апелляции к данной номинации» [2, с. 350]. Ценностный признак данной номинации актуализируется аффиксами с уменьшительно-ласкательным значением «Вздумал гриб, разгадал боровик; под дубочком сидючи, на все грибы гляючи, стал приказывать: «Приходите вы, белянки, ко мне на войну» [7, с. 42].

А также персонификация дуба, а именно «очеловечивание». Обращение к дубу со словом дедушка, в значении, что дуб – дерево многолетнее, старое, а значит – мудрое, как дедушка. «Пришла баба, перед дубом повалилася, замолилася, завыла: «Дуб дубовистый, дедушка речистый, как мне быть?»» [7, с. 341]. Ценностные и патронимические аспекты очень важны для русской культуры, с их помощью выстраивается связующая и неразделимая связь между человеком и природой.

Эпитеты, которые употребляются со словом дуб: зеленый, старый, заповедный, высокий, столетний, густые дубовые леса, выделяют его из ряда всех других деревьев русского леса, передавая читателю образ-символ силы, невероятной мощи, первозданности, тем самым репрезентируя культурные коннотации истории русского народа.

Таким образом, приведённый анализ фитонима дуб позволяет сделать вывод, что данная лексическая номинация является значимой единицей языка, самостоятельным концептом, раскрывающая национально-ценностное своеобразие культуры русского народа. В этом и заключается культурно-ценностная специфика доминанты «Родная природа», которая содержит фактуальный, образный, функциональный и ценностный аспекты и является важной частью её лингвокультурологического потенциала.

Результаты данного исследования могут быть применены в практике преподавания русского языка как иностранного в рамках формирования лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся. Это в свою очередь позволит расширить круг этнокультурных представлений иностранных студентов о родной природе русского народа, о главнейших ценностях, которые составляют национальную культуру России.

### **Список литературы:**

1. Агапкина, Т.А. «Первое» дерево славянского дендрария: доминантные признаки в структуре символа // Славянский мир в третьем тысячелетии. – 2015. – №10. – С. 99 – 107.
2. Арутюнова, Н.Д. Логический анализ языка. Адресация дискурса – М.: Издательство «Индрик», 2012. – 512 с.
3. Быстрова, И.В. Концепты «конь» и «ягуар» в структуре культурно-ценностной доминанты «Родная природа» (на материале русских и латиноамериканских фольклорных источников) // Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве вуза: Материалы IV

- Межвузовской научно-методической конференции. – СПб.: ВАС, 2023. – 612 с.
4. Воркачев, С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. – 2001. – №1. – С. 64 – 72.
  5. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
  6. Коробкова, С.Н. Доминантная теория А.А. Ухтомского в контексте реалистического мировоззрения // Соловьевские исследования. – 2015. – № 2(46). – С. 159 – 171.
  7. Русские сказки: из сборника А.Н. Афанасьева. Сост., послесл. и словарь малоупотреб. и обл. слов В.П. Аникина. – М.: Художественная литература, 1987. – 383 с.
  8. Черноусова, И.П. Язык фольклора как отражение этнической ментальности (на материале фольклорной концептосферы русской волшебной сказки и былины): специальность 10.02.01 – русский язык: диссертация на соискание учёной степени доктора филологических наук – Елец. – 2015. – 526 с.
  9. Ухтомский, А.А. Доминанта. – М., Ленинград: Наука, 1966. – 268 с.

**Бычков Максим Алексеевич**

кандидат исторических наук, доцент

Московский государственный лингвистический университет

SPIN-код: 6710-0521

Vuchkov Maxim

Moscow State Linguistic University

## **ФРАНЦУЗСКОЕ ПРАВОРАДИКАЛЬНОЕ ДВИЖЕНИЕ В 1970-80-е ГГ.**

**Аннотация:** В статье анализируется развитие французского праворадикального движения в 70-80е гг. XX века. Активизация политических организаций в рассматриваемый период была вызвана событиями «красного мая» 1968 г. В свою очередь это привело к институализации правого радикализма. Борьба за влияние на французское общество способствовало его размежеванию на экстремистское и умеренное направления, а также оформлению политических партий праворадикального спектра, которые приступили к объединению политического лагеря. Однако его идеологическая неоднородность, амбиции лидеров делали это практически невозможным. В то же самое время движение к политическому центру, расширение социальной базы способствовали сохранению «Национального фронта» и закреплению за ним положения ведущей праворадикальной партии Франции.

**Ключевые слова:** праворадикальное движение, Ле Пен Жан-Мари, Национальный фронт, Новый порядок, Партия новых сил, Франция.

## **THE FRENCH RIGHT-WING RADICAL MOVEMENT IN THE 1970S AND 80S**

**Summary:** The article analyzes the development of the French right-wing radical movement in the 70s and 80s of the XX century. The activation of political organizations in the period under review was caused by the events of the "red May" of 1968. In turn, this led to the institutionalization of right-wing radicalism. The struggle for influence on French society contributed to its separation into extremist and moderate directions, as well as the formation of political parties of the right-wing radical spectrum, which began to unite the political camp. However, its ideological heterogeneity and the ambitions of its leaders made this almost impossible. At the same time, the movement towards the political center and the expansion of the social base contributed to the preservation of the National Front and the consolidation of its position as the leading right-wing radical party in France.

**Keywords:** right-wing radical movement, Le Pen Jean-Marie, National Front, New Order, France.

Важным событием в истории Франции стал «красный май» 1968 г. Он оказал влияние на разные стороны жизни французского общества и

государства, в том числе на развитие праворадикального движения. «Красный май» стал временем активизации крайне левых, что в свою очередь активизировало праворадикальные группы. Не менее значительным событием стала отставка президента Ш. де Голля в 1969 г. После отставки первого президента Пятой республики правые радикалы лишились объекта своей непосредственной критики. Однако сохранился созданный им политический режим. Антиголлизм правых радикалов был направлен теперь не столько на самую личность де Голля, сколько на установившийся государственный порядок. Но кроме традиционной для правых радикалов борьбы с голлизмом, у них появился новый противник в лице левого радикализма.

Активизация крайнее правых в Пятой республике характеризовалась волной образования в период с 1966 по 1968 гг. политических организаций правозэкстремистского толка: «Фронт националистического европейского действия», «Милитан», «Партия французских националистов-европеистов» и ряд других организаций [8, р. 145, 167,231]. Наиболее заметную роль среди них играла группа «Запад». Это проявилось уже непосредственно в событиях мая-июня 1968 года, когда члены группы «Запад» участвовали вместе с правительственными силами в подавлении студенческих волнений. Но, несмотря на это, упомянутая группа оставалась в оппозиции государственному режиму. 31 октября 1968 г. французское правительство приняло постановление о запрете как леворадикальных, так и праворадикальных организаций. Под действие этого закона подпадала и группа «Запад», которая также подверглась принудительному роспуску. Но в декабре 1969 г. бывшие члены этой организации сформировали новое общественно-политическое движение, поучившее наименование «Новый порядок» [1, р. 735]. Другие представители группы «Запад» во главе с Пьером Сидо образовали партию «Французское дело». Оно было образовано 6 февраля 1968 года. Само название партии, по утверждению её лидера, должно было указывать на идеологическую преемственность «Французского дела» с праворадикальной организацией первой половины XX века «Французское действие».

Партия Пьера Сидо на партийной конференции, состоявшейся 10-11 октября 1970 г., поставила перед собой задачу защиты и сохранения незыблемости французского суверенитета, французской традиционной светской и религиозной культуры, критики «масонского» и «космополитического» правительства и достижения полной ломки всей установленной во Франции политической системы и установления «авторитарного национального» режима». Методом для распространения своих идей «Французское дело» избрало демонстрации, издание и распространение листовок.

Другой партией, проявившейся из осколков группы «Запад», стал «Новый порядок» [3, р. 56-58]. Эта организация, несмотря на все внутренние разногласия по вопросам о методах распространения своих идей, в конечном счете все-таки остановилась на экстремистских методах. Со временем в ее

руководящих кругах, когда уже стало ясно, что террористские методы и игнорирование политических институтов Пятой республики, в частности парламента, и необходимости работы в них не являются эффективными как для захвата власти, так и для укрепления позиций самой партии в жизни французского общества, начался процесс переосмысления партийной доктрины и тактики. Для осуществления идеологической и структурной реорганизации «Нового порядка» 10-11 июня 1972 г. был проведен конгресс, на котором был утвержден состав политического бюро этой организации. Также поставлен вопрос о создании единой национальной федерации «Национальный фронт за новый порядок». Этой организационной мерой преследовалось несколько целей: во-первых, собрать в единой политической организации всех сторонников праворадикальной идеи, по примеру Италии, где была образована «Правая национальная», и, во-вторых, изменить имидж самого движения, сделать его более привлекательным для широких слоев населения [4, р. 438].

5 октября 1972 г. было объявлено о создании «Национального фронта». Но при этом «Новый порядок» оставался для новообразованной организации руководящим центром. Затеянный руководящими кругами партии процесс консолидации праворадикальных сил не был поддержан всеми его членами. 12 октября 1972 г. из «Нового порядка» вышел Жорж Бидо, руководитель движения «Справедливость и свобода». Не поддержали идею объединения и некоторые другие руководители «Нового порядка», в частности Патрис Жоно и Жан-Клод Нури. Последние в 1973 г. образовали «Группу молодежного действия».

Лидером образованного «Национального фронта» стал Жан-Мари Ле Пен. Он родился 20 июня 1928 г. в Бретани, в городе Трините-сюр-Мэр. Его отец, Жан Ле Пен, был муниципальным советником, президентом профсоюза рыбаков. В 1942 г., когда его сыну было 14 лет, он погиб, подорвавшись на немецкойmine. Его мать была сельскохозяйственной работницей. Жан-Мари сначала учился в местном иезуитском колледже Святого Франциска Хавьера в городе Ванны. Окончив его, он стал учащимся Ваннского лицея, потом поступил на юридический факультет Сорбонского университета [5, р. 256]. Став студентом, он активно заинтересовался политикой. Благодаря своим способностям к лидерству Ле Пен вскоре оказался во главе правой студенческой организации «Мажоритэ», которая противостояла другой студенческой организации, левой по своему характеру. В те годы, когда Франция вела колониальную войну в Индокитае, в 1953 г. Ле Пен добровольно записался в воздушно-десантные войска. По возвращении из Индокитае в ноябре 1955 г. он примкнул к движению Пьера Пужада. Активно занимаясь политической деятельностью, вскоре стал одним из первых лиц движения. 2 января 1956 г. был избран в депутаты Национального собрания от избирательного округа Сейн. Нежелание Пужада создать на базе своего движения единую политическую партию и начать активные действия по расширению политического влияния среди всех слоев французского общества

стали причиной выхода Ле Пена из этого движения. После разрыва с Пужадом в октябре 1956 г., он в составе Иностранного легиона участвовал в войне в Алжире. Через шесть месяцев вернулся в метрополию с твердым решением заняться политической деятельностью.

В 1965 г. он занимался избирательной кампанией праворадикального деятеля, адвоката лидеров «Организации секретной армии» (ОАС) Жан-Луи Тиксье-Виньянкура. По той причине, что Тиксье-Виньянкур отказался бороться до конца за пост президента Французской республики, Ле Пен разорвал с ним отношения и до образования «Национального фронта» состоял в «Новом порядке».

Политика для него стала не просто профессиональной деятельностью, но в определенной мере самой жизнью. Почти вся его семья была вовлечена в общественно-политическую деятельность: супруга Жаннин возглавила благотворительный фонд «SOS. Дети Ирана», дочь Марин вошла в руководящий состав партии отца. Что касается самого Ле Пена, то способность чувствовать ситуацию, настроение масс, умение общаться, привлекать к себе людей также сыграли важную роль в его политической карьере.

Итак, как отмечалось выше, процесс консолидации не был принят некоторыми праворадикальными политическими деятелями. Да и в целом он зашел в тупик: «Новый порядок» склонялся к возвращению к тактике индивидуального террора.

Между тем лидер «Национального фронта» стремился к самостоятельности и к доминированию на праворадикальном политическом фланге, что ярко показал первый партийный съезд, состоявшийся 28-29 апреля 1973 года.

Положение праворадикальных группировок осложнялось не только ростом центробежных сил внутри крайне правого политического лагеря по причине усиления разногласий по вопросу применения экстремистских методов в политической борьбе, но и действиями государства, а именно приказом министра внутренних дел Робера Марселена от 28 июня 1973 г., согласно которому деятельность движения «Новый порядок» была запрещена за экстремизм. Один из лидеров «Нового порядка», Франсуа Брино, писал по этому поводу: «Я никогда не верил в политическое будущее таких крайне правых движений как «Новый порядок». Но это был единственный оплот молодежи, позволяющий объединяться и бороться. «Новый порядок» попытался стать из партии молодежи партией взрослых. Эта попытка оказалась неудачной» [Cit. 9, p. 451].

Центробежные тенденции проявили себя и в «Национальном фронте». Ален Робер и Франсуа Брино, бывшие члены «Нового порядка», выступили с критикой авторитарного стиля управления Ле Пена. Ими была образована оппозиционная партийному лидеру группа, получившая наименование «Фронт действия». Ле Пен снял Алена Робера с поста генерального секретаря партии и назначил на эту должность верного себе Доминика Шабоша. Таким образом, к



концу 1973 г., в стране появилась ещё одна праворадикальная организация, претендовавшая на конкуренцию с «Национальным фронтом».

Но такое положение было временным. В ноябре 1974 г. Робер и Брино при участии Ролана Гошэ, Жана-Франсуа Гальвера и Паскаля Гошона объявили о создании «Партии новых сил». На первом съезде новообразованной партии, который состоялся 9-11 ноября 1974 г., был избран её центральный комитет, членами которого в числе других стали Франсуа Брино, Ален Робер, Жан-Франсуа Гальвер.

С этого времени начинается довольно сложный период сотрудничества и политической конкуренции двух партий праворадикального лагеря [6, р. 176-177]. Прежде всего это было связано с борьбой за лидерство в ультраправом политическом лагере. В отличие от «Национального фронта» «Партия новых сил» стремилась к альянсу с умеренными правыми. Это было продиктовано преобладавшей в ней концепцией «поправления правых». Суть её сводилась к идее распространения праворадикальной идеологии среди представителей правого политического лагеря и как результат — к созданию мощной единой политической силы для прихода к власти и проведения коренных преобразований в стране. Но теоретические установки лидеров «Партии новых сил» сильно разошлись с реальными возможностями партии и объективным процессом политического развития Франции.

Партия активно сотрудничала с крайне правыми организациями Европы: «Итальянским социальным движением» Джорджо Альмиранте, испанскими «Новыми силами» Бласа Пиньяра и другими. Вместе с тем она активно участвовала в политической жизни своей страны. В июне 1979 г. партия приняла участие в европейских выборах, выставив на них кандидатуру Жана-Луи Тиксье-Виньянкура, получившего 1,31 % голосов избирателей [2, р. 463].

Неудача 1979 г. стала началом конца для «Партии новых сил». Её хрупкость ярко показали дни, предшествующие президентским выборам 1981 г., да и сами выборы. Часть членов партии выступила за поддержку кандидата от традиционных правых Жака Ширака для недопущения во власть социалиста Франсуа Миттерана. Другие представители партии поддержали праворадикального политика Ле Пена. Победа социалистов обострила все внутрипартийные разногласия.

Лидер «Национального фронта» Жан-Мари Ле Пен начал проводить активную политику формирования широкой правой системной оппозиции существующему режиму. Образцом для этого стала старейшая в Европе крайне правая политическая партия «Итальянское социальное движение» [9, р. 245]. Заметную роль в лепеновской партии играл Франсуа Дюпра. Он придерживался более крайне позиций даже по меркам самого «Национального фронта». Благодаря его стараниям была организационно оформлена сама партия, написана её первая программа. Согласно ей во Франции следовало установить жесткий режим, диктатуру по типу греческого режима «черных полковников» [7, р. 458], ужесточить контроль над соблюдением государственного и

общественного порядка. В экономике предполагалось усилить государственное вмешательство, сохранив, естественно, рыночную экономическую систему.

Особое место в программе занимал вопрос об иммиграции. Идеологи «Национального фронта» исходили из того, что представители новых волн иммиграционных потоков не способны к ассимиляции и несут угрозу национальной самоидентичности самих французов. Здесь необходимо отметить, что в 70-е гг. проблема иммиграции ещё не была актуальной для французского общества и поэтому деятельность лепеновцев воспринималась общественностью практически только как «фашистская». Это в свою очередь объясняет сложности партии в борьбе за места в национальном парламенте Франции. Партийная программа также призывала к защите национальных и духовных ценностей, к защите семьи, традиционной морали, и к сохранению традиционной французской культуры в целом.

Влияние Франсуа Дюпра в «Национальной фронте» было связано не только с его активным участием в организационном и идеологическом оформлении партии, но и с разработкой им плана по насильственному захвату власти (1976 год), получившего название «план Дюпра». Но его неожиданное убийство 18 марта 1978 г. (в его машину была подложена бомба) сказалось на судьбе праворадикального движения. Кто был заказчиком убийства, и кто был его исполнителем, до сих пор неизвестно. Последствием этого события стало усиление влияния того крыла «Национального фронта», которое было согласно на определенные компромиссы с властью и на участие в работе французского парламента. «Национальный фронт» заявил об осуждении методов террора, о возможности и необходимости сотрудничества с другими политическими партиями страны и даже сменил символику: место кельтского креста, что подчеркивало идейную связь с ОАС, «Западом» и «Новым порядком», заняло символическое изображение пламени, окрашенного в национальные цвета. Это благоприятствовало приближению к партии людей, которых настораживала ассоциация с ОАС. Одновременно символ пламени, позаимствованный у «Итальянского социального движения», способствовал расширению внешних связей партии. «Национальный фронт» постепенно смог перейти на положение радикальной правой оппозиции, стремящейся к сотрудничеству с другими политическими партиями в рамках парламентской работы. Не только «Национальный фронт», как политическая партия, но и Жан-Мари Ле Пен, как политический деятель и партийный лидер, показали свою способность адаптироваться к сложившимся условиям, стремление к поиску своей ниши в политической жизни страны и на правом фланге общественного спектра.

Партия пополнялась не только рядовыми членами, но и функционерами, и организациями. В 1977 г. в «Национальный фронт» вступил один из лидеров солидаристов Жан-Пьер Стирбуа, которым в партийную доктрину были внесены и окончательно оформлены идеи ассоциации труда и капитала. Под его влиянием была развернута антииммигрантская пропагандистская кампания под лозунгом «Миллион безработных — это миллион иммигрантов», а также

«Долой антифранцузский расизм». В партию Ле Пена вошла группа католиков-традиционалистов во главе с Бернаром Антони, которыми были привнесены идеи защиты вероучительной и моральной доктрины традиционного католичества. Ими также был возрожден лозунг «Работа, Семья, Родина», ставший одним из лозунгов «Национального фронта». Организация Бернара Антони более известна под названием «Центр Шарлье». Она была создана в 1980 г. и поставила перед собой задачи распространения идей традиционной французской культуры, пропаганду «духовных, моральных и эстетических ценностей греко-латинской и христианской цивилизации».

В следующей партийной программе, принятой в 1978 г., внимание акцентировалось на вопросах социально экономического характера. «Национальный фронт» выступил за максимальное ограничение роли государства в экономике, свободу предпринимательства и за отмену социальной защиты для иммигрантов, проживающих на территории французского государства.

В апреле 1978 г. «Национальный фронт» совместно с «Партией новых сил» принял участие в создании общеевропейской организации «Европейская правая». Вместе с французскими крайне правыми (правыми экстремистами и правыми радикалами) в эту организацию вошли «Итальянское социальное движение», бельгийская партия «Движение новых сил», испанская партия «Новая сила», греческий «Национальный фронт».

Социальную базу «Национального фронта» составили представители самых различных слоев французского общества: рабочего класса, крестьянства, интеллигенции, буржуазии.

Несмотря на рост числа сторонников партии Ле Пена, на выборах «Национальному фронту» в течение первых десятилетий его существования не везло. В марте 1978 г., выдвинув на выборах в Национальное собрание 156 кандидатов, он получил в первом туре только 0,29% голосов избирателей.

Через год на выборах в Европейский парламент лепеновцы не смогли провести ни одного своего представителя. В 1981 г. Жан-Мари Ле Пен не смог собрать даже необходимого числа подписей для выставления своей кандидатуры на президентских выборах. Неудача постигла «Национальный фронт» и на прошедших в том же году парламентских выборах, на которых он получил всего 0,18% голосов избирателей. Но, несмотря на это, выборы 1981 г. были примечательны тем, что впервые в истории Пятой республики на союз с партией Ле Пена, хотя и временный, прошла неоголлистская партия «Объединение в поддержку республики». Это было обусловлено стремлением не допустить прихода социалистов к власти. Подобная ситуация повторилась и на кантональных выборах в марте 1982 г. и муниципальных выборах 1983 г.

Период с 1981 по 1985 гг. стал временем распада «Партии новых сил». Некоторые партийные деятели ушли в «Национальный фронт» в ноябре 1985 г. «Партия новых сил» вместе с другими крайне правыми партиями и движениями приняла участие в создании движения «Третий путь», которое уже не играло

такой важной политической роли в праворадикальном политическом лагере как ее предшественница. И к 1985 г. «Национальный фронт» Жана-Мари Ле Пена закрепил за собой статус основной праворадикальной партии Франции. Причиной же ухода «Партии новых сил» из политической жизни Пятой республики стала двойственность ее политических установок, стремление доминировать во всем правом политическом лагере, объединив и подмяв все правые политические силы страны, что было нереально.

Активизация политических организаций в рассматриваемый период была вызвана событиями «красного мая» 1968 г. В свою очередь это привело к институализации правого радикализма. Борьба за влияние на французское общество способствовало его размежеванию на экстремистское и умеренное направления, а также оформлению политических партий праворадикального спектра («Новый порядок», «Национальный фронт», «Партия новых сил»), которые приступили к объединению политического лагеря. Однако его идеологическая неоднородность, амбиции лидеров делали это практически невозможным, стали причиной распада «Нового порядка» и «Партии новых сил». В то же самое время движение к политическому центру, расширение социальной базы способствовали сохранению «Национального фронта» и закреплению за ним положения ведущей праворадикальной партии Франции.

### **Список литературы:**

1. Algazy J. L'extreme droite en France de 1965 a 1984 – Paris: L'Harmattan, 1989. – 342 p.
2. Borella F. Les partis politiques dans la France d'aujourd'hui. – Paris: Seuil, 1987. – 248 p.
3. Chiroux R. L'extreme droite sous la V-e Republique. – Paris: Librairie générale de droit et de jurisprudence, 1974. – 367 p.
4. Dumont S. Les brigades noires: l'extreme droite en France et en Belgique de 1944 a nos jours. – Berchem: EPO, 1983. – 246 p.
5. Gilles B. Le Pen. Biographie. – Paris: Seuil, 1994. – 477 p.
6. Maricaut T. Les nouvelles passerelles de l'extreme droite. – Paris: Nouvelles ligne, 1997. – 208 p.
7. Milza P. Fascisme français. Passe et present. – Paris: Flammarion, 1987. – 463 p.
8. Rollat A. Les hommes de l'extreme droite. Le Pen, Ortiz et les autres. – Paris: Calmann-Lévy, 1985. – 236 p.
9. Winock M. L'extreme droite en France. – Paris: Seuil, 1988. – 322 p.

**Василевский Пантелеймон Владиславович**

аспирант

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

SPIN-код: 2260-1184

Panteleimon Wasilewski

Lomonosov Moscow State University

## **НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ УНИВЕРСИТЕТОВ**

**Аннотация:** В докладе будет рассматриваться перспектива университетского образования в условиях меняющегося мира. В современности мы должны идти в ногу с тенденциями, которые задаются запросами в том числе студентов, понимание мира которых отличается от понимания мира прежними поколениями. Но университет остаётся прежним. Он остаётся образцом передачи культурного наследия, знаний о мире и искусстве исследования. Вопрос о том, каким образом мы можем решить диспропорцию между консервативностью университетов и необходимостью их развития можно рассмотреть на примере международного опыта и современных реалий, в том числе реалий нашей социальной структуры. Рассмотрение настоящего и прошлого необходимо для формирования горизонта будущего.

**Ключевые слова:** социальность, университет, будущее, автономия, наука, исследователь.

## **THE PRESENT AND FUTURE OF UNIVERSITIES**

**Summary:** The report will examine the prospects for university education in a changing world. In modern times, we must keep up with trends that are driven by the demands of students, among others, whose understanding of the world differs from that of previous generations. But the university remains the same. It remains a model for the transmission of cultural heritage, knowledge of the world, and the art of research. The question of how we can resolve the disproportion between the conservatism of universities and the need for their development can be examined using international experience and contemporary realities, including the realities of our social structure. Considering the present and the past is necessary to shape the horizon of the future.

**Keywords:** sociality, university, future, autonomy, science, researcher.

Каждое учреждение, каждая система, которая берет свою судьбу в свои руки и не мыслит только в терминах внешних зависимостей, должна мыслить в терминах запланированного развития, начиная с оценки своей текущей ситуации и курса, которому она хочет следовать. Имея в виду замечания об образовании, сделанные выше, это особенно относится к университетам. Современные ключевые слова — это построение профиля и новые

университетские структуры. Конечно, университет — это тип учреждения, где не все можно спланировать, потому что то же самое относится и к науке, институциональному сердцу университета. Из этого часто делают вывод, что планирование враждебно науке и университетам и что оно пытается помешать или отменить суть академической свободы, свободы исследований и преподавания — другими словами, что планирование является частью словаря ограничений. Но это убеждение ошибочно.

Наука, исследования и преподавание не должны располагаться за пределами досягаемости четких идей желаемых и желаемых разработок. В противном случае они бы доверились естественному развитию, а не рационально обоснованному или оправданному развитию. Поэтому важно пробудить институциональное сознание в университетах, которое не мыслит категориями того, что уже существует, и, таким образом, защищает их (т. е. для индивидуальной полезности), а категориями развития, в которых испытанные и проверенные концепции старого сочетаются с желаемым новым, чтобы сформировать функциональные структуры организации, которые способствуют такому мышлению. Будет важно практиковать автономию не только по отношению к внешней, как политическая автономия, но и внутри, как структурная автономия. Структурная автономия проявляется прежде всего в реализации структур, информированных об осмыслении системной природы науки, например, на уровне организации предметов и дисциплин, установления и отмены степеней и областей специализации в исследованиях, но также и во внедрении стандартов качества, следующих международным стандартам в исследованиях, преподавании и образовании младшего академического персонала. Там, где это невозможно или нежелательно, автономия в форме изолирующей стратегии в отношении вмешательства любого рода приведет к структурной неподвижности и, в конечном итоге, к прощанию университета с общим развитием. Например, мы все знаем, что наука и исследования все больше становятся трансдисциплинарными, выходя за рамки отдельных предметов и основных областей отдельных дисциплин, и институциональная структура должна это учитывать. Это означает, что система науки, которая дана или может быть реализована в любом университете, должна следовать за развитием исследований и науки и должна создавать адекватную институциональную основу для этого в любом случае, развитие исследований или науки не должно быть улучшено простым следованием существующей системе. Многим университетам еще предстоит этому научиться. Стать управленческим университетом (или ввести любую систему в результате университетской политики без должного размышления) имеет второстепенное значение. Одно кажется несомненным. Нынешняя ситуация повторяет ситуацию позднего Средневековья, когда, например, Оксфорд, Париж и Падуя конкурировали друг с другом, а не локально Оксфорд с Глазго, Париж с Авиньоном и Падуя с Феррарой.

Хотя эта конкуренция существовала, в основном в отдельных дисциплинах, наука и образование в целом определялись на европейском уровне. Что касается ведущих исследований и образования, то в обозримом будущем от 20 до 30 университетов будут определять высший уровень в Европе. Поэтому каждый университет и национальная политика в области высшего образования должны теперь быть обеспокоены тем, какой может или должна быть его будущая роль. Тот, кто не предпримет необходимые шаги сейчас, упустит шанс, при условии, что вообще будет готовность двигаться в этом направлении. В любом случае, определенно не все университеты будут в состоянии сделать это. Так же, как невозможно просто решить стать исследовательским университетом, не говоря уже об элитном университете, со дня на день, даже при наличии достаточного финансирования, невозможно просто решить играть в одной лиге с лучшими европейскими университетами в обозримом будущем. Определенный размер и соответствующее разнообразие дисциплин и уровней достижений в сочетании с сильной научной средой, дающей желаемую синергию, являются лишь некоторыми из институциональных предпосылок, необходимых для этого. Это не означает, в свою очередь, что университеты, которые не располагают такой средой, не имеют будущего. В конце концов, университеты не просто основаны по научным причинам, но в равной степени, если не в первую очередь, по более общим причинам высшего образования и региональной политики. В этом отношении они удовлетворяют конкретную потребность, т. е. потребность в высшем образовании.

Последний вопрос, на который необходимо ответить, заключается в том, как люди, вовлеченные в преподавание и исследования, справляются с тем фактом, что учреждения, в которых они работают, все чаще должны соответствовать экономическим и нормативным требованиям. В последующем обсуждении я буду использовать оценку качества и организационную структуру исследований в качестве примеров. В 1960-х и 1970-х годах университетам приходилось справляться с тем фактом, что все университетские отношения должны были оцениваться сначала в социологических терминах, а затем в дидактических терминах. Нынешнее кредо — это кредо оценки: «Меня оценивают, следовательно, я существую» — это могло бы быть девизом сегодняшних высших учебных заведений, и эта перспектива быстро становится вездесущей на всех институциональных уровнях. Процедуры оценки качества для высших учебных заведений в Европе были впервые разработаны в середине 1980-х годов. Большинство европейских стран имеют в своем распоряжении системы оценки качества или обеспечения качества. Это развитие было вызвано желанием предоставить высшим учебным заведениям больше автономии и потребовать эффективной подотчетности. Это благородная цель, но методы, выбранные для ее достижения, неверны. Опасность заключается в том, что, пытаясь подчинить академическую практику стандартизированным критериям, она может утратить свою сущностную способность. В случае науки

эта сущность заключается в открытии нового. Это может происходить многими способами, известными и новыми. Поэтому оптимальные методы нелегко установить с самого начала, и их нельзя ограничить правилами, которым нужно следовать и которые нужно контролировать, например, с точки зрения качества.

Это связано с тем, что в науке, как и во многих других социальных областях, существенным фактором являются люди, а не рутины, которым они следуют (в которых люди рассматриваются как взаимозаменяемые товары). Именно исследователь находится в центре успешного исследования, а не исследовательская система, будь она оценена или нет.

### **Список литературы:**

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования. - М., 2004. 944 с.
2. Орлов В.В. Университетское образование в постиндустриальном обществе // Вестник Пермского университета. № 6 (11). 2007. С. 32-37.
3. Ридингс Б. Университет в руинах. - М., 2009. 304 с
4. Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность. - М., 1995. 256 с.



**Васильева Ирина Владимировна**

аспирант

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого

Vasilyeva Irina

Yaroslav-the-Wise Novgorod State University

## **ПРИВЛЕЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КАРЬЕРЕ: КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ ВЛИЯЮЩИХ ФАКТОРОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**Аннотация.** Данная статья раскрывает влияние внутренних и внешних мотиваций на решение студентов выбрать карьеру в области педагогики. Освещаются факторы, включая личные убеждения, стремление к профессиональному и личному развитию, а также вклад в общественное развитие и формирование будущих поколений. Рассматривается влияние общественного восприятия профессии, условий труда и перспектив карьерного роста. Подчеркивается необходимость понимания этих мотивационных факторов для эффективного привлечения и вдохновения будущих педагогов, представляя значимый вклад в изучение механизмов мотивации к выбору педагогической профессии и разработку стратегий для улучшения качества образовательной системы.

**Ключевые слова.** Мотивация, образование, молодой специалист, педагогическая карьера.

## **ATTRACTING STUDENTS TO A CAREER IN TEACHING: A COMPREHENSIVE ANALYSIS OF INFLUENCING FACTORS IN MODERN EDUCATION**

**Summary:** This article reveals the influence of internal and external motivations on students' decision to choose a career in pedagogy. Factors including personal beliefs, the pursuit of professional and personal development, and contributions to societal development and the shaping of future generations are highlighted. The impact of public perception of the profession, working conditions, and career advancement prospects are considered. The necessity of understanding these motivational factors for effectively attracting and inspiring future educators is emphasized, representing a significant contribution to the study of motivation mechanisms for choosing a teaching profession and developing strategies to improve the quality of the educational system.

**Keywords.** Motivation, education, young professional, teaching career.

Актуальность педагогической профессии в контексте современного мира можно оценить через призму её влияния на формирование интеллектуального, социального и культурного потенциала будущих поколений. В эпоху,

характеризующуюся стремительным развитием информационных технологий, глобализацией и изменениями социокультурных установок, роль учителя трансформируется, становясь еще более многогранной и требующей комплексного подхода к образовательному процессу. В современной образовательной парадигме учитель выступает не только как источник знаний, но и как модератор обучающего процесса, способный адаптировать обучение к индивидуальным потребностям учащихся и развивать у них критическое мышление и способности к самостоятельному познанию.

Подготовка квалифицированных педагогов подразумевает формирование профессиональной компетентности, способности к непрерывному обучению, адаптации к переменам и развитию индивидуального творческого потенциала. В этом контексте особую роль играет мотивация к непрерывному профессиональному и личностному росту, способность рефлексировать и анализировать собственную практику, а также стремление к взаимодействию и сотрудничеству в образовательной среде. Более того, качество образования играет фундаментальную роль в экономическом развитии и социальном благополучии общества, как это подтверждается в ряде современных исследований.

Исследование, проведенное SpringerLink, указывает на то, что качественное образование приводит к формированию более квалифицированной рабочей силы, что способствует экономическому росту и улучшению социальных исходов [4, с. 25-32]. Это выделяет значимость роли учителей в обеспечении качественного образования. В исследовании «How Does Education Quality Affect Economic Growth?» («Как качество образования влияет на экономический рост?») делается акцент на том, что не столько длительность школьного обучения, сколько когнитивные навыки и уровень базовой грамотности являются ключевыми для экономического роста [3, с. 17-22]. Это подтверждается исследованием Всемирного банка, в котором подтверждается то, что когнитивные способности населения, а не просто школьное образование, имеют значительное влияние на индивидуальные доходы, распределение доходов и экономический рост [5, с. 25-47]. Это подчеркивает вклад учителей в экономическое и социальное развитие общества.

Эти исследования демонстрируют, что педагогическая профессия имеет долгосрочные последствия для общества, выходящие за рамки непосредственного образовательного процесса. Привлечение талантливых и мотивированных людей в сферу образования является ключевым аспектом для устойчивого социального и экономического развития. В свете этих факторов, вдохновение студентов на выбор педагогической карьеры приобретает особую значимость. Это требует не только подчеркивания важности и достоинства профессии, но и создания условий, при которых карьера учителя воспринимается как привлекательная и перспективная. Современные исследования в области образования подтверждают, что для мотивации

студентов к выбору педагогической профессии необходим комплексный подход, включающий как материальные стимулы, так и возможности для профессионального и личностного роста.

Важность исследования мотиваций, стоящих за выбором профессии учителя, подчёркивается в статье «The Role of Prospective Teachers' Personality Traits, Emotional Competence, and Life-Satisfaction» («Роль личностных качеств будущих учителей, эмоциональной компетентности и удовлетворенности жизнью») [9, с. 1-8]. Авторы исследования отмечают значимость неакадемических факторов, таких как личные убеждения, жизненные ценности и социально-эмоциональные аспекты, которые влияют на качество преподавания и общее благополучие учителей. Важным фактором является желание влиять на общество, формировать будущее поколения и способствовать социальному развитию. Понимание этих мотиваций может помочь в разработке более эффективных стратегий для привлечения и поддержки учителей. Кроме того, исследование обращает внимание на взаимосвязь между мотивацией учителей и их профессиональным благополучием. Учителя, мотивированные внутренними ценностями и стремлением к социальному воздействию, часто демонстрируют более высокий уровень удовлетворенности своей работой и эффективности в образовательной среде.

Исследование «Initial Motivations for Choosing Teaching as a Career» («Первоначальные мотивации выбора карьеры в области преподавания») представляет нам всесторонний взгляд на мотивации, которые влияют на выбор студентами педагогической профессии, особенно в контексте дошкольного и начального образования [1, с. 70-75]. Целью этого исследования было проверить надежность и валидность различных факторов, которые могут повлиять на решение студентов выбрать карьеру в области образования. В рамках исследования были изучены как внешние, так и внутренние мотивации, влияющие на выбор карьеры учителя. Внешние факторы включают такие аспекты, как общественное восприятие профессии, ожидаемая заработная плата и условия труда, в то время как внутренние мотивации связаны с личными убеждениями, страстью к преподаванию и желанием влиять на развитие детей. Результаты исследования подтверждают, что мотивация к выбору профессии учителя является многогранной и включает в себя как стремление к личному развитию и самовыражению, так и желание вносить вклад в общество и развитие детей.

Исследование, проведенное в одном из университетов Шотландии и имеющее название «Teaching as a career choice: the motivations and expectations» («Преподавание как выбор карьеры: мотивации и ожидания»), представляет собой глубокий анализ мотиваций и ожиданий студентов, связанных с выбором карьеры в области преподавания [10, с. 937-954]. Это исследование призвано выявить ключевые факторы, которые влияют на решение студентов посвятить себя педагогической профессии, и осветить важность привлечения талантливых

и мотивированных кандидатов в эту сферу. Это исследование также подтверждает тезис, что одним из ключевых выводов исследования является необходимость создания привлекательных условий для будущих учителей. Это включает в себя не только достойную заработную плату и благоприятные условия труда, но и возможности для профессионального роста, развития и участия в инновационных образовательных проектах. Такие условия могут значительно повысить интерес к педагогической профессии среди талантливых студентов и способствовать привлечению квалифицированных кандидатов.

Исследование «Why choose a career in teaching? Exploring motivational factors» («Почему выбрать карьеру в обучении? Исследование мотивационных факторов») рассматривает два ключевых вида мотивации: внутренние потребности в личных достижениях и альтруистические стремления помогать и оказывать влияние на молодых людей [11, с. 46-57]. Многие студенты, выбирающие педагогическую профессию, мотивированы желанием реализовать себя, достигая значимых личных целей и успехов в образовательной сфере. Это включает в себя стремление к профессиональному росту, удовлетворение от достижения успехов в обучении и воспитании учеников, а также удовлетворение от возможности постоянного личностного развития [7, с. 2-8]. Кроме того, альтруистические мотивы также играют значительную роль. Будущие педагоги видят в карьере возможность внести положительный вклад в жизнь молодых людей, помочь им развивать их потенциал и оказывать влияние на будущее общества. Подобный альтруизм прослеживается и в статье «Motivational Factors that Influence Choosing Teaching as a Career» («Мотивационные факторы, влияющие на выбор карьеры в области преподавания») [8, с. 162-166]. Основной акцент в исследовании делается на восприятии студентами своих способностей к преподаванию и социальной значимости этой профессии. Так, одним из ключевых факторов, мотивирующих студентов к выбору педагогической профессии, является уверенность в собственных способностях к преподаванию. Это включает в себя как способность эффективно общаться и передавать знания, так и умение вдохновлять и мотивировать учеников. Студенты, чувствующие, что обладают необходимыми качествами и навыками для преподавания, чаще рассматривают учительскую профессию как потенциальную карьеру. Кроме того, исследование подчеркивает важность социальной полезности педагогической профессии как мотивационного фактора. Многие студенты выбирают профессию учителя из-за желания вносить положительный вклад в общество, формировать будущее поколения и способствовать социальному развитию.

Обращаясь к исследованию основ выбора карьеры в области преподавания среди будущих учителей в Хорватии «Motivation for the choice of a teaching career: comparison of different types of prospective teachers in Croatia» («Мотивация к выбору карьеры учителя: сравнение различных типов будущих учителей в Хорватии») [9, с. 1-15], стоит отметить анализ мотиваций, который проводился в рамках фреймворка FIT-Choice. Основной целью исследования

было выявить, как различаются мотивации к выбору педагогической карьеры среди будущих учителей разных специализаций, включая дошкольное, начальное и среднее образование. Исследователи анализировали различные аспекты мотивации, такие как желание работать с детьми, влиять на развитие общества, стремление к профессиональному и личному росту, а также перспективы трудоустройства и условия труда. Результаты исследования показали, что, хотя существуют общие мотивационные тенденции среди всех будущих учителей, такие как желание способствовать развитию детей и влиять на будущее общества, существуют и значимые различия. Например, студенты, обучающиеся для работы в начальных школах, чаще указывали на мотивацию, связанную с желанием взаимодействовать непосредственно с детьми, в то время как студенты, обучающиеся для работы в средних школах, больше фокусировались на предметной специализации и профессиональном развитии. Исследование также подчеркивает важность учета этих различий при разработке образовательных программ и стратегий по привлечению и поддержке будущих педагогов. Понимание уникальных мотиваций различных групп студентов может помочь учебным заведениям и образовательным органам более эффективно находить и поддерживать талантливых будущих учителей, что в свою очередь будет способствовать повышению качества образования в целом. Разнообразие мотивационных факторов также отмечается в статье «Motivation of Students for Teaching Career» («Мотивация студентов к педагогической карьере») [2, с. 260-283], где мы можем проследить тенденцию в том, что решение студентов посвятить себя педагогической профессии часто основывается на причинах, которые варьируются от индивидуальных предпочтений до поверхностного знания о навыках и обязанностях учителя. Исследование обращает внимание на то, как студенты воспринимают профессию учителя, их представления о её сложности и значимости. Согласно статье, мотивация к выбору педагогической карьеры не является однозначной и может быть обусловлена различными факторами, включая как глубокие личные убеждения, так и более поверхностное понимание профессии. Это подчеркивает необходимость более глубокого изучения и понимания мотиваций студентов, чтобы эффективно привлекать и поддерживать будущих учителей.

Стоит отметить статью «How and why do students' career interests change during higher education?» («Как и почему меняются профессиональные интересы студентов во время высшего образования?»), в которой авторы Kathleen M. Quinlan и James Corbin исследуют динамический процесс изменения профессиональных интересов студентов во время их обучения в высших учебных заведениях [6, с. 771-783]. Профессиональные интересы студентов не являются статичными и могут значительно эволюционировать в процессе обучения. Авторы рассматривают различные факторы, влияющие на эти изменения, включая воздействие учебной программы, взаимодействие со сверстниками и преподавателями, а также личный опыт и внешние влияния.

Понимание этих изменений в профессиональных интересах студентов имеет важное значение для разработки эффективных образовательных стратегий и программ. Это позволяет образовательным учреждениям более целенаправленно подходить к развитию курсов и программ, а также к карьерному консультированию, чтобы лучше соответствовать меняющимся потребностям и интересам студентов. Гибкость и адаптивность в образовательном процессе являются ключевыми для поддержки студентов в их профессиональном самоопределении и развитии. Она подчеркивает необходимость учитывать эволюцию интересов студентов, чтобы максимально эффективно способствовать их академическому и профессиональному развитию.

Общий вывод, который можно сделать из представленных исследований, заключается в том, что мотивация студентов к выбору карьеры в области преподавания является многогранной и включает как внутренние, так и внешние факторы. Внутренние мотивации часто связаны с личными убеждениями, стремлением к личному и профессиональному развитию, а также желанием вносить позитивный вклад в развитие детей и общества в целом. Внешние факторы включают в себя общественное восприятие профессии, условия труда, ожидаемую заработную плату и перспективы карьерного роста. Исследования также подчеркивают важность социальной полезности и влияния учителей на общество, что является значительным мотивационным фактором для многих студентов. Понимание и признание этих мотиваций важно для разработки стратегий по привлечению и поддержке будущих педагогов.

Собственный практический опыт в образовательной сфере, включая стажировки, педагогическую практику или участие в образовательных проектах, помогает студентам получить реальный опыт работы и понять привлекательность профессии учителя. Кроме того, обсуждение социального значения образования и предоставление информации о карьерных перспективах, включая возможности карьерного роста и профессионального развития, также могут повысить интерес студентов к профессии учителя. Поддержка и стимулирование, включая создание системы наставничества, а также предоставление финансовых стимулов в виде стипендий, возможность участвовать в научных государственных грантовых программах играют ключевую роль в привлечении талантливых кандидатов.

Исследования указывают на необходимость комплексного подхода к образованию будущих учителей, включающего как улучшение условий обучения и работы, так и учет индивидуальных мотиваций и ожиданий студентов. Это поможет создать более сильную и мотивированную базу педагогических кадров, способных отвечать на вызовы современного образования и эффективно влиять на развитие будущих поколений.

### Список литературы:

1. Alvariñas-Villaverde M, Domínguez-Alonso J, Pumares-Lavandeira L and Portela-Pino I (2022) Initial Motivations for Choosing Teaching as a Career. *Front. Psychol.* 13:842557. doi: 10.3389/fpsyg.2022.842557
2. Bobocea, Daniela. (2023). Motivation of Students for Teaching Career. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala.* 15. 260-283. 10.18662/rrem/15.2/733.
3. Goczek, Ł.; Witkowska, E.; Witkowski, B. How Does Education Quality Affect Economic Growth? *Sustainability* 2021, 13, 6437. <https://doi.org/10.3390/su13116437>
4. Hanushek, E. (2020). Quality Education and Economic Development. In: Panth, B., Maclean, R. (eds) *Anticipating and Preparing for Emerging Skills and Jobs. Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects*, vol 55. Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-7018-6\\_4](https://doi.org/10.1007/978-981-15-7018-6_4)
5. Hanushek, Eric A.; Woessmann, Ludger. 2007. The Role of Education Quality for Economic Growth. Policy Research Working Paper; No. 4122. © World Bank, Washington, DC. <http://hdl.handle.net/10986/7154> License: CC BY 3.0 IGO.”
6. Kathleen M. Quinlan & James Corbin (2023) How and why do students' career interests change during higher education?, *Studies in Higher Education*, 48:6, 771-783, DOI: 10.1080/03075079.2023.2166916
7. Pavin Ivanec, T., & Defar, A. (2023). Motivation for the Choice of the Teaching Profession: The Role of Prospective Teachers' Personality Traits, Emotional Competence, and Life-Satisfaction. *SAGE Open*, 13(2). <https://doi.org/10.1177/21582440231182594>
8. Sardana, Varda & Verma, Shubhangi & Singhania, Shubham. (2021). Motivational Factors that Influence Choosing Teaching as a Career: A FIT-Choice Study of Preservice and Inservice Teachers in India. *ÜNİVERSİTEPARK Bülten.* 10. 10.22521/unibulletin.2021.102.4.
9. Tea Pavin Ivanec (2023) Motivation for the choice of a teaching career: comparison of different types of prospective teachers in Croatia, *Journal of Education for Teaching*, 49:3, 355-369, DOI: 10.1080/02607476.2022.2113736
10. Wenting Wang & Muir Houston (2023) Teaching as a career choice: the motivations and expectations of students at one Scottish University, *Educational Studies*, 49:6, 937-954, DOI: 10.1080/03055698.2021.1921703
11. Wenting Wang & Ziyu Wang (2023) Why choose a career in teaching? Exploring motivational factors that influence the decision to teach, *British Journal of Guidance & Counselling*, 51:1, 46-57, DOI: 10.1080/03069885.2022.2040003

**Васильева Татьяна Леонидовна**

доцент

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

SPIN-код:3037-7800

Tatiana Vasileva

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

## **ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБУЧЕНИИ. НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИЛИ ПРОБЛЕМЫ?**

**Аннотация:** Искусственный интеллект стремительно входит во все сферы деятельности человека, в том числе в сферу образования. В статье рассматриваются актуальные проблемы использования искусственного интеллекта в обучении на примере учебных заведений Германии и России, начиная со школы. Особое внимание уделяется достоверности выдаваемой искусственным интеллектом информации, а также вопросом ответственности за генерируемый контент и связанными с этим этическими нормами.

**Ключевые слова:** искусственный интеллект, сфера образования, учебные заведения Германии и Российской Федерации, генерируемый контент, достоверность информации, этический аспект.

## **ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN LEARNING. NEW OPPORTUNITIES OR CHALLENGES?**

**Summary:** Artificial intelligence is rapidly entering all spheres of human activity, including education. The article discusses the topical problems of using artificial intelligence in education on the example of educational institutions in Germany and Russia, starting from school. Particular attention is paid to the reliability of the information provided by artificial intelligence, as well as the issue of responsibility for the generated content and related ethical standards.

**Keywords:** artificial intelligence, education, educational institutions in Germany and the Russian Federation, generated content, reliability of information, ethical aspect.

ИИ – это область информатики, которая занимается процессами человеческого мышления, принятия решений и решения проблем с целью воспроизвести их с помощью компьютерных технологий. Технология относительно молодая, однако уже сейчас ее внедрение в науку и технику сравнивают с выдающимися достижениями человеческого разума такими, как изобретение книгопечатанья и электричества. [7, с.8] Я бы сравнила, скорее, с открытием ядерной реакции в первой четверти двадцатого века и всеми вытекающими из него последствиями.



Первые успешные попытки имитировать человеческое мышление относятся к концу 1950-х годов, а сам термин *artificial intelligence* (искусственный интеллект) был введен в 1956 году Джоном МакКарти на конференции в университете Дартмута. Но в те, не столь отдаленные времена, эти эпохальные события интересовали только узких специалистов в этой области. Широкая публика заговорила об этой прорывной технологии только после того, как ИИ стали использовать в электронных переводчиках. Это был первый, но довольно сильный удар по преподавателям иностранных языков. А настоящий взрыв произошел после появления в свободном доступе ChatGPT, который освобождал студентов от необходимости даже просматривать текст для составления аннотации. Можно, конечно, взывать к разуму студента, напоминая, что они учатся не для получения зачета, а для того, чтобы стать квалифицированным специалистом и пополнить ряды интеллигенции, что предполагает наличие «естественного» интеллекта. Однако, когда у студентов возникает дефицит времени (а это постоянное состояние студентов) искушение использовать ИИ слишком велико: он и текст подберет, он его и переведет, и сократит при необходимости, и аннотацию напишет.

Школы и вузы оказались совершенно не готовыми к такому развитию событий, при чем не только в наших «джунглях», но и в «райских садах» Европы. Об этом я писала в своей предыдущей статье. [1, с.92 – 97] Образовательным учреждениям дали право самим определять свое отношение к возможности использования ИИ в процессе обучения и спектр реакций простерся от полного запрета до полной свободы.

Прошло несколько лет и стало понятно, что отказаться от ИИ уже не получится, тем более что учащиеся уже «протоптали тропинку» к новым технологиям. Доцент факультета компьютерных наук НИУ ВШЭ и Московского авиационного института Дмитрий Сошников привел пример из своей практики: на лекции в музее «Экспериментаниум», где присутствовали дети до 14 лет и их родители, он поинтересовался, кто пользуется ChatGPT. Руки подняли только дети. [2]. Результат, с моей точки зрения закономерный. Навряд ли у взрослого интеллигентного и образованного человека появится желание проконсультироваться с «Алисой» (YaGPT), ChatGPT или GigaChat. Если только для развлечения задать вопросы о событиях, которые представители разных цивилизаций трактуют по-разному. Таких вопросов становится все больше, пересматриваются даже трактовка и итоги второй мировой войны. Поэтому важно знать и объяснять неокрепшим умам, что результаты их поиска будут полностью зависеть от тех, кто загрузил материал в систему и задал вектор развития ИИ. «Кто владеет информацией, тот владеет миром», - эта крылатая фраза, приписываемая Натану Ротшильду, британскому банкиру еврейского происхождения, как нельзя ярче отражает роль информации, особенно в переломные моменты мировой истории. Не случайно возник термин «информационные войны» и готовиться к ним нужно заранее.

Чтобы не быть голословной, посмотрим, какую информацию нам предлагает Яндекс, который позиционирует себя как российская компания (до 2024 года была зарегистрирована в Нидерландах). На запрос «Кто начал вторую мировую войну?» в рубрике «Быстрые ответы» получаем:

Кто начал вторую мировую войну?

«Ледокол: Кто начал Вторую мировую войну?» - военно-историческая книга российского автора научно-популярной литературы Виктора Суворова, опубликованная в 1989 году.

Суворов утверждал, что Иосиф Сталин планировал завоевание Европы в течение многих лет и готовился нанести внезапный удар по нацистской Германии в конце лета 1941 года, чтобы начать осуществление этого плана. Он говорит, что операция «Барбаросса» была упреждающим ударом Адольфа Гитлера, о чём в то время заявлял сам нацистский лидер.

С 1990-х годов и после распада Советского Союза эта теория получила некоторую поддержку среди историков в некоторых постсоветских и центральноевропейских государствах, но некоторые западные учёные раскритиковали его выводы за отсутствие доказательств и документации.

[tr-page.yandex.ru](https://tr-page.yandex.ru)

Все результаты

Создано на базе источника нейросетью YaGPT, возможны неточности.

Очень «интересная» информация. Захотелось узнать, а кто же в ней победил?

Кто выиграл вторую мировую войну?

Победу во Второй мировой войне одержала антигитлеровская коалиция.

В результате действий стран антигитлеровской коалиции:

- Германия капитулировала;
- Япония подписала акт о капитуляции;
- были оккупированы немецкие территории, которые были разделены между победителями;
- была создана Организация Объединённых Наций;
- был запрещён и осуждён фашизм и нацизм;
- уменьшилась роль Великобритании и Франции в общемировой политике;
- СССР и США стали сверхдержавами;
- произошёл раскол мира на два лагеря, началась Холодная война.

[ru.wikipedia.org](https://ru.wikipedia.org)

Все результаты

Создано на базе источника нейросетью YaGPT, возможны неточности

Кто будет читать напечатанное мелким шрифтом примечание «возможны неточности» и каковы пределы допустимого?

В ЕС уже озаботились охраной своих «демократических ценностей». С 1-ого августа 2024 вступил в силу закон, цель которого «продвигать достойный доверия ИИ в Европе и за ее пределами.» В преамбуле формулировка еще конкретнее: «Закон рассматривает связанные с ИИ риски и позволяет Европе играть ведущую роль в мире.» [8]

Наши властные органы тоже осознали опасность бесконтрольного использования ИИ. Так на форуме Digital Almaty 2 февраля 2024 премьер-министр РФ Михаил Мишустин отметил: "Мышление искусственного интеллекта зависит от обучающего набора данных и отражает специфику страны происхождения. Так, в "мозгах" российского GigaChat и западного ChatGPT фактически разные картины мира. Разное понимание, что такое "хорошо", а что такое "плохо". И при допуске ИИ-решений в критически значимые отрасли — например, в науку, медицину, промышленность — важно использовать модели, отвечающие собственным национальным интересам". [5]

Внедрение ИИ в процессы образования стало государственной задачей.

В Германии этими задачами занимается Федеральное министерство образования и науки (BMBWF), которое разработало ряд мер по повышению компетенций в области ИИ работников и выпускников высшей школы. На Объединенной научной конференции (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz GWK) 10 декабря 2020 было принято соглашение по правовым вопросам использования ИИ в высшем образовании. Федеральные и земельные органы власти выделили 133 миллиона евро (отношение 90:10). В программе приняло участие 81 высшее учебное заведение (из 428 работающих в Германии). Срок действия - до 31 декабря 2025, так что результатов нужно подождать. [6]

В РФ на конференции «Путешествие в мир искусственного интеллекта», которая состоялась в ноябре 2023 с участием президента России В. Путина, было принято решение об обязательном использовании ИИ для всех компаний, которые получают субсидии из федерального бюджета. Налоговые льготы будут предоставляться организациям, которые используют отечественное ПО с ИИ. [3]

Как «театр начинается с вешалки», так и высшее образование начинается со школы. Именно в школе должно сформироваться умение разумно пользоваться этим инструментом. Первой страной, которая с 1 сентября этого года ввела в качестве обязательного предмета с 1-го по 10-й класс изучение искусственного интеллекта стал Китай. Этому предшествовала большая работа по созданию и изданию целой серии учебников. Соответственно, после окончания школы вузы получают, как минимум, хорошо обученных пользователей программ ИИ.

В наших школах использование ИИ находится на стадии эксперимента, целью которого является персонализация обучения: адаптация учебных материалов в реальном времени в зависимости от подготовки и скорости усвоения новых знаний. Сейчас в школах используется преимущественно иностранное ПО, такое как платформы DreamBox, Smart Sparrow и

аналогичные. DreamBox – американская компьютерная программа для обучения математике (DreamBox Math) с 1-ого по 8-ой класс и для обучения чтению с 3-его по 12 класс (DreamBox Reading). С помощью этой программы отрабатываются навыки работы с текстами: чтение, грамматика и пунктуация, лексика и произношение. Программа использует алгоритм для определения степени понимания урока: если задание не вызывает затруднений, программа будет предлагать его реже, если задание вызывает затруднения, программа уменьшит сложность и повысит количество подсказок. Учителя имеют доступ к сайту, где отражены результаты работы учащихся: количество пройденных каждым учащимся уроков и общая статистика. Платформа Smart Sparrow была создана в Сан-Франциско в Калифорнии в 2015 году и была анонсирована как первая платформа для разработки учебных материалов в сфере образовательных технологий. Платформа использует алгоритмы, которые анализируют только последние ответы для определения следующего вопроса.

Первую в России платформу адаптивного обучения Plagio разработали специалисты Томского государственного университета совместно с ENBISYS (интернациональный холдинг с регистрацией в Нидерландах). Система предназначена для адаптивного обучения математике. На ней представлены предметы, изучаемые на первом курсе: математика, программирование и другие. Преподаватель может формировать курс в режиме реального времени и прослеживать результаты работы отдельных студентов, групп или потоков.

В ноябре 2023 года на организованной «Сбером» конференции «Путешествие в мир искусственного интеллекта» с участием В. В. Путина выступила Н. Трояновская, заместитель директора школы № 186 Нижнего Новгорода, которая рассказала о первых попытках внедрения в учебный процесс ИИ. По итогам конференции был подписан перечень поручений по развитию ИИ в России на 2023 год. Документ, в частности, обязывает правительство РФ «обеспечить внесение в образовательные программы высшего образования и программы повышения квалификации изменений, направленных на повышение уровня компетенций в сфере искусственного интеллекта специалистов ключевых отраслей экономики и социальной сферы, специалистов по государственному и муниципальному управлению». [3]

Примерно такая же ситуация наблюдается и в немецких школах. Летом 2021 года в ряде школ была проведена в качестве эксперимента апробация системы „Area9“ датской компании Area9 Lyceum, которая специализируется на создании адаптивных систем обучения на основе ИИ. Система обеспечивает персональный подход к каждому ученику благодаря разработке интерактивных обучающих сценариев. Результаты обсуждались на постоянной конференции министров по делам образования федеральных земель Германии (Kultusministerkonferenz КМК) 10 октября 2024 [5]. В итоге были выработаны рекомендации, позволяющие использовать ИИ, начиная с первого класса, тогда как Постоянная научная комиссия (Ständige Wissenschaftliche Kommission SWK) придерживается мнения, что языковые модели ИИ следует вводить в

программу, начиная с 8-ого класса. И та, и другая структуры являются совещательными, дебаты продолжаются и результаты должны быть представлены на рассмотрение в федеральные органы власти.

По мере внедрения ИИ в образовательный процесс и в нашу жизнь в целом все большее значение приобретают этические вопросы. В России в октябре 2021 при участии ВШЭ на площадке Альянса в сфере ИИ совместно с Аналитическим центром при правительстве РФ и Минэкономразвития был разработан и подписан Кодекс этики Искусственного интеллекта. Ключевыми принципами среди прочего названы подконтрольность, нравственность, ответственность и человекоцентричность. [4]

Аналогичные этические проблемы обозначены и в немецком законе об использовании ИИ. [9] Основным условием безопасного использования ИИ названа прозрачность (Transparenz). Человек, который общается с ИИ, или читает тексты, сгенерированные ИИ, должен быть информирован об этом. Это касается и аудио-и видеоконтентов.

Задача образовательных учреждений состоит в том, чтобы направить процесс в созидательное русло. Необходимо научить обучающихся пользоваться ИИ без ущерба для своего собственного интеллекта и подготовить его к жизни и будущей трудовой деятельности в окружении ИИ. Только при соблюдении этих условий возможно мирное сосуществование человека и ИИ.

### **Список литературы:**

1. Васильева Т.Л. Роль ChatGPT в обучении. – в сборнике «Россия и мир в исторической ретроспективе. К 120-летию со дня рождения выдающегося государственного деятеля А. Н. Косыгина: матер. XXX-й междунар. науч. конф.: в 3 т. Санкт-Петербург, 11 апреля 2024 года / под ред. С. И. Бугашева, Ю. В. Ватолиной, А. С. Минина. Т. 1. – Санкт-Петербург: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2024. – 798 с. ISBN 978-5-7937-2493-7
2. Искусственный интеллект в учебном процессе: примеры России и Китая – Новости – Проектно-учебная лаборатория экономической журналистики – Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», – URL: <https://economics.hse.ru/ecjournal/news/931717426.html> (дата обращения: 30.10.2024). – Текст: электронный
3. Конференция «Путешествие в мир искусственного интеллекта», – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/72811>
4. Новости - Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики. Новости экспертизы в НИУ ВШЭ, - URL: <https://www.hse.ru/news/expertise/522677221.html> (дата обращения: 30.10.2024). – Текст: электронный
5. Новости - Правительство России, Михаил Мишустин принял участие в работе международного цифрового форума «Digital Almaty 2024», – URL: <http://government.ru/news/50758/> (дата обращения: 30.10.2024). – Текст: электронный

6. BLV\_KI\_in\_der\_Hochschulbildung.pdf, – URL: [https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/BLV\\_KI\\_in\\_der\\_Hochschulbildung.pdf](https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/BLV_KI_in_der_Hochschulbildung.pdf) (дата обращения: 30.10.2024). – Текст: электронный
7. de Witt, C., Rampelt, F., Pinkwart, N. (Hrsg.) (2020). Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung. Whitepaper. Berlin: KI-Campus. S. 8 DOI: 10.5281/zenodo.4063722– URL: <http://government.ru/news/50758/> [https://ki-campus.org/sites/default/files/202010/Whitepaper\\_KI\\_in\\_der\\_Hochschulbildung.pdf](https://ki-campus.org/sites/default/files/202010/Whitepaper_KI_in_der_Hochschulbildung.pdf) <https://www.hse.ru/news/expertise/522677221.html> (дата обращения: 30.10.2024). – Текст: электронный
8. KI-Gesetz | Gestaltung der digitalen Zukunft Europas – URL: <http://government.ru/news/50758/><https://digitalstrategy.ec.europa.eu/de/policies/regulatory-framework-ai> (дата обращения: 30.10.2024). – Текст: электронный
9. Länder einigen sich auf Empfehlungen zum Umgang mit KI in Schulen, – URL: <http://government.ru/news/50758/><https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/laender-einigen-sich-auf-empfehlungen-zum-umgang-mit-ki-in-schulen/> (дата обращения: 30.10.2024) – Текст: электронный.

**Вейнмейстер Анастасия Валентиновна**

кандидат философских наук, доцент

Санкт-Петербургская государственная консерватория имени Н.А. Римского-Корсакова

SPIN-код: 4363-7092

Veinmeister Anastasia

St. Petersburg State Conservatory

## **РОЛЬ ФИЛОСОФИИ КАНТА В ФОРМИРОВАНИИ МИРОВОЗЗРЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА**

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению педагогических идей Канта и их роли в формировании мировоззрения современного студента. Педагогическая теория Канта тесно связана с практической философией. Важную роль в формировании личности играет критическое мышление и следование нравственному долгу. Каждый человек, поведение которого основано на определенных принципах, ведет философский образ жизни. Рассудочная схема Канта позволяет развивать целостный взгляд на мир.

**Ключевые слова:** Иммануил Кант, воспитание, критическое мышление, мораль, философия, преподавание.

## **THE ROLE OF KANT'S PHILOSOPHY IN THE FORMATION OF THE WORLDVIEW OF A MODERN STUDENT**

**Summary:** The article is devoted to the consideration of Kant's pedagogical ideas and their role in the formation of the worldview of a modern student. Kant's pedagogical theory is closely connected with practical philosophy. Critical thinking and adherence to moral duty play an important role in the formation of personality. Every person whose behavior is based on certain principles leads a philosophical way of life. Kant's rational scheme allows developing a holistic view of the world.

**Keywords:** Immanuel Kant, education, critical thinking, morality, philosophy, teaching.

Философия занимает важное место в формировании мировоззрения человека и развитии человечества в целом. Она учит задавать предельные вопросы, вовлекает в процесс поиска обоснованных ответов на сложные вопросы на которые нет очевидных ответов, способствует развитию целостного взгляда на мир, развивает критическое и творческое мышление, является инструментом анализа и систематизация разнообразной информации, заставляет сомневаться в верности устоявшихся взглядов, способствует диалогу между различными точками зрения, культурами, искусствами, науками, религиями, помогает понять проблемы современного мира.

О роли философии в современном мире свидетельствует пристальное внимание к ней со стороны Организация Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО). Большое значение философии всегда придавала Организация Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО). Необходимость программы по философии в ЮНЕСКО подчеркивалось уже с момента создания организации. В 1945 года ЮНЕСКО рассматривает философию как средство для создания фундамента мира. В феврале 1995 года была принята «Парижская декларация по вопросам философии». Представителями от России, принимавшими декларацию, были Рубен Грантович Апресян и Нелли Васильевна Мотрошилова. В декларации указывалось, что каждый человек должен иметь возможность заниматься философией, что преподавание философии должно сохраняться и расширяться там, где оно существует, и вводиться там, где его нет. В 2005 году Генеральная конференция ЮНЕСКО, подчеркивая высокую миссию философии в мире, «напоминая о том, что философия является научной дисциплиной, которая стимулирует критическое и независимое мышление, способствует лучшему пониманию окружающей действительности и содействует утверждению идеалов терпимости и мира, <...> провозглашает третий четверг ноября каждого года Всемирным днем философии» [8].

В редакцию журнала «Вопросы философии» поступали статьи, в которых преподаватели ВУЗов обсуждали проблемы учебного пособия по философии. В 2023 году на их базе редакция составила анкету из семи вопросов и опубликовала полученные ответы. Вопрос №5 звучит следующим образом: «Назовите 10 зарубежных философов, идеи которых должны лечь в основание учебника по философии как общеуниверситетской дисциплины. Обоснуйте свой выбор» [12, с. 36]. Из 20 опрошенных 19 включили в свой перечень Иммануила Канта.

Главный авторитет русской мысли Владимир Сергеевич Соловьёв так оценил учение немецкого философа: «Кант — основатель философского критицизма, представляющего главную поворотную точку в истории человеческой мысли, так что все развитие философии если не по содержанию, то по отношению мысли к этому содержанию должно быть разделено на два периода: до-критический (или до-кантовский) и после-критический (или после-кантовский)» [11, с. 441]. Три столетия философы спорят о Канте. Каждая эпоха видит Канта по-своему. Но пройти мимо этой мощной глыбы невозможно. В работе «Историография философии: четыре жанра» Р. Рорти пишет, что Философское мышление студентов должно пройти через Канта [9].

Кант не раз повторяет, что необходимо «делать различие между философствованием и философами» [4, с. 231]. Что важнее? Как соотносятся эти понятия? «Как, собственно, можно научиться философии?» [2, с. 281] — задается вопросам Кант. «Философствовать можно научиться лишь благодаря упражнениям и самостоятельному применению разума. <...> Кто хочет научиться философствовать, тот все системы философии должен рассматривать



лишь как историю применения разума и как объект для упражнения своего философского таланта. <...> Истинный философ как самостоятельный мыслитель должен применять свой разум свободно и оригинально, а не рабски подражательно» [2, с. 281]. Одним из вузовских инструментов является способность критически мыслить и это должно стать главным научением в философствовании. Преподаватель, по Канту, «не мыслям он должен учить, а мыслить» [6, с. 193]. Но нельзя философствовать, если ты не знаешь, что было до тебя (историческое познание философии). Студентам необходимо давать яркие примеры того, как философствовали до тебя.

Сегодня обсуждается вопрос, как надо выстраивать общий курс лекций по философии в вузе: исторически или проблемно, рассматривая основные этапы развития философской мысли, либо обсуждая проблемные вопросы философии. Автор полагает, что прежде всего нужно дать историко-философский экскурс, а далее излагать проблемы, обращаясь к пройденному материалу, к ярким представителям философской мысли, «без общего экскурса в историю философии обращение к ней как иллюстративному материалу бесполезно. Не за что зацепиться ни студентам, ни преподавателю, если отсутствует базовое понимание» [12, с. 58]. Даже если преподавателем используется проблемный подход, уместно дать исторический экскурс, представив тем самым примеры решения соответствующих вопросов, показав образец критического рассмотрения всех попыток философствовать. В любом случае, наряду с живым диалогом ключевую роль в преподавании философии играет общение с классическими текстами. Нужно «показать какую-то книгу и иметь право сказать: смотрите, вот здесь мудрость и достоверное знание; учитесь понимать и усваивать это, а потом стройте на этом основании, и вы будете философами» [6, с. 194], а «автора философского сочинения, которое кладут в основу преподавания, следует рассматривать не как какой-то образец для суждения, а всего лишь как повод к суждению о нем самом и даже против него, и именно метод самостоятельного размышления и умозаключения» [6, с. 195].

Кант безусловно велик, актуален и спустя 300 лет продолжает отвечать на вопросы современности. 25 апреля 2024 года на Первом канале вышел очередной выпуск программы «Подкаст.Лаб». Блок «Собрались с мыслями», который вел профессор МГИМО Владимир Легойда, был посвящен 300-летию Иммануила Канта. Гостями студии были ректор Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта Александр Фёдоров, декан философского факультета Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова Алексей Козырев. Отвечая на вопрос о том, что бы вы посоветовали прочитать непременно у самого Канта, Александр Фёдоров дал следующие рекомендации: «Лекция по этике», «маленькая и красивая» «Лекция о педагогике», «Критика чистого разума» [10].

Остановимся на основных моментах «Лекции о педагогике» Канта.

Вопросам педагогики Кант посвятил достаточно много работ, однако главным источником педагогических воззрений Канта стала «Лекция о педагогике», записанные его другом Давидом Рункеном (1723–1798). «Все лекции имели четкую практическую педагогическую цель. Кант утверждал, что стремится внести изменение в жизнь своих студентов, научить их чему-то полезному» [7, с. 230], по крайней мере для жизни. Курс по педагогике был прочитан Кантом четыре раза, начиная с зимы 1776-1777 гг. Чтение курса совпадало с работой над исполинским трудом «Критикой чистого разума».

Лекция начинается с определения понятия педагогика. Педагогика – это наука о воспитании. Воспитание делится на физическое и практическое. Физическое воспитание человека имеет общую с животными черту — питание. Воспитание практическое (моральное), должно образовать человека, чтобы он мог жить как свободно действующее существо.

Воспитывать — значит воспитывать личность, существо, которое свободно действует, может оберегать самого себя, может стать членом общества и имеет внутреннюю ценность в своих собственных глазах. В этом смысле воспитание состоит: 1) из школьно-механического образования, цель которого — приобретение умения (наставник); 2) из прагматического, цель которого — достижение разумности (воспитатель); 3) из морального, цель которого — нравственность.

Школьное образование (обучение) необходимо человеку, чтобы уметь достигать всех своих целей. Оно придает ему ценность в его собственных глазах, потому что он может рассматривать себя как личность. Школьное образование — самое раннее. Моральное образование — наиболее позднее, но оно должно быть принято во внимание с самого начала, при физическом воспитании, потому что иначе легко укореняются такие недостатки, которые делают всякую воспитательную работу напрасной.

Человек не только психофизическое существо, связанное с другими существами и с вещами в мире причинной необходимости, но и нравственная личность, связанная с другими личностями согласно закону долга. Кант указывает на полярность двух начал в человеке – природного бытия и долженствования: «звездное небо надо мною, зрелище коего уничтожает мое достоинство как животной твари» и «моральный закон во мне, который открывает мне независимую от сего чувственного мира жизнь» [1, с. 562-563].

«Человек может стать человеком только путем воспитания» [3, с. 401]. Воспитание – это уход (попечение, содержание, забота родителей), дисциплина (выдержка, собственный разум, «подчинение законам человечности», подчинение предписаниям разума) и обучение вместе с образованием. Эти ступени связаны с моментами взросления человека. Для младенца важен уход, для питомца дисциплина, для ученика обучение. В отличие от животного, человек «должен своими усилиями постепенно, из самого себя, вырабатывать все свойства, присущие человеческой природе» [3, с. 399]. Но человек от

природы имеет очень сильное влечение к свободе, поэтому дисциплину следует применять с раннего детства.

«Образование включает в себя дисциплину и обучение» [3, с. 401]. «Упущение в дисциплине – большее зло, чем упущение в культуре (так можно назвать обучение), так как последнее можно наверстать еще и впоследствии: дикость же нельзя искоренить» [3, с. 402].

Кант постоянно заглядывает в будущее, строит проект теории воспитания и верит, что «воспитание будет постепенно улучшаться, и каждое последующее поколение будет делать шаг вперед по пути к усовершенствованию человечества: ведь в воспитании кроется великая тайна совершенствования человеческой природы. <...> Если бы за воспитание человека взялось существо высшего порядка, тогда действительно увидели бы, что может выйти из человека, как далеко простираются у него природные способности» [3, с. 401].

В человечестве заключено много задатков, важно так развивать природные способности и раскрывать свойства человека, чтобы человек достигал своего назначения, а это возможно только в том случае, если человек сам стремится достичь своего назначения.

«Человек должен еще развить свои способности к добру. Самому себя совершенствовать, самому себя образовывать и, в случае склонности ко злу, развивать в себе нравственные качества — вот в чем обязанности человека» [3, с. 404]. В человеке лежат лишь зачатки добра, «злых начал в природе человека нет; единственная причина зла состоит в том, что человеческую природу не подчиняют правилам» [3, с. 407]. «Искусство воспитывать — величайшая проблема и труднейшая задача. <...> Дети должны становиться лучше своих родителей» [3, с. 406].

Педагогика должна стать предметом изучения, иначе плохо воспитанный воспитывает и другого так же плохо. «Люди, составляющие планы воспитания, должны руководствоваться следующим принципом: дети должны воспитываться не для настоящего, а для будущего, чтобы тем самым вызвать к жизни лучшее будущее. <...> Но здесь имеются два препятствия: а) родители заботятся обыкновенно только о том, чтобы их дети хорошо устроились в жизни; б) правители же смотрят на своих подданных как на средства для своих целей. Родители заботятся о своей семье, правители — о государстве. И те и другие не ставят своей конечной целью всеобщее благо и то совершенство, к которому предназначено человечество» [3, с. 406].

Итак, при воспитании человека следует:

1. Приучить к дисциплине. Дисциплинировать — значит укрощать дикость, обезопасить себя от того, чтобы животная природа человека не шла в ущерб его чисто человеческим свойствам.

2. Приобщить к культуре. Культура включает наставление, обучение, сообщение навыков. Навык — это обладание какой-либо способностью, достаточное для любых целей. Иной навык пригоден во всех случаях,

например, чтение и письмо; другой — только для некоторых целей, например, музыка — для того, чтобы снискать к нам расположение.

3. Следует обращать внимание на то, чтобы человек стал умен, пригоден для человеческого общества, приятен и пользовался влиянием. Сюда относятся известный род культур, который называют цивилизованностью (манеры, вежливость, такт).

4. Следует обратить внимание и на морализирование. Человек должен быть не только пригодным для всякого рода целей, но и выработать такой образ мыслей, чтобы избирать исключительно добрые цели. Добрые цели есть такие, которые по необходимости одобряются всеми и могут быть в одно и то же время целями каждого [3, с. 408-409].

С юности нужно приучать детей питать отвращение к пороку. И не потому, что Бог запрещает, а потому, что это само по себе отвратительно. Только нравственность и мудрость делает людей счастливыми.

«Важно не просто дрессировать человека, натаскивать, наставлять механически, а научить думать» [3, с. 409].

Воспитание включает в себя попечение и образование, а образование содержит в себе два аспекта: 1) отрицательный — дисциплину, которая только удерживает от ошибок; 2) положительный — обучение и руководство, в силу чего оно относится к культуре. Руководить — значит указывать, как применять то, чему научились. Поэтому существует разница между наставником, который является только учителем, и воспитателем, который служит руководителем. Первый воспитывает только для школы, второй — для жизни. Как долго должно продолжаться воспитание? До того времени, человек сам может сделаться отцом и сам должен воспитывать, т.е. приблизительно до шестнадцати лет.

«Подчинение воспитанника бывает или положительное, когда он должен делать то, что ему сказано, потому что он не в состоянии судить сам и в нем еще продолжает действовать простая способность к подражанию, или отрицательное, когда он должен делать то, чего хотят другие, если он хочет, чтобы в другой раз ему разрешили поступить по-своему. В первом случае в силу вступает наказание, а во втором — запрещение делать то, что хочется» [3, с. 413]. И это одна из труднейших проблем воспитания. Как соединить подчинение законному принуждению со способностью пользоваться своей свободой. Принуждение есть необходимость, а как тогда взрастить чувство свободы принуждая?

Нужно приучить переносить ограничение свободы и вместе с тем наставлять, чтобы воспитанник умел хорошо ею пользоваться. Иначе, освободившийся от воспитания он не сумеет воспользоваться своей свободой. Питомец должен «с ранних пор чувствовать неизбежное противодействие со стороны общества, чтобы освоиться с трудной задачей оберегать себя, уметь терпеть лишения и зарабатывать, чтобы быть независимым» [3, с. 413].

Итак, 1) начиная с самых ранних пор ребенку нужно во всем предоставлять свободу (исключая случаи вреда себе и окружающим); 2) не доставлять ребенку никакого удовольствия, если он не делает того, чему, как считают, он должен научиться, и т.п.; 3) следует доказывать, что его заставляют слушаться, чтобы дать ему возможность пользоваться его собственной свободой, что в нем развивают это, с тем чтобы он впоследствии мог быть свободным, т.е. не зависел от посторонней опеки [3, с. 413].

Очень важно дать понять воспитанникам, что надо уметь рассуждать, что «рассудок — это познание общего; способность суждения — приложение общего к частному, а разум — способность видеть связь общего с частным» [3, с. 433]. Если человек обладает хорошей памятью, но не умеет рассуждать, — это просто живой лексикон. Остроумие рождает лишь пошлости, если к нему не присоединяется опять же способность рассуждать.

Какова же общая цель воспитания, по мысли Канта?

1. Общая культура душевных способностей. Ее задача — умение и усовершенствование, укрепление душевных способностей воспитанника. Она бывает: а) или физической (основывается на упражнении и дисциплине); б) или моральной (основывается на принципах). Здесь воспитанник должен видеть причину и зависимость всякого действия от понятий о долге.

2. Частная культура душевных способностей. Ее задача — развитие низших способностей рассудка: познавательной способности, чувств, способности воображения, памяти, устойчивости внимания, остроумия.

Высшие способности рассудка — это культура рассудка, способности суждения и разума. «Рассудок вначале можно воспитать до известной степени пассивным путем, приводя примеры на правило или, наоборот, подбирая правило для единичных случаев. Способность суждения указывает, как следует употреблять рассудок. Он необходим, чтобы понимать то, чему учишься или что говоришь, и не говорить, ничего не понимая. Иной читает и слушает что-нибудь без всякого понимания, хотя принимает все на веру. В данном случае требуются изображения и предметы. При помощи разума мы вникаем в причины» [3, с. 437].

Моральная культура должна основываться на принципах, воспитывая в ребенке способ мышления. Ребенок должен научиться действовать по принципам. Это сложно, поэтому, моральное образование требует со стороны родителей и учителей наибольшего внимания [3, с. 441]. «Если, например, ребенок лжет, то следует не наказывать его, а относиться к нему с презрением, говорить ему, что в следующий раз ему не будут верить и т.п. Если же наказывать ребенка за дурное и награждать за доброе, то он будет делать добро ради выгоды. Когда он будет жить в свете, где не всегда бывает так и где он может делать добро, не получая награды, и зло, не получая наказания, то из него выйдет человек, который только и будет смотреть, как бы ему хорошенько устроиться в мире, и который будет хорошим или дурным, смотря по тому, что

он найдет для себя более выгодным.<...> Если хочешь заложить основы нравственного чувства, не следует наказывать» [3, с. 441].

Основная задача морального воспитания — выработать характер. Характер — это способность действовать по принципам. Сначала это принципы школы, затем — принципы человечества. Принципы — такие же законы, но субъективные, они проистекают из собственного ума человека. Чтобы воспитать характер у детей, им во всех делах нужно указывать известный план, известные законы, которым необходимо следовать самым точным образом (назначать определенное время для сна, для забав, и затем его уже нельзя ни растягивать, ни сокращать) [3, с. 442]. Главные черты характера, которые следует вырабатывать у детей: послушание, правдивость и общительность.

К практическому воспитанию относятся: 1) умение, 2) знание света, 3) нравственность. Выражение *festina lente* (от лат. спешу медленно) означает непрерывную деятельность, требующую спешности, чтобы многому научиться: вот что значит *festina*. Но в то же время нужно изучать все основательно и на все, следовательно, употреблять свое время — вот что значит *lente*. Встает вопрос: что предпочтительнее — иметь большой объем знаний или меньший, но зато основательный? Лучше знать мало, но основательно, чем много, но поверхностно, потому что в конце концов поверхностность все-таки становится заметной.

Что касается выработки характера. Характер состоит в твердой решимости хотеть что-нибудь делать, а затем и в действительном исполнении предположенного (например, если я что-нибудь обещал кому-нибудь, то я должен сдержать свое слово, даже если бы это принесло мне вред). Чтобы развить в детях моральный характер, нужно иметь представления о группах обязанностей: а) обязанности по отношению к самим себе (обладать внутренним достоинством, а не предаваться опьянению, невоздержанности, не пресмыкаться перед другими, не лгать); б) обязанности по отношению к другим (почтение и уважение к праву людей).

Все страсти человека делятся на материальные (честолюбие, властолюбие и корыстолюбие), страсти воображения и обладания (сладострастие, стремление к обладанию вещами, склонность к развлечениям) и страсти продления того и другого как элементов благополучия (любовь к жизни, к здоровью, к удобствам, свобода от забот в будущем).

Пороки порождает злоба (зависть, неблагодарность, злорадство), низость (несправедливость, неверность, расточительность как в отношении денег, так и здоровья и чести) и ограниченность (отсутствие любви, скупость, лень) [3, с. 454].

Кант выделяет следующие добродетели: добродетели заслуги (великодушные, заключающиеся в отказе как от мести, так и от расположения к удобствам, а также от корыстолюбия, благотворительность и самообладание), обязанности (правдивость, пристойность и миролюбие) и добродетели невинности (честность, нравственность и умеренность).

Встает вопрос: «является ли человек по своей природе существом добрым или злым с точки зрения морали? По природе своей человек существо вовсе не моральное, он лишь становится таковым, когда его разум поднимается до понятий обязанности и закона. Поэтому человек изначально склонен ко всем порокам, так как обладает возбуждающими его склонностями и инстинктами. Поэтому он может стать нравственным только путем самопринуждения, хотя при отсутствии соблазнов он может быть невинен [3, с. 454-455].

Детям следует научиться ценить самих себя, сохранять внутреннее достоинство, вместо того чтобы довольствоваться людским мнением; взвешивать внутреннюю цену каждого поступка и действия, а не слова и душевные движения; руководствоваться разумом, а не чувством; проникнуться жизнерадостностью и набожностью, всегда иметь хорошее настроение, не поддаваясь угрюмому, робкому и мрачному ханжеству. Но прежде всего их нужно предостерегать от того, чтобы они никогда не ценили слишком высоко дары счастья [3, с. 455].

Закон, живущий в нас, называется совестью. Совесть есть, собственно, применение наших поступков к этому закону.

В заключение Кант делает несколько замечаний, которые в основном следует иметь в виду при вступлении детей в юношеские годы (понимание о половом различии, о различии сословий и неравенстве людей). Юноше следует обращать внимание на то, чтобы довольствоваться малым во внешней обстановке, на выносливость в работе, на воздержанность в удовольствиях, на радостное и веселое расположение духа (хорошее настроение заключается в том, что не в чем упрекнуть себя), на то, чтобы постоянно смотреть на многие вещи как на свою обязанность. Юношеству следует прививать любовь к другим людям, а затем и всемирно-гражданский образ мыслей. В нашей душе есть нечто такое, что заставляет нас интересоваться: 1) самими собой, 2) теми, с кем мы выросли, 3) возможностью способствовать всеобщему благу. Следует знакомить детей с этим интересом, чтобы он согревал их души. «Наконец, нужно обратить внимание на необходимость ежедневного отчета перед самим собой, чтобы в конце своих дней можно было правильно определить ценность своей жизни» [3, с. 462].

Педагогическая теория Канта тесно связана с практической философией. В рассмотренной работе, посвященной воспитанию и образованию, Кант подчеркивает роль самостоятельного критического мышления в формировании личности. В работе можно найти интересные мысли о связи обучения с жизнью, о принципах воспитания и образования. Кант убежден, что надо учить не мыслям, а мыслить. Кант полагает, что воспитать гуманистическое мировоззрения может лишь философия. Философия Канта устремлена в будущее. Усовершенствование человечества возможно, только если каждый человек будет следовать нравственному долгу. Ценность философии направлена на то, чтобы «формировать людей с лучшим образом мыслей» [5, с.

592], сформировать гуманистическое будущее, основанное на применении этических принципов во всех сферах человеческой жизни.

### Список литературы:

1. Кант, И. Критика практического разума. 1788. Сочинения. В 8-ми т. Т. 4.— М.: Чоро, 1994.-630 с.
2. Кант, И. Логика. Пособие к лекциям. 1800 // Кант И. Сочинения. В 8-ми т. Т.8. – М.: Чоро 1994. — 718 с.
3. Кант, И. Лекции. О педагогике // Кант И. Сочинения. В 8-ми т. Т.8. — М.: Чоро, 1994. — 718 с. С. 399 — 462.
4. Кант, И. О вельможном тоне, недавно возникшем в философии // Кант И. Собрание сочинений в 8-ми томах. Т. 8. – М.: Чоро, 1994. — 718 с.
5. Кант, И. Сочинения. В 8-ми т. Т.8. — М.: Чоро 1994. — 718 с.
6. Кант, И. Уведомление о расписании лекций на зимнее полугодие 1756/66 г. // Кант И. Сочинения. В 8-ми т. Т.2. – М.: Чоро 1994. — 718 с.
7. Кюн, Манфред. Кант: биография. — Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2021.— 608 с.
8. Провозглашение Всемирного дня философии. – С. 5 – URL: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140277\\_rus](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140277_rus) (дата обращения: 12.11.2024)
9. Рорти, Р. Историография философии: четыре жанра. – URL: [https://hrampm.org/userfiles/library/oldlibrary/%5Brorti%5D\\_istoriografiya\\_filosofii\\_chetyre\\_zhanra.htm](https://hrampm.org/userfiles/library/oldlibrary/%5Brorti%5D_istoriografiya_filosofii_chetyre_zhanra.htm) (дата обращения: 12.11.2024)
10. Собрались с мыслями. 300 лет Иммануилу Канту. В чем причины русского «антикантианства»? Выпуск от 25.04.2024 – URL: <https://www.1tv.ru/podcasts/sobralis-s-myslyami/vypuski/sobralis-s-myslyami-300-let-immanuilu-kantu-v-chem-prichiny-russkogo-antikantianstva-vypusk-ot-25-04-2024> (дата обращения: 12.11.2024)
11. Соловьев, В. С. Статьи из Энциклопедического словаря. Кант // Соловьев В. С. Сочинения в 2 т. Т. 2.— М.: Мысль, 1988.— 822 с.
12. Философия как общеуниверситетская дисциплина: какой учебник нужен сегодня? Анкета журнала «Вопросы философии». Содержательные и методологические аспекты учебного пособия по философии для вузов (нефилософские специальности) // Вопросы философии. – 2023. – №10 – С. 36 – 63.



**Вихрова Ксения Александровна**

старший преподаватель

Санкт-Петербургская государственная художественно-промышленная академия  
им. А.Л. Штиглица

SPIN-код: 9118-1584

Kseniia Vikhrova

St. Petersburg Stieglitz State Academy of Art and Design

## **ДЖОН ГАРДНЕР КАК ПРЕПОДАВАТЕЛЬ: МЕТОДИКА И ЭТИКА ПИСАТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА**

**Аннотация:** Американский прозаик, переводчик и исследователь Джон Гарднер разработал собственную методику преподавания писательского мастерства. Его этико-философская программа изложена в сборнике эссе «О нравственной литературе». Изданные посмертно книги «Искусство вымысла» и «Как стать писателем» отражают воззрения Гарднера на поэтику и литературную технику в контексте обучения будущих писателей. Данные тексты служат материалом для анализа этической и эстетической мысли Гарднера. В результате делается вывод о том, что авторская теория «серьезной литературы» опирается как на идеал нравственности, так и на представление о «строгой истине» как цели любого художника слова. Вместе с тем Гарднер убежден в принципиальной невозможности универсальных правил написания художественных текстов.

**Ключевые слова:** Джон Ч. Гарднер, нравственная литература, писательское мастерство, преподавание, литературное творчество.

## **JOHN GARDNER AS TEACHER: METHODOLOGY AND ETHICS OF CREATIVE WRITING**

**Summary:** American novelist, translator and researcher John Gardner developed his own method to teach creative writing. His ethical-philosophical program is outlined in his collection of essays «On Moral Literature». Posthumously published books «The Art of Fiction» and «On Becoming a Novelist» reflect Gardner's views on poetics and literary technique in the context of teaching future writers. These texts serve as material for analyzing Gardner's ethical and aesthetic thought. It is concluded that the author's theory of «serious literature» is grounded in both the ideal of morality, and the idea of «rigorous truth» as the goal of any. At the same time, Gardner is convinced of the fundamental impossibility of universal rules for writing fiction.

**Keywords:** John Ch. Gardner, moral literature, writing, teaching, literary creativity.

Джон Чамплин Гарднер (John Champlin Gardner, 1933–1982) родился в фермерской семье пресвитерианского проповедника в городке Батавия штата Нью-Йорк. Он получил хорошее образование, защитил докторскую диссертацию в Университете Айовы в 1958 г. и неоднократно вел курсы писательского мастерства и средневековой литературы в разных университетах США. Академические интересы Гарднера были связаны главным образом с медиевистикой: он выступил в качестве переводчика ряда текстов (в числе которых – рыцарской поэмы XIV в. «Сэр Гавейн и Зелёный Рыцарь» и романа «Смерть Артура» Томаса Мэлори) и автора монографии о мистериях Уэйкфилда (1974) и биографии Джеффри Чосера «The Life and Times of Chaucer» (1977). Основой методики преподавания Гарднера было творческое прочтение и переработка классических произведений литературы, что нашло отражение в его собственных работах. Также важно отметить, что Гарднер часто обращался к морально-религиозным темам в своем творчестве.

По признанию Гарднера, стимулом для художественного вдохновения и начала писательской карьеры стала страшнейшая трагедия [8, р. 1]. В детстве он жил с семьей на ферме. В апреле 1945 г. одиннадцатилетний Гарднер, помогая отцу, управлял трактором, а его шестилетний брат Гилберт сидел на перекладине. Когда трактор резко затормозил из-за нехватки бензина, Гилберт упал с перекладины под культиватор и почти мгновенно погиб. Всю жизнь Гарднер винил себя в случившемся и описал ужасный опыт в рассказах «Оцепенение» («Stillness», 1975), «Искушение» («Redemption», 1977), вошедших в сборник «Искусство жить» («The Art of Living», 1981) и незавершенном романе «Оцепенение и Тени» («Stillness and Shadows»).

Первые два романа Гарднера – «Воскрешение» («The Resurrection», 1966) и «Гибель Агатона» («The Wreckage of Agathone», 1970) – критики встретили прохладно. Перелом в критической рецепции наступил после публикации «Гренделя» («Grendel», 1971), который был высоко оценен благодаря экспериментальному стилю и «глубине осмысления темных инстинктов» [6]. Это пересказ мифа о Беовульфе от лица антагониста, в котором постмодернистская техника сочетается с приверженностью автора идеалам классической эстетики вслед за Т.С. Элиотом. Исследователи отмечают, что «всё творчество Гарднера вырастает из его академического интереса к средневековой литературе» [1, с. 21] и убежденности в том, что серьезное искусство должно противостоять хаосу и смерти [7, р. 1].

В 1975 г. газета «New York Times» признала сборник «Дракон, дракон и другие сказки» («Dragon, Dragon and Other Tales») Гарднера «самой выдающейся книгой года» [9]. За роман «Свет в октябре» («October Light», 1976) о вражде брата и сестры из Вермонта Гарднер получил премию Национального круга книжных критиков.

Этико-философская модель Гарднера была зафиксирована в программном сборнике эссе 1978 г. «О нравственной литературе» («On Moral Fiction») [4]. В нем автор критикует нигилизм и релятивизм постмодернистского дискурса и

абстрактные философские построения в художественной литературе. «Нравственность» литературы, по его мнению, заключается в победе и утверждении «доброкачественных» ценностей (добра, любви, красоты) над искусственными концепциями, выработанными в ходе постмодернистской игры. При этом изображать в произведениях искусства следует взаимоотношения, характеры и нравственные позиции персонажей, а не рациональные философские схемы.

После долгой и успешной преподавательской деятельности Гарднер написал две книги о том, как создавать истории: его изданные посмертно «Искусство вымысла» («The Art of Fiction») [5] и «Как стать писателем» («On Becoming a Novelist») [3] пользуются широким признанием благодаря точности указаний и эффективности в качестве руководства по написанию текстов [2].

В «Искусстве вымысла» Гарднер дает советы о том, как писать «серьезную» художественную литературу, хотя многие из его уроков распространяются на писательское мастерство в целом, даже если автор решит написать триллер или популярный научно-фантастический роман. Как отмечает современная популярная писательница Сара Эйвери (Sarah Avery), изучавшая писательское мастерство по книге Гарднера, какими бы ни были полезными его рекомендации для любого автора, книга написана «для элиты, то есть серьезных писателей» [2]. Хотя подход Джона Гарднера может показаться чрезмерно критичным, это плод более чем двадцатилетней практики, результатом которой стало развитие таланта множества писателей, среди которых – Рэймонд Карвер (Raymond Carver), Джон Эдгар Уайдман (John Edgar Wideman), Чарльз Джонсон (Charles Johnson) и др. Гарднер выпускал учеников, которые зарабатывали себе на жизнь написанием и изданием книг, что подтверждает эффективность его методики в каждом конкретном случае.

Гарднер верит, что «искусство сильно зависит от чувства, интуиции, вкуса» [5, p. 7], а не от абстрактных правил, поскольку на каждое правило найдется исключение. И все же он советует поверять результат инстинктивного творчества акта интеллектуальным суждением: писатель должен мыслить ясно, как математик.

По мнению Гарднера, ключевым компонентом качественного, увлекательного письма является способность автора создавать в воображении читателя четкие, конкретные образы, используя яркий и «вещественный» язык реального мира. Доверие читателя зависит от постоянства этого потока сенсорных деталей. Цель автора – рассказать убедительную историю, продуктом которой станет самовыражение. В то же время в основе гарднеровской теории художественной литературы лежит идеал истории как непрерывного сна наяву. По его мнению, лучше всего работает художественная литература, которая полностью захватывает читателя и удерживает его до завершения истории.

Книга наполнена множеством практических упражнений. Так, в главе «Интерес и правда» («Interest and Truth»), Гарднер предлагает десятки вариаций

истории о Елене Троянской, а задача студентов – сделать то же самое. При переходе от принципов к методам Гарднер проявляет свой юмор, беззлобно подшучивая над самим собой, преподавателями, писателями и людьми в целом.

Книгу «Как стать писателем», очерчивающую творческий путь самого Гарднера и его мысли о писательском ремесле, предваряет предисловие Рэймонда Карвера, подчеркивающее, что Гарднер, как настоящий наставник, верил в то, что автор должен обладать определенным набором ценностей, чтобы посвятить всю свою жизнь написанию рассказов и романов. Адресатом этой книги, по задумке Гарднера, должен стать «крайне серьезный начинающий романист, который хочет строгой истины» [3, р. xxii], а не для тех, кто хочет получать престижные литературные призы и превращать свои тексты в политическое оружие. Гарднер превозносит литературу, которая «избегает дешевых и легких эффектов, не ищет легких путей, старается никогда не лгать даже о самых пустяковых вещах» [3, р. xxiii].

Он отмечает, что «тратить всю жизнь на написание романов достаточно сложно», но «тратить всю жизнь на написание романов, которые никому не нужны, гораздо сложнее. Если десять или двенадцать критиков хвалят твою работу, а остальной мир ее игнорирует, трудно сохранять убежденность в том, что дружелюбные критики не сумасшедшие» [3, р. 9]. Писатель не должен пытаться завоевать любовь всех читателей, но если кто-то пытается писать лишь ради чистого и неземного идеала эстетического совершенства, ему сложно будет не пасть духом.

Рассмотренные тексты о писательском мастерстве, в которых Джон Гарднер отразил результаты своих этических и поэтических поисков, кажутся достаточно универсальными источниками как ценных советов практического свойства, так и общих представлений о природе и характере разных видов литературного творчества. Успех самого Гарднера и его учеников позволяет считать разработанную им методику актуальной даже через сорок лет после смерти автора.

### **Список литературы:**

- 1.Борышнева, Н.Н. Поэтика романов Джона Гарднера (роль средневекового компонента в становлении романного мышления): дис. ... канд. филол. наук. – Н. Новгород, 2004. – 154 с.
- 2.Avery, S. Teaching and Fantasy Literature: Breaking and Entering in the House of John Gardner // Black Gate. - URL: <https://www.blackgate.com/2012/11/08/teaching-and-fantasy-literature-breaking-and-entering-in-the-house-of-john-gardner/> (дата обращения: 07.11.24).
- 3.Gardner, J. On Becoming a Novelist. New York: W.W. Norton & Company, 1999. –172 p.
- 4.Gardner, J. On Moral Fiction. – New York: Basic Books, 1978. – 214 p.
- 5.Gardner, J. The Art of Fiction. – New York: Vintage Books, 1985. – 234 p.

6. Mano, D.K. Beowulf from the Monster's Viewpoint // The New York Times. – 19.09.1971. – URL: <https://www.nytimes.com/1971/09/19/archives/grendel-by-john-gardner-illustrated-174-pp-new-york-alfred-a-knopf.html> (дата обращения: 07.11.24).
7. Morris, G.L. A World of Order and Light: A Critical Introduction to the Fiction of John Gardner: dis. ... PhD. – Lincoln, 1981. – 267 p.
8. Thor's Hammer: Essays on John Gardner / ed. by J. Henderson. – Conway: University of Central Arkansas Press, 1985. – 208 p.
9. Woods, G.A. Books of The Times // The New York Times. – 20.12.1975. – URL: <https://www.nytimes.com/1975/12/20/archives/books-of-the-times-for-the-older-children.html> (дата обращения: 07.11.24).

**Вокина Ольга Николаевна**

аспирант

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

SPIN-код: 4682-4334

Olga Vokina

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО КОСТЮМА В ЛЕНИНГРАДЕ В 1920–1990-Е ГОДЫ**

**Аннотация:** Статья посвящена анализу особенностей формирования и развития детского костюма в Ленинграде в 1920–1990-е годы. Детская мода Ленинграда рассматривается через призму социальных, экономических и исторических изменений. В статье прослежена стилевая эволюция детского костюма, выделены и проанализированы ее важнейшие этапы.

**Ключевые слова:** детский костюм, детская мода Ленинграда, мода СССР, советская индустрия моды, советский дизайн.

## **THE FEATURES OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF CHILDREN'S COSTUME IN LENINGRAD IN THE 1920s–1990s**

**Summary:** The article is devoted to the analysis of the features of the formation and development of children's costume in Leningrad in the 1920–1990s. Children's fashion in Leningrad is viewed through the prism of social, economic and historical changes. This article traces the stylistic evolution of children's costumes, highlighting and analyzing its most important stages.

**Keywords:** children's costume, children's fashion of Leningrad, fashion of the USSR, Soviet fashion industry, Soviet design.

Революция 1917 года, повлекшая за собой изменения в социальной структуре общества нашей страны, закономерно оказала воздействие на становление облика советского человека и формирование новой, советской моды, советского стиля. Ленинградский стиль в одежде, наследуя петербургскому, обладал определенными отличительными характеристиками, среди которых лаконичность, сдержанная цветовая гамма, высокое качество кроя. Все это в полной мере относилось и к детскому костюму.

В непростой период с 25 октября 1917 года по февраль – март 1918 года практически на всей территории страны установилась советская власть. Пережившее серьезное потрясение государство находилось в крайне тяжелом положении. Ведущей силой нового общества стал рабочий класс, что заметно повлияло на состав жителей крупных городов. К 1923 году в центр Петрограда с рабочих окраин и из пригородов переселилось около 300 тысяч человек [8].

Изменения в социальной структуре общества, безусловно, отразились и на внешнем облике населения.

В первые годы после революции главной задачей петроградцев было приспособиться к особенностям нового быта. Аскетизм детского костюма периода военного коммунизма в Петрограде (1918–1920) в первую очередь связан с тяжелейшими бытовыми и экономическими условиями, послереволюционной разрухой и Гражданской войной.

«Оборванство уличной толпы в 1918–1920 годов не удивительно. Легкая промышленность страны пришла в упадок. Даже в Петрограде, несмотря на отсутствие военных действий, полностью прекратилось изготовление гражданской одежды» [6, с. 121]. Так как купить новую одежду не было возможности, приходилось носить те вещи, которые были приобретены еще до революции. Еще более сложной была ситуация с детской одеждой, которая в силу естественных причин быстрее подвергается износу. Особенно ценными в этот период были навыки рукоделия.

Несостоятельность экономической политики военного коммунизма привела к частичному возврату в экономику частного сектора. В начале 1921 года в стране был объявлен переход к новой экономической политике, начался постепенный процесс восстановления текстильных и швейных предприятий.

Несмотря на значительное ограничение деятельности частных предприятий, новый экономический курс позволил улучшить положение в стране, вернуть к жизни торговлю текстилем и модными товарами, открыть салоны индивидуального пошива. Так, в переименованном в 1924 году в Ленинград городе вернулись к работе некоторые известные еще до революции портные [2, с. 271]. «К середине 1920-х годов новая экономическая политика дала первые результаты: в стране заработали текстильные, швейные и обувные фабрики. В 1925 году в Ленинграде уже изготавливали столько же обуви, сколько в 1913 году» [6, с. 137–138].

Простота и сдержанность – основные характеристики детской одежды в Ленинграде этого периода. Однако большинство ребят продолжало носить вещи, переходившие от старших братьев и сестер, либо перешивавшиеся из взрослых. Промышленное производство детской одежды было развито очень слабо. Повсеместно организовывались курсы кройки и шитья, труд попытались положить и в основу школьной жизни – появились уроки, на которых девочек, в первую очередь, учили шить трусы и ночные рубашки.

Временное допущение капиталистических отношений, характеризующее период нэпа, позволило восстановить пришедшие за время войн в упадок экономику и народное хозяйство. Однако этот непродолжительный период, подаривший людям надежду и способствовавший улучшению их быта, подошел к концу в 1928 году, когда был взят курс на индустриализацию. Начался процесс наращивания тяжелой промышленности, а основой экономики страны стали пятилетние планы развития народного хозяйства.

Ситуация несколько улучшилась после 1935 года, когда были отменены карточки и нормированное распределение товаров, вновь введенное с закатом эпохи нэпа. Социальная политика изменилась, людей стали приучать думать о моде и потреблении [1, с. 79]. Повышение интереса к материальным ценностям должно было положительно отразиться на производительности труда рабочих.

Ленинградские девочки в 1930-е годы носили короткие, расклешенные от груди платья. С возрастом их длина увеличивалась. Также востребованным видом девичьей одежды были ситцевые сарафаны. Мальчики носили широкие брюки, штаны на помочах и рубашки. Популярным головным убором у мальчиков были кепки, у девочек – береты и панамы.

К концу 1930-х годов в Ленинграде заметен прогресс в снабжении населения элементарными предметами одежды, наметилось поступательное развитие модной индустрии. Великая Отечественная война актуализировала развитие военной индустрии и принесла огромные материальные потери.

После Победы началось постепенное восстановление промышленности, торговли и, в целом, возвращение к обычной мирной жизни.

К 1948 году к довоенным объемам производства вернулась текстильная промышленность, к началу 1950-х годов – швейная, однако этого было недостаточно [3, с. 279–281]. Многие вернувшиеся с фронта мужчины продолжали носить шинели и гимнастерки. Их часто перешивали в женскую и детскую одежду. Детские пальто из добротного шинельного сукна были популярны в Ленинграде почти до середины 1950-х годов.

В послевоенное десятилетие ленинградские девочки младшего возраста продолжили носить короткие трапецевидные платья. Девочки постарше надевали более женственные, с узким лифом и юбкой «в сборку». Мальчики носили рубашки и шорты. Считалось, что укороченная детская одежда больше подходит для активных игр. Так как колготок еще не существовало, в холодное время года ребята обоих полов надевали «бумажные чулки» (из хлопчатобумажных материалов). Для их крепления под одеждой был лифчик – особый элемент детского гардероба, напоминающий жилет на пуговицах, к которому присоединялись резинки, державшие чулки. Зимой поверх чулок надевались панталоны. Девочки носили эту конструкцию до более позднего возраста, а мальчики – только в дошкольном [4, с. 29].

В 1960-годы модная индустрия Ленинграда активно развивалась: организовывались выставки, показы и другие мероприятия. У ведущих представителей отрасли появилась возможность выезжать за границу. Подчиняясь общеевропейскому курсу, ленинградская мода этого периода «помолодела». Например, на страницах журнала «Мода», выпускаемом ЛДМО, появились модели для молодежи, а ленинградская фабрика «Большевичка» расширила линейку производимой продукции и к трем стандартным типам полноты добавила «молодежный» тип телосложения [3, с. 400]. Общие модные тенденции этого периода отразились и на детском костюме: его крой упрощался, а длина уменьшалась. Девочки стали носить более короткие платья



и юбки, мальчики – укороченные брюки, часто на лямках. В начале десятилетия в Ленинграде появилась новинка из Чехословакии – «чулковые рейтузы» или «колготы», что стало настоящим прорывом в детской моде [4, с. 175–176].

Значительные улучшения произошли и в текстильной промышленности. Помимо натуральных тканей в большом количестве стали производиться синтетические – нейлон, орлон, дедерон, терилен. Ленинградская фабрика искусственной кожи стала выпускать детские зимние пальто и шапки из искусственного каракуля [3, с. 340–343].

В начале 1970-х годов активно наращивались темпы швейной промышленности, к 1975 году объем продукции возрос почти вдвое. Однако в силу специфики легкой промышленности, основанной на пятилетнем планировании, выпускаемых товаров, хотя и было достаточно, они не удовлетворяли требования покупателей, так как не успевали за модными тенденциями, к тому же, часто были среднего качества. Вследствие этого возросла популярность отечественных ателье, в первую очередь, Дома мод на Петроградской. Он стал первой в Советском Союзе организацией в сфере производства модной одежды, деятельность которой была не только направлена на удовлетворение спроса населения на модную и, в то же время, доступную одежду, но и учитывала индивидуальные потребности граждан и стремилась удовлетворить их в кратчайшие сроки. Салон детского платья в Доме мод занимал почти целый этаж, что свидетельствует о его высокой востребованности.

В 1970-е популярны стали вязаные детские вещи. Прядельно-ниточный комбинат им. С. М. Кирова, располагавшийся в Ленинграде на улице Красного текстильщика, 10–12, в огромных количествах производил хлопковые нитки «Ирис», из которых мастерицы вязали береты, воротники и платья для девочек. Для изготовления свитеров и шапок использовалась шерстяная пряжа, которая также была недорогой.

У ленинградских школьниц были популярны брючные и юбочные ансамбли из кримплена, жилеты, блузки из легкой синтетики, трикотажные платья и юбки, брюки из трикотина, комбинезоны из плащевой ткани. Востребованы были вышивка и аппликация в этническом стиле, что соответствовало общемировой тенденции того времени.

К началу 1980-х проблема отсутствия в магазинах модной одежды, отвечающей запросам населения, стала критической. Промышленность наращивала темпы производства, товаров было достаточно, но его не покупали и из-за несоответствия актуальным тенденциям, и из-за низкого качества. «Затоваривание» торговых предприятий приняло огромные масштабы.

Умение создавать одежду в домашних условиях оставалось крайне востребованным, поэтому начало советско-западногерманского сотрудничества с журналом «Бурда Моден», публиковавшим в натуральную величину выкройки модной, в том числе детской одежды, было масштабным событием. Издание стало первым европейским журналом, допущенным к печати в СССР,

а выход первого номера в 1987 году был приурочен к Международному женскому дню. В 1988 году в Ленинграде в историческом здании у станции метро Черная речка был открыт салон «Бурда Моден» [2, с. 282].

Модный девичий силуэт в Ленинграде второй половины 1980-х, подражая женскому, предполагал наличие акцента на расширенной линии плеч, который достигался за счет использования плечевых накладок. Длина юбок была выше или на уровне коленей. Большой популярностью пользовались брючные и юбочные костюмы. Актуальный мальчиковый костюм тяготел к спортивному стилю, декоративные функции выполняли детали контрастного цвета, швы и функциональные застежки. В это время появился большой интерес к спорту и связанной с ним атрибутикой.

В мае 1988 года был принят Закон «О кооперации в СССР», разрешивший заниматься любимыми не запрещенными законом видами деятельности, то есть частным предпринимательством. Организовывались швейные кооперативы, выпускавшие востребованную детскую одежду – джинсы, юбки, куртки и платья из «вареного» денима, леггинсы из эластичного трикотажа, стеганые пальто и другие вещи.

26 декабря 1991 года Совет Республик Верховного Совета СССР принял декларацию о прекращении существования СССР [7, с. 607]. Вместе с этим завершился и советский период развития детского костюма Санкт-Петербурга.

Проследив эволюцию детского костюма в ленинградской моде советского периода, необходимо отметить следующие важнейшие этапы:

– В первые послереволюционные годы главной задачей горожан было приспособиться к особенностям нового быта. Аскетичность детского костюма периода военного коммунизма в Петрограде объясняется тяжелейшими бытовыми и экономическими условиями, послереволюционной разрухой и гражданской войной.

– Модный детский костюм в 1920-е годы обращался к простым формам, лишенным декора. Простота и сдержанность – основные характеристики детской одежды в Ленинграде этого периода.

– В 1930-е годы акцент делался на повышении уровня жизни населения, которое выражалось, в том числе, в разнообразии предлагаемой детской одежды.

– Ленинградская мода периода 1945–1955 годов отражала исторические, социально-экономические и политические события посредством транслирования художественного образа современного костюма.

– В 1960-е годы модная индустрия в Ленинграде активно развивалась: организовывались выставки, показы и другие мероприятия, способствовавшие улучшению этой сферы. Произошли положительные изменения в текстильной промышленности: помимо натуральных тканей в большом количестве стали производиться синтетические, что заметно отразилось на детской моде этого периода.

– В 1970-е годы ленинградской детской моде была присуща характерная сдержанность формы и цветовой гаммы, особую популярность получили вязаные вещи. Стали наращиваться темпы швейной промышленности, однако выпускаемые товары не удовлетворяли требования покупателей. Возросла частотность обращений в ателье города, сеть которых активно расширялась.

– В 1980-е годы проблема нехватки модной детской одежды, отвечающей запросам населения, стала критической. Промышленность продолжала работать по устаревшим технологиям, новые внедрялись медленно. Изменения в политической и экономической сферах внесли коррективы и в ленинградскую индустрию моды. В том числе, было разрешено открытие совместных предприятий с зарубежными компаниями и частное предпринимательство, спровоцировавшее появление швейных и торговых кооперативов.

Детская мода Ленинграда в 1920–1990-е годы отражала социальные, экономические и исторические изменения, сохраняя при этом самобытный характер. Важнейшей ее особенностью была трансляция высоких стандартов культуры и нравственности через художественный образ костюма.

### **Список литературы:**

1. Бартлетт Д. FashionEast: призрак, бродивший по Восточной Европе / Пер. с англ. Е. Карда / Д. Бартлетт – М.: Новое литературное обозрение, 2011. – 356 с.: ил.
2. Ванькович С.М. Стилевая эволюция костюма в предметно-пространственной среде Санкт-Петербурга XVIII – начала XXI века: комплексное исследование. Дис. ... доктора искусствоведения: 5.10.3 / СПГУПТД / С.М. Ванькович – СПб., 2023. – 691 с.
3. Виртанен М.А. Советская мода. 1917–1991: Иллюстрированный альбом / М.А. Виртанен – М.: Яуза, Дримбук, 2021. – 560 с.: ил.
4. Гурова О. Ю. Советское нижнее белье. Между идеологией и повседневностью / О.Ю. Гурова – М.: Новое литературное обозрение, 2008. – 288 с.: ил.
5. Журавлев С.В., Гронов Ю. Мода по-советски: роскошь в стране дефицита / Рос. академия наук, Ин-т рос. истории / С.В. Журавлев, Ю. Гронов – М.: ИстЛит, 2019. – 624 с.: ил.
6. Лебина Н.Б. Советская повседневность: нормы и аномалии. От военного коммунизма к большому стилю. [3-е изд.] / Н.Б. Лебина – М.: Новое литературное обозрение, 2018. – 482 с.
7. Мунчаев Ш.М., Устинов В.М. История советского государства / Ш.М. Мунчаев, В.М. Устинов – М.: НОРМА–ИНФРА, 2002. – 704 с.
8. Феникс Петрограда. К 100-летию окончания Гражданской войны [Электронный ресурс] / <https://spbarchives.ru/fenix-culture> / (дата обращения 19.10.2024).

**Габдуллина Алсу Шарифуллаевна**

старший преподаватель

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

SPIN-код: 8760-2633

Gabdullina Alsu

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

## **АКТУАЛЬНОСТЬ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ: ОБУЧЕНИЕ СПОНТАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**Аннотация:** В статье рассматривается актуальность гуманитарных наук в условиях цифровой трансформации, уделяя особое внимание обучению спонтанной иноязычной речи. Анализируются современные цифровые инструменты и технологии, способствующие развитию навыков спонтанного общения на иностранном языке. Особое внимание уделяется методам геймификации, виртуальной реальности и искусственного интеллекта, которые позволяют создать иммерсивную языковую среду, приближенную к реальной. Также обсуждаются преимущества и вызовы использования цифровых платформ в обучении иноязычной коммуникации. В исследовании подчеркивается, что интеграция технологий требует пересмотра традиционных гуманитарных подходов, способствуя формированию гибких и адаптивных методик. В заключение предлагаются рекомендации по эффективной интеграции цифровых технологий в образовательный процесс для достижения высоких результатов в обучении иноязычной спонтанной речи.

**Ключевые слова:** гуманитарные науки, цифровизация, иноязычная спонтанная речь, геймификация, искусственный интеллект, языковая среда.

## **THE RELEVANCE OF THE HUMANITIES IN THE ERA OF DIGITALIZATION: TEACHING SPONTANEOUS FOREIGN LANGUAGE SPEECH USING DIGITAL TECHNOLOGIES**

**Summary:** This article examines the relevance of the humanities in the context of digital transformation, with a particular focus on teaching spontaneous foreign language speech. It analyzes modern digital tools and technologies that foster the development of skills for spontaneous communication in a foreign language. Special attention is given to gamification methods, virtual reality, and artificial intelligence, which create an immersive language environment close to real-life conditions. The advantages and challenges of using digital platforms in foreign language communication training are also discussed. The study emphasizes that the integration of technology necessitates a reevaluation of traditional humanities approaches, promoting the formation of flexible and adaptive teaching methodologies. In conclusion, recommendations are provided for effectively integrating digital

technologies into the educational process to achieve significant results in teaching spontaneous foreign language speech.

**Keywords:** humanities, digitalization, spontaneous foreign language speech, gamification, artificial intelligence, language environment.

В условиях стремительно меняющейся цифровой реальности перед системой образования стоят новые вызовы и возможности, которые требуют пересмотра традиционных подходов и адаптации к современным требованиям. Одним из таких вызовов является необходимость подготовки студентов к спонтанной иноязычной коммуникации, особенно актуальной в условиях глобализации и усиления международного взаимодействия. При этом цифровые технологии могут оказать значительное влияние на процесс обучения спонтанной речи (СР), позволяя создавать новые форматы взаимодействия, более адаптивные к индивидуальным особенностям учащихся и их потребностям. Гуманитарные науки, интегрируя в себя элементы цифровизации, играют ключевую роль в формировании коммуникативных навыков и межкультурной компетенции, что делает актуальным исследование возможностей их синергии с цифровыми методами [11].

Актуальность темы определяется тем, что цифровизация уже проникла практически во все сферы нашей жизни, и образовательная система не является исключением. Цифровые технологии позволяют расширить границы учебного процесса, предоставляя возможности для создания иммерсивных языковых сред и индивидуализированных программ обучения [9]. В рамках обучения иностранным языкам (ИЯ) цифровизация дает возможность улучшить подход к освоению иноязычной СР за счет использования различных технологических средств, таких как приложения для обмена сообщениями, платформы для онлайн-обучения, искусственный интеллект (ИИ) и элементы виртуальной реальности. Это особенно важно, поскольку способность к спонтанному общению на ИЯ становится одним из основных навыков, востребованных в международной коммуникации, бизнесе, туризме и других отраслях.

Дополнительно, современная глобализация усиливает межкультурные контакты и требует от людей гибкости в общении, умения быстро адаптироваться к изменениям в коммуникативной среде и реагировать на непредвиденные ситуации. В этих условиях СР становится ключевым навыком, обеспечивающим успешное взаимодействие в многоязычной и мультикультурной среде. Традиционные методы обучения, фокусирующиеся на запоминании словарных единиц и грамматических структур, в значительной степени не соответствуют потребностям современных студентов, требующих более интерактивных и эффективных подходов к обучению СР.

Цель настоящего исследования – выявить возможности и ограничения использования цифровых технологий для развития навыков СР в обучении ИЯ, а также предложить методические рекомендации по их эффективной

интеграции в образовательный процесс. Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи:

1. Изучить современные подходы и методы, применяемые для обучения СР, с акцентом на их цифровую составляющую.

2. Провести анализ эффективности цифровых инструментов, таких как геймификация, виртуальная и дополненная реальность, а также искусственный интеллект, в обучении спонтанной иноязычной речи.

3. Определить преимущества и ограничения цифровых технологий в создании языковой среды, максимально приближенной к реальным условиям общения.

4. Разработать методические рекомендации для преподавателей и студентов по использованию цифровых технологий в процессе обучения СР.

Новизна данного исследования заключается в комплексном подходе к изучению возможностей цифровых технологий для улучшения навыков СР на ИЯ. В настоящее время имеется ограниченное количество исследований, посвященных влиянию именно цифровых технологий на развитие СР, поскольку большинство исследований сосредоточено на изучении их влияния на восприятие и запоминание лексики и грамматики. В данном контексте предлагается не только анализ цифровых инструментов, но и разработка методических рекомендаций по их внедрению в учебный процесс для повышения мотивации и вовлеченности студентов.

Также новизна работы заключается в рассмотрении возможностей виртуальной и дополненной реальности для создания иммерсивных учебных сред. Эти технологии позволяют моделировать реальные коммуникативные ситуации, что особенно важно для обучения СР, так как студенты могут взаимодействовать в «виртуальных» условиях, где общение максимально приближено к естественным ситуациям. Кроме того, ИИ и геймификация, согласно Н. Л. Синевой, предоставляют дополнительные возможности для создания мотивирующей и адаптивной учебной среды, учитывающей потребности и особенности каждого студента [8].

Современные гуманитарные науки находятся на пересечении различных научных дисциплин и активно взаимодействуют с цифровыми технологиями, которые существенно изменяют подходы к обучению и исследованию. Гуманитарные науки играют важнейшую роль в сохранении культурного и коммуникативного наследия, обучении критическому мышлению и межкультурной коммуникации. В условиях цифровизации, как утверждают В. А. Буряк и Н. А. Лысенко, гуманитарные дисциплины, особенно филология и педагогика, приобретают еще большую значимость, поскольку они помогают интегрировать цифровые технологии в образовательный процесс, не теряя при этом основополагающих ценностей и принципов традиционного гуманитарного образования [1].

Так по мнению Н. Р. Махмудова, введение цифровых технологий в процесс обучения ИЯ кардинально изменило способы, которыми студенты

развивают навыки СР [6]. Достижение данной цели требует детального анализа подходов, которые применяются в этом процессе, оценки эффективности цифровых инструментов, а также учета их преимуществ и ограничений в создании учебной среды, приближенной к реальным условиям общения.

Рассмотрим каждый из этих аспектов подробнее:

1. Современные подходы и методы обучения СР с акцентом на цифровую составляющую.

Современные подходы к обучению СР включают методы, направленные на развитие коммуникативной компетенции и адаптацию к непредсказуемым условиям общения. Наиболее распространенными методами, ориентированными на практическое использование языка, являются коммуникативный и интерактивный подходы, которые акцентируют внимание на непринужденной и естественной коммуникации. Как отмечает А.Ш. Габдуллина, в их рамках используются задания на ролевые игры, дискуссии и дебаты, позволяющие студентам тренироваться в СР [2].

С появлением цифровых технологий обучение СР стало еще более доступным и эффективным. К примеру, платформы для онлайн-коммуникации (такие как Яндекс Телемост, Контур.Толк) создают условия для общения в формате «живого» разговора, что позволяет студентам взаимодействовать в режиме реального времени, даже находясь на расстоянии друг от друга. Также активно используются приложения для языкового обмена, такие как Tandem и HelloTalk, предоставляющие возможность общения с носителями языка, что позволяет пользователям находить собеседников и тренировать навыки спонтанного общения в интерактивной форме.

Методы цифрового обучения, такие как геймификация и использование виртуальной реальности, способствуют созданию среды, где студент может погружаться в языковую атмосферу, не выходя из дома. Как утверждает Т.И. Краснова, геймификация, например, стимулирует интерес к процессу обучения за счет введения игровых элементов, которые делают обучение более увлекательным и мотивируют студентов участвовать в языковых практиках [5]. Виртуальная реальность (VR) позволяет погружаться в ситуации, имитирующие реальные условия общения, что особенно важно для развития СР.

2. Анализ эффективности цифровых инструментов в обучении спонтанной иноязычной речи.

Цифровые инструменты, как предполагает Ю.В. Корнилов, такие как геймификация, виртуальная и дополненная реальность (VR/AR), а также ИИ, дают возможность более эффективно обучать студентов, развивая навыки СР [4]. Геймификация в этом контексте делает обучение более увлекательным, добавляя элементы игры в процесс обучения. Примером является использование языковых приложений (Duolingo, Babbel), где задания структурированы как игровые уровни, что стимулирует желание студентов прогрессировать.

Как предполагают З. И. Коннова и Г. В. Семенова, использование VR в обучении ИЯ стало новейшим трендом, поскольку позволяет студентам «перемещаться» в культурные и языковые контексты, которые невозможно воспроизвести в реальной учебной аудитории [3]. Например, приложения VR могут моделировать ситуации общения в кафе, на улице, в магазине, где студенты могут отрабатывать свои навыки спонтанного общения. Это помогает снизить уровень тревожности при реальных разговорах и способствует лучшему усвоению языка.

ИИ в обучении СР также демонстрирует высокую эффективность. Современные чат-боты и голосовые помощники, такие как Алиса, позволяют тренировать навыки разговорного общения на ИЯ в условиях, приближенных к реальной коммуникации. Студенты могут задавать вопросы, получать ответы, участвовать в ролевых играх с ботами, что помогает им тренировать речевые навыки в любое удобное время.

3. Преимущества и ограничения цифровых технологий в создании языковой среды, приближенной к реальным условиям общения.

Не можем не согласиться с С.Ф. Сергеевым, который утверждает, что цифровые технологии обладают рядом преимуществ при создании языковой среды, максимально приближенной к реальным условиям общения. Они предоставляют доступ к учебным материалам и языковым практикам в любое время и в любом месте, что способствует более гибкому подходу к обучению [7]. Студенты могут практиковаться самостоятельно, участвуя в беседах с носителями языка через платформы, такие как iTalki и Preply, или проходить тренировки в симулированных условиях виртуальной реальности.

Однако цифровые технологии имеют и свои ограничения. Так С.В. Титова полагает, что VR и ИИ пока не могут в полной мере заменить реальные межличностные взаимодействия, так как такие технологии часто не учитывают сложные нюансы живого общения, такие как интонация, жесты, и невербальные сигналы [10]. Кроме того, чрезмерное использование цифровых инструментов может снизить мотивацию студентов к активному участию в реальных разговорах. Студенты могут стать зависимыми от поддержки со стороны технологий, что может затруднить их общение в условиях, где таких инструментов нет.

4. Методические рекомендации для преподавателей и студентов по использованию цифровых технологий в обучении СР.

Для эффективного использования цифровых технологий в обучении СР можно рекомендовать следующие подходы:

- Внедрение геймификации в образовательный процесс. Преподаватели могут использовать игровые элементы, такие как баллы, уровни и награды, для создания более мотивирующей учебной среды. Важно выбирать платформы, которые стимулируют студентов к использованию языка в неформальных ситуациях, что особенно полезно для отработки СР.



▪ Использование виртуальной реальности для моделирования ситуаций. Преподаватели могут внедрять задания с использованием VR-технологий для имитации реальных условий общения, таких как посещение ресторана, покупка билетов или знакомство. Это позволит студентам тренироваться в условиях, которые максимально приближены к реальности.

▪ Практика общения с использованием искусственного интеллекта. Студенты могут самостоятельно тренировать разговорные навыки, используя чат-боты и голосовые помощники, которые имитируют живое общение. Рекомендуется регулярно практиковаться с ИИ, чтобы развивать уверенность и навык ответов на спонтанные вопросы.

▪ Поддержка межкультурного общения через онлайн-платформы. Для развития СР полезно общение с носителями языка. Преподаватели могут рекомендовать студентам платформы для языкового обмена и международные программы, которые позволяют участвовать в реальных беседах с людьми из других стран.

▪ Организация работы в группах. Преподаватели могут использовать платформы для групповых обсуждений, что позволит студентам взаимодействовать друг с другом, практикуясь в СР и улучшая межкультурную коммуникацию.

Таким образом, использование цифровых технологий в обучении СР открывает широкий спектр возможностей для создания более эффективного и интересного учебного процесса. Внедрение технологий способствует индивидуальному подходу к каждому студенту, повышает их мотивацию и помогает адаптировать учебный процесс к современным условиям глобализированного общества.

### **Список литературы:**

1. Буряк В. А., Лысенко Н. А. Особенности преподавания гуманитарных дисциплин в условиях цифровизации современного общества // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2021. №1. – С. 22-25.
2. Габдуллина А. Ш. Развитие спонтанной иноязычной диалогической речи через геймификацию студентов высшей школы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2023. – № 12 (декабрь). – С. 34–46.
3. Коннова З. И., Семенова Г. В. Технологии дополнительной и виртуальной реальности: инновации в обучении иностранным языкам // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. №3.- С. 55.-69.
4. Корнилов Ю.В. Дополненная реальность: применение AR-технологий в обучении / Ю.В. Корнилов, А.А. Попов // Научный электронный журнал Меридиан. – 2018. – № 4(15). – С. 264-266.
5. Краснова Т.И. Геймификация обучения иностранному языку // Молодой ученый. – 2015. – № 11 (91). – С. 1373-1375.

6. Махмудова Н.Р. Использование инновационных технологий в преподавании социально-гуманитарных дисциплин // Academy. 2018. №5 (32). С.17-19.
7. Сергеев С.Ф. Проблемы и перспективы развития электронного обучения // Школьные технологии. – 2015. – № 3. – С. 28-38.
8. Синева Н. Л. Новые подходы к организации обучения в эпоху цифровизации / Н. Л. Синева, Д. Ю. Вагин, Г. И. Исламова // Актуальные вопросы современной экономики. – 2019. – № 4. – С. 1165-1182.
9. Современные образовательные технологии в рамках реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда» [Текст]: Учебно-методическое пособие / Авт.-сост. Н.Ю. Блохина, Г.А. Кобелева, КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области». - Киров, 2020. - 70 с.
10. Титова С.В. Цифровые технологии в цифровом обучении: теория и практика. – М.: Эдитус, 2017. – 247 с.
11. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования в Белгородской области / А. И. Барсукова, Е. Г. Грищенко, С. С. Жукова, М. В. Луханина // Наука и образование: актуальные вопросы, достижения и инновации : сборник статей VII Международной научно-практической конференции, Пенза, 15 февраля 2023 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2023. – С. 122-126.

**Гаврилова Елена Владимировна**

кандидат исторических наук, доцент

Санкт-Петербургский университет государственной противопожарной службы  
МЧС России им. Е.Н. Зиничева

SPIN- код: 4595-9308

Gavrilova Elena

St. Petersburg University of the Ministry of Emergency Situations of Russia

## **К ВОПРОСУ О ЖЕНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ВО ФРАНЦИИ XVI - XVII ВЕКОВ**

**Аннотация:** В статье поднимаются вопросы женского образования в эпоху Высокого Возрождения во Франции. В средние века образованные женщины являются скорее исключением, чем правилом. Но в эпоху Ренессанса в среде гуманистов возникает представление о необходимости женского образования, содержание которого определяется социальной принадлежностью. Реформация и Контрреформация кардинальным образом меняют подход к этому вопросу, вводя государство в круг агентов образования. Церковь делает образование своим главным оружием в борьбе с реформационным учением. Автор, анализируя источники и литературу, пытается выяснить цели и содержание женского образования в эту эпоху, определить роль Реформации и Контрреформации в деле становления женского образования.

**Ключевые слова:** женское образование, Реформация, педагогические идеи гуманизма, становление женского образования во Франции.

## **ON THE ISSUE OF WOMEN'S EDUCATION IN FRANCE OF THE XVI - XVII CENTURIES**

**Summary:** The article raises the issues of women's education in the era of the High Renaissance in France. In the Middle Ages, educated women were the exception rather than the rule. But in the Renaissance, among humanists, there is an idea of the need for women's education, the content of which is determined by social affiliation. The Reformation and Counter-Reformation radically change the approach to this issue, introducing the state into the circle of agents of education. The Church makes education its main weapon in the fight against reformation teaching. Analyzing the sources and literature, the author tries to find out the goals and content of women's education in this era, to determine the role of the Reformation and Counter-Reformation in the formation of women's education.

**Keywords:** women's education, Reformation, pedagogical ideas of humanism, the formation of women's education in France.

В Средние века преимущественно священнослужители обладали монополией на научную культуру. Представители дворянского сословия были

малообразованны, далеки от рыцарского идеала придворной литературы, их интересы часто не распространялись за пределы военного искусства. В этом обществе женщины редко получали образование, хотя были исключения, такие как, например, Кристина Пизанская (1365-1430). Она достаточно хорошо знала французский, итальянский языки и латынь, однако, образованием своим была обязана отцу, бывшему придворным лекарем Карла V. Ее самая известная работа, «Книга о граде женском» (1404-1405), посвящена борьбе против устоявшихся в европейском средневековом обществе стереотипов в отношении женщин, и принесла ей, по мнению некоторых специалистов, славу «величайшего политического писателя пятнадцатого века». [1]

Целью данной работы является попытка рассмотреть цели, содержание и структуру женского образования во Франции XVI-XVII вв. И определить какую роль сыграли идеи Реформации и Контрреформации в процессе становления женского образования во Франции этого периода.

Представители европейского гуманизма большое внимание в своих сочинениях уделяли вопросам образования. Например, Эразм Роттердамский пишет «человеком не рождаются, им становятся» [2], имея в виду, что ребенок переходит от животного состояния к человеческому через воспитание, но рассуждения гуманистов касаются в основном мужского образования. Интересно, что в ту эпоху и спустя еще несколько столетий термин «ребенок» относился исключительно к мальчикам; если автор проявляет интерес к девочкам, то он обязательно уточняет это. И, тем не менее, в ученом сообществе начинают проявлять интерес к женскому образованию, которое считают необходимым. Так испанский богослов, философ, гуманист и педагог Хуан Луис Вивес, полагал, что только знание позволяет женщинам достичь добродетели, защищая их от порока и недостатков, присущих их полу [3, р. 23].

Для большинства мыслителей эпохи Возрождения (Кастильоне, Рабле, Эразм или даже Агриппа д'Обинье) была характерна мысль, что образование дочерям аристократов необходимо для того, чтобы сохранить семейную гармонию, сократив культурный разрыв между мужем и женой. Все считают, что девочек и мальчиков следует воспитывать отдельно, то есть в разных местах и по-разному. Таким образом, они ограничивают женское образование чтением, письмом, иногда добавляя основы латыни и философии, и подчеркивают, насколько уровень знаний должен соответствовать месту женщины в обществе: у обеспеченной женщины потребности выше, чем у дочери торговца или ремесленника. Таким образом, гуманисты ограничивают образование девочек двумя критериями: полом и социальной иерархией.

С проведением религиозных реформ вопрос об образовании детей обоего пола приобретает новую остроту. Согласно протестантскому учению, прямой доступ к Священному Писанию для верующих обоих полов осуществляется через обучение чтению, независимо от социальной среды. По мнению Лютера, несмотря на то что семья играет определенную роль в воспитании детей, основную функцию должна выполнять школа. Еще в 1524 году в своей книге

«К советникам всех городов земли немецкой» реформатор обратился к князьям с обоснованием необходимости создания школ для представителей обоих полов, причем не ограничивался только религиозными причинами:

«Если бы даже речь не шла о спасении души, а школы и [древние] языки не нужны были для понимания Писания и Господа ради, то повсеместное открытие самых лучших школ и для мальчиков, и для девочек вызывалось бы тем, что мир нуждается в хороших, умных мужчинах и женщинах, для поддержания светского порядка, в котором мужчины способны были бы со знанием дела управлять страной и людьми, а женщины — воспитывать детей и вести домашнее хозяйство...» [4].

В 1530 году Лютер еще более усилил вмешательство государства в образование детей: именно политические власти должны найти решение проблемы низкой посещаемости школ и побудить родителей отдавать своих детей в школу. По сути, воплощение этой идеи, по мнению многих исследователей, сделало бы Лютера основоположником обязательного светского школьного образования, задолго до реформы министра Жюля Ферри 1881-1882 гг.

Во Франции, где протестанты, по-прежнему составляющие меньшинство, с середины XVI века придерживаются кальвинизма, отдающего предпочтение роли семьи в воспитании детей, и где религиозные войны бушевали более тридцати лет (1562-1598 гг.), ситуация совершенно иная: протестантских школ было мало, и они были недолговечны. Учитывая то количество клириков-учителей, которые поддержали Реформацию, королевская власть опасалась, что школы могут стать местом пропаганды, и поручило городам и епископам следить за учителями и образовательными программами. Школа быстро становится важной составляющей католической Реформации, средством защиты детей от гугенотской ереси.

В эти беспокойные времена епископы выступают против смешения классов, что до этого было частой практикой, поскольку средства были ограничены, и не хватало помещений. Они также поощряют создание школ отдельно для девочек, полагаясь на щедрость набожных меценатов - знатных дам, высшего духовенства или богатой буржуазии. Так, в Бордо своей щедростью была известна Олив де Лестоннак (1572-1652), родственница Монтеня и Жанны де Лестоннак, монахини, основавшей конгрегацию «Сёстры общества Богоматери Марии»; в Париже Мари Катрин Гон де Вассиньи, вдова советника Парижского парламента, завещала 25 000 ливров на открытие школы для девочек на острове Сен-Луи.

В учреждениях такого типа обучение девочек являлось не самоцелью, а средством укоренения католической веры в семьях через воспитание будущих жен и матерей. Все дальнейшее обучение было подчинено этой важнейшей цели. Так, Пьер Фурье, сторонник бесплатного образования, основавший религиозную конгрегацию канонисс, заботящихся о детях бедноты определяет цели обучения: «наша цель [...] состоит в том, чтобы основать государственные

школы и бесплатно обучать девочек чтению и письму [...] приобщив их к благочестию и преданности» [5; p. 378].

В семнадцатом веке в благородном обществе образование для девочек становится популярной темой; в светских беседах ведутся многочисленные споры о доступе женщин к культуре. В ассортименте книжных лавок представлены разнообразные трактаты по педагогике, воспитанию или морали, предназначенные для девочек. Однако при такой многообразии методической литературы нет четкого содержания обучения. Среди трактатов, можно выделить Трактат «О выборе и способе учения» Клода Флери, в котором он утверждает: «Таким образом, мы должны довольствоваться тем, что обучаем их общим догмам, не вдаваясь в богословие [ ... ] грамматика для них состоит только в чтении и письме [ ... ] Они могут обойтись без всего остального, без изучения латыни и других языков, истории, математики, поэзии и всех прочих диковинок»[6:270]

Трактат об образовании девочек, написанный Фенелоном в 1687 г. для герцога и герцогини де Бовилье, родителей шести дочерей, является, на наш взгляд, более прагматичным [7]. Для девушек, принадлежащих к высшей знати, он, помимо базовых навыков чтения, письма и произношения, рекомендует преподавание французской грамматики, «четырёх правил арифметики» и «основных правил справедливости». Он также утверждает, что, иногда знатные дамы бывают вынуждены управлять вотчинами, например, в отсутствие отца, брата или мужа, и поэтому имеют острую необходимость в соответствующих знаниях: «необходимо, чтобы их учили обязанностям лордов на их земле». Кроме практических знаний по управлению поместьем, их также можно познакомить с греческой и римской историей, историей Франции и даже с латынью. С другой стороны, он осуждает изучение испанского или итальянского языков, «языков, [которые] служат лишь для чтения книг, которые опасны и способны усугубить недостатки женщин».

Это несомненное внимание к женскому образованию, которое проявляется в появлении многочисленных трактатов, посвященных этой теме, во многом объясняет широкое участие женщин в культурной жизни в семнадцатом веке, на что обращает внимание в своей работе Линда Тиммерманс [8]. Практически у аристократов есть два варианта дать образование дочерям: это домашнее образование при помощи частных учителей, или монастырское, преимущественно ориентированное на женщин.

Домашнее обучение было более распространено, и это объясняется тремя причинами. Во-первых, это проблема нехватки мест, поскольку, невзирая на увеличение числа учебных заведений, спрос превышал предложение. Во-вторых - стоимость проживания была доступна не всем, а преимущественно тем родителям, которых заботили вопросы репутации заведения и уровень условий проживания. Ну и наконец, каждая семья по-своему решала вопрос о том оставить дочь дома или отправить в монастырь. Многие благородные семьи, будучи стеснены в средствах были вынуждены делать выбор: потратить

средства для поддержки карьеры сыновей или дать качественное образование дочерям. Кроме того, имеют значение и взгляды самих родителей на способы получения образования - многие осознанно выбирали домашнее образование.

Когда Мари де Рабютен Шанталь (1626-1696), будущая мадам де Севинье, осталась сиротой, семейный совет выделяет 1200 ливров в год на ее образование, сумму, более чем достаточную для покрытия расходов на пансион в хорошем монастыре. Однако, было принято решение оставить ее в доме знатных родственников по материнской линии и нанять учителей, чтобы она воспитывалась «в невинности и чистоте», находясь под наблюдением родни [9, 66]. Такие знаменитые писательницы XVII века как мадемуазель де Скудери и мадам де Лафайет также получили домашнее образование.

Со времен Средневековья установилась тенденция в аристократических семьях младших дочерей отдавать в послушницы. Для одних, это объяснялось финансовыми трудностями и невозможностью в полной мере обеспечить им надлежащее по статусу положение, для других это была возможность занять достойное место в религиозной иерархии и продолжить семейную традицию.

С началом Контрреформации ситуация с женским монастырским образованием кардинально меняется. Это объясняется тем, что количество религиозных орденов увеличилось, что позволило расширить социальную базу учениц. Некоторые религиозные общины, такие как сестры Святого Карла, сестры Креста, Дамы Сен-Мора специализировались на воспитании и образовании девушек из низших слоев общества. Другие, такие как монастыри Святой Урсулы, сестры Конгрегации Нотр-Дам принимают пансионеров из состоятельных семей. Таким образом, мы видим, что к разделению детей по половому признаку, добавляется и социальная дифференциация.

Во все времена и во всех социальных стратах семья играет решающую роль в передаче устной или письменной культуры, профессиональных навыков, ценностей, норм морали и религии для детей обоего пола.

Образовательные учреждения от деревенской школы до университета, от колледжей для мальчиков и монастырей для девочек, находились в руках церкви, сначала католической, позднее, между 1598 по 1685 гг. протестантской. Семейное или институциональное образование готовило детей обоих полов к четко дифференцированным социальным ролям: жизнь и деятельность женщин по – прежнему ограничиваются - за очень редкими исключениями-частной и семейной сферой, в то время как жизнь и деятельность мужчин ориентированы на общественное пространство. К этому добавляется четкое разделение по социальному происхождению. Таким образом, воспитание детей является одновременно гендерным и социально дифференцированным.

### **Список литературы:**

1. Françoise Christine de Pizan. Paris; Fayard, 2009. - 516 p.

- 2.Erasme de Rotterdam. *Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis*. Genève: Librairie Droz, 1966. - 1379 p.
- 3.Vives J.L. *De Institutione Feminae Christianae, Liber Secundus & Liber Tertius*. BRILL, 1998. - 253 p.
- 4.Luther Martin.*An die Ratsherrn aller Stadte deutsches Lands, dab sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen // Hftten. Muntzer. Luther. Werke in zwei Banden. Bd. 2. Berlin und Weimar.1970, S. 152—182.*
- 5.Lebrun F., Venard M., Quéniart J. *Histoire générale de l'enseignement de l'éducation en France, t. 2, Paris: Nouvelle Librairie de France. 1981. - 690 p.*
- 6.Флери Клод. *О выборе и способе учения / Сочинение г. Флери; Перевод с фр. — Москва: В Университетской типографии у Ридигера и Клаудия, 1796. —264 с.*
- 7.Fénelon F. *Traité de l'éducation des filles*. Paris: Klincksieck. 1994.-78 p.
- 8.Timmermans L. *L'accès des femmes à la culture (1598-1715)*. Paris: H. Champion. 1993.- pp. 337-339.
- 9.Duchêne R. *Madame de Sévigné ou la chance d'être femme*. Paris: Fayard. 2002. - 484 p.



**Гараева Екатерина Александровна**  
кандидат педагогических наук, доцент  
Оренбургский государственный университет  
SPIN-код: 8964-9969  
Ekaterina Garaeva  
Orenburg State University

## **ЦИФРОВОЙ НАСТАВНИК КАК РОЛЕВАЯ ПОЗИЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

**Аннотация:** Цифровая образовательная среда обеспечила возможности для включения педагогов и обучающихся в комплекс взаимоотношений в образовательной деятельности, опосредованных использованием цифровых технологий и цифровых образовательных ресурсов. Освоение новых технологий, методов и инновационных форм обучения в цифровой образовательной среде обуславливает трансформацию выполняемых функциональных ролей современного преподавателя университета. Представленная статья раскрывает сущность и специфику новой ролевой позиции современного педагога высшей школы в аспекте цифровой трансформации дидактических систем – позиции цифрового наставника. Рассмотрены возможности и охарактеризованы функции преподавателя университета в роли цифрового наставника. В статье отражена роль цифрового наставника в аспекте готовности и способности педагога к передаче знаний и опыта студентам в работе с цифровым образовательным контентом, с технологиями электронного обучения, дистанционными образовательными технологиями, цифровыми сервисами и информационными системами.

**Ключевые слова:** цифровая образовательная среда, наставник, наставничество, цифровой контент, цифровой наставник.

## **DIGITAL MENTOR AS A ROLE POSITION OF A MODERN HIGHER SCHOOL TEACHER IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

**Summary:** The digital educational environment has provided opportunities for teachers and students to be included in the complex of relationships in educational activities mediated by the use of digital technologies and digital educational resources. The presented article reveals the essence and specifics of the new role position of a modern higher school teacher in the aspect of digital transformation of didactic systems – the position of a digital mentor. The content of the activity of a higher school teacher as a digital mentor is presented, whose tasks today include, among other things, transferring knowledge and experience of organizing activities in an electronic information and educational environment to students. The possibilities of a teacher in fulfilling the role of a digital mentor are considered, the functions of

the new role of a university teacher are characterized. The article examines the role of a digital mentor in terms of the teacher's readiness and ability to transfer knowledge and experience to students in working with digital educational content, e-learning technologies, distance learning technologies, digital services and information systems.

**Keywords:** digital educational environment, mentor, mentoring, digital content, digital mentor.

Актуализация новых ролевых позиций и функций современного педагога высшей школы обусловлена цифровой трансформацией дидактических систем. Цифровая образовательная среда обеспечивает возможности для включения педагогов и студентов в комплекс взаимоотношений в образовательной деятельности, опосредованных использованием цифровых технологий и цифровых образовательных ресурсов. В настоящее время взаимодействие субъектов образовательного процесса осуществляется в условиях электронной информационно-образовательной среды как комплекса информационных и образовательных ресурсов, средств вычислительной техники, информационных, телекоммуникационных технологий, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированной на удовлетворение потребностей пользователей в информационных услугах и ресурсах образовательного характера.

В условиях цифровой образовательной среды все ее участники должны обладать готовностью к работе в различными видами информации, владеть различными способами ее получения, передачи, хранения, защиты, копирования; обладать готовность и способностью работать с различными типами технических средств и инструментов; использовать средства информационно-коммуникационных технологий для решения широкого круга образовательных задач; осуществлять продуктивное взаимодействие с другими участниками образовательного процесса, в том числе с использованием средств онлайн-коммуникации.

Одной из важных ролевых позиций современного педагога высшей школы выступает позиция цифрового наставника, обусловленная увеличивающимся объемом учебного контента, все чаще имеющего цифровой формат, активным внедрением технологий виртуальной реальности, технологий по работе с большим объемом данных.

В условиях электронной информационно-образовательной среды интенсифицируется работа всех участников образовательного процесса с электронными информационными и образовательными ресурсами (электронными учебниками, электронными курсами лекций, справочными системами, системами электронных библиотек, базами данных, сайтами образовательных организаций и др.). Широкое распространение получила практика использования в образовательном процессе цифровых образовательных ресурсов (инструментов для дистанционного обучения,

цифровых платформ и сервисов). Представление учебной информации осуществляется с использованием цифровых инструментов и средств визуализации (презентации, интеллект-карты, графики, диаграммы).

Отметим также важный момент, что цифровая образовательная среда обеспечила возможности для реализации новых форм взаимодействия между педагогами и обучающимися. В условиях реализации смешанного обучения, сочетающего аудиторный и электронный компоненты, особый акцент делается на интеграции практических заданий и других видов учебной деятельности студентов между аудиторными занятиями и работой в электронной среде (например, работе с электронными курсами в системе Moodle).

Также важным моментом является то, что в настоящее время в образовательном процессе активно используется цифровой контент. В этой связи, большая доля работы преподавателя сегодня отводится на то, чтобы сориентировать студентов на поиск именно того контента, который необходимо использовать в процессе изучения дисциплины, оказать помощь, поделиться собственным опытом деятельности.

Перечисленные выше практики обуславливают актуализацию новой роли преподавателя университета, в которой он осуществляет педагогическую поддержку и помощь студентам при организации образовательного процесса в дистанционном формате, в работе с электронными образовательными и информационными ресурсами, с цифровыми инструментами представления информации, в использовании информационно-коммуникационных технологий в учебно-профессиональной деятельности, в процессе осуществления онлайн-коммуникации с другими субъектами образовательного процесса, – роли цифрового наставника.

Научным сообществом активно проводятся исследования в рамках исследования цифровой компетентности современных педагогов (М.В. Мигачева, В.А. Ивашова) [6]; изучения функциональных ролей будущего педагога в цифровой образовательной среде (Е.С. Жаворонко, А.А. Ниязова) [5]; исследования особенностей деятельности преподавателя в цифровой среде, в том числе, рассматривающие сущность цифровой образовательной среды с позиции опосредованного использованием цифровых технологий и цифровых образовательных ресурсов комплекса отношений в образовательной деятельности (Д. А. Алексеева, И. Ю. Алексеева [2], О.Н. Шилова [11]); анализа изменений в функциональных компонентах деятельности преподавателя в цифровой образовательной среде (Т.Б. Павлова) [8].

Все чаще преподаватель выступает в роли цифрового наставника, задачами которого является оказание помощи и поддержки студентам в поиске необходимой информации, в работе с цифровыми инструментами, в использовании различных информационных ресурсов (электронных библиотечных систем, баз данных, справочных систем), в работе с электронными образовательными ресурсами (электронное гиперссылочное учебное пособие; электронный курс лекций, электронный задачник, справочник

и др.); в работе с цифровыми инструментами представления информации (презентации, интеллект-карты, графики, диаграммы и др.).

Проведенный анализ научной литературы позволяет констатировать, что в настоящее время в педагогической литературе имеются работы, рассматривающие новую роль педагога – цифрового наставника – как одну из наиболее значимых в современных условиях образовательного процесса. В настоящее время накоплен достаточный фонд научных знаний, позволяющий многоаспектно рассмотреть феномен «наставничества» в системе образования [1; 7; 9; 3; 10].

Специфика ролевой позиции преподавателя – цифровой наставник – состоит в том, что он осуществляет работу по передаче студентам знаний и опыта в процессе электронного и дистанционного обучения; в работе с различными информационными ресурсами, в том числе справочными системами, системами электронных библиотек, базами знаний; в работе с цифровыми образовательными ресурсами (инструменты для дистанционного обучения, цифровые платформы и сервисы, в том числе совместной деятельности); при осуществлении процесса интерактивного взаимодействия в цифровой среде с другими участниками образовательного процесса. Мы выделяет такие возможности педагога в роли цифрового наставника, как формирование творческого отношения преподавателя к выполнению своей деятельности; развитие информационно-коммуникационной компетентности; актуализация возможности трансляции собственного опыта; возможности для совершенствования профессиональной компетентности, самореализации своих возможностей, личностного и профессионального потенциала.

В изменяющихся условиях образовательной среды возрастает роль педагога как цифрового наставника при организации дистанционного обучения, когда студентам необходима помощь со стороны педагога в работе с электронными учебными курсами (в том числе на платформе Moodle). В том числе, педагог осуществляет передачу студентам знаний и опыта в процессе использования сайтов научных электронных библиотек (КиберЛенинка, elibrary.ru). Мы отмечаем, что студентам требуется помощь со стороны педагога в вопросах регистрации в базах электронных библиотек, в работе с ресурсами, подборе необходимой информации по теме, предмету.

В качестве цифрового наставника преподаватель оказывает помощь и поддержку студентам в работе с сервисами и платформами для создания презентаций, видео-презентаций, интеллект-карт, при работе с ресурсами различных образовательных порталов, цифровых коллекций открытых образовательных ресурсов; при осуществлении обучения с использованием открытых образовательных ресурсов и массовых открытых онлайн-курсов (Е.А. Гараева, В.В. Неволина) [4, с. 71].

Роль цифрового наставника дополнила функции педагога, среди которых выделим: раскрытие личностного и профессионального потенциала наставляемых; помощь студентам и педагогическая их поддержка в работе по

проектированию персональной образовательной среды и последующего использования ее возможностей и ресурсов в учебно-профессиональной деятельности; передача студентам знаний и опыта в процессе обучения в дистанционном режиме в рамках онлайн-курсов; проведение индивидуальных или групповых консультаций для студентов в режиме видео-конференц-связи, а также уже ставшими привычными способами, такими как электронная почта, телефонный звонок или смс сообщение.

В настоящее время в образовательном процессе университетов активно реализуются дистанционные формы обучения, в том числе с использованием электронной системы управления обучением Moodle, обеспечивающие возможности преподавателю, осуществляющему сопровождение в рамках изучения определенных учебных курсов, выступать в роли цифрового наставника. Как цифровой наставник, преподаватель университета направляет, координирует, контролирует, наставляет, осуществляет помощь и поддержку студентам в осуществлении учебной деятельности в электронной информационно-образовательной среде. Работа в качестве наставника позволяет контролировать учебные достижения студентов; дает возможность студентам самостоятельно осваивать теоретические положения и овладевать практическим использованием материала.

В роли цифрового наставника педагог осуществляет передачу знаний и опыта студентам в рамках осуществления информационного обмена; выстраивания взаимодействия и обеспечения высокоинформативной обратной связи с другими субъектами образовательной среды на основе использования инновационных средств и возможностей цифровой образовательной среды.

Таким образом, в статье представлена характеристика новой ролевой позиции современного педагога высшей школы – позиции цифрового наставника, основные задачи которой сегодня состоят в осуществлении деятельности по передаче студентам знаний и опыта в процессе электронного и дистанционного обучения, в работе по использованию цифровых и электронных инструментов для решения образовательных задач; координации деятельности студентов в цифровом образовательном пространстве, оказании помощи и поддержки студентам во взаимодействии и осуществлении учебно-профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде. В качестве возможностей педагога в выполнении роли цифрового наставника выделяем: развитие информационно-коммуникационных умений (включающих умения использовать различные средства информационно-коммуникационных технологий в решении широкого круга образовательных задач); самореализацию в профессионально-педагогической деятельности; трансляцию авторской модели педагогической деятельности, включающей демонстрацию опыта разработки и реализации электронных образовательных ресурсов. К функциям цифрового наставника относим: раскрытие личностного и профессионального потенциала студентов; формирование информационно-коммуникационных умений студентов; помощь

и педагогическая поддержка студентов в работе по проектированию персональной образовательной среды и последующего использования ее возможностей и ресурсов в учебно-профессиональной деятельности; передача студентам знаний и опыта в процессе обучения в дистанционном режиме в рамках онлайн-курсов; проведение индивидуальных и групповых консультаций для студентов в режиме видео-конференц-связи.

### **Список литературы:**

1. Алдошина, М.И. Педагогическая сущность, виды и функции наставничества в современном университете // Вестник ВГУ. – 2023. - № 2. – С. 30-34.
2. Алексеева, Д.А., Алексеева И.Ю. Преподаватель в контексте цифровизации образования // Ведомости прикладной этики. - 2021. - №. 57. - С. 83-92.
3. Быстрова, Н.В., Цыплакова С.А., Преснова А.К., Пасечник А.С. Наставничество как педагогический феномен: история и современность // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. - 2019. № 3 (37). – С. 18-24.
4. Гараева, Е.А., Невалина В. В. Наставничество в условиях цифровой трансформации дидактических систем // Наука, инновации, образование: актуальные вопросы и современные аспекты: монография / ред. Г. Ю. Гуляев; Ш. А. Абдурашитова [и др.]. - Пенза: Наука и Просвещение, 2023. - С. 64-73.
5. Жаворонко, Е.С., Ниязова А.А. Формирование функциональных ролей будущего педагога в цифровой образовательной среде // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2022. - № 4. - С. 79–94.
6. Мигачева, М. В., Ивашова В. А. Цифровая компетентность современного педагога в условиях электронной образовательной среды // Kant. - 2019. - №. 2 (31). - С. 101-104.
7. Наставничество в системе образования России: практическое пособие для кураторов в образовательных организациях / под ред. Н. Ю. Синягиной, Т.Ю. Райфшнайдер. – Москва: Рыбаков Фонд, 2016. – 153 с.
8. Павлова, Т.Б. Изменения в функциональных компонентах деятельности преподавателя вуза в цифровой образовательной среде // Педагогика. Вопросы теории и практики. - 2021. - Т. 1. - Выпуск 6. - С. 1081-1086.
9. Реализация целевой модели наставничества: сборник методических материалов / ОГАОУ ДПО «БелИРО»; отв. за выпуск: Ж. М. Яхтанигова, Е. В. Чуприкова, К. С. Лагода, Е. А. Фатнева; под ред. Е. Н. Мясичевой. – Белгород: ОГАОУ ДПО «БелИРО», 2021. – 102 с.
10. Сажина, С.Д. Особенности организации наставничества в организации высшего образования // Человек. Культура. Образование. – 2020. - № 2 (36). – С. 175-184.
11. Шилова, О.Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд // Человек и образование. - 2020. - № 2 (63). - С. 36-41.

**Гатауллина Алия Аюповна**

кандидат экономических наук, доцент

Казанский (Приволжский) федеральный университет

SPIN-код: 8006-0457

Aliya Gataullina

Kazan (Volga Region) Federal University

## **ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА УНИВЕРСИТЕТА БУДУЩЕГО В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ**

**Аннотация.** Статья посвящена эволюции университета в контексте современных социальных и технологических вызовов. Анализируя исторические этапы развития университета, авторы демонстрируют переход от классического университета к образу «университета будущего». На основе опроса представителей научно-образовательного кластера, статья формирует концепцию «университета будущего», ориентированного на развитие технологий, инноваций и социального капитала. В результате определены характеристики образа университета будущего, ориентированного на Индустрию 4.0. Такие университеты способны адаптироваться к изменениям, интегрировать знания и навыки в динамичную среду.

**Ключевые слова:** университет, история университетов, университет будущего, цифровизация.

## **FORMATION OF THE IMAGE OF THE UNIVERSITY OF THE FUTURE IN THE CONDITIONS OF DIGITIZATION**

**Summary:** The article is devoted to the evolution of the university in the context of modern social and technological challenges. Analyzing the historical stages of university development, the authors demonstrate the transition from a classical university to the image of the "university of the future". Based on a survey of representatives of the scientific and educational cluster, the article forms the concept of the "university of the future" focused on the development of technology, innovation and social capital. As a result, the characteristics of the image of the university of the future, focused on Industry 4.0, are determined. Such universities are able to adapt to changes, integrate knowledge and skills into a dynamic environment.

**Keywords:** university, history of universities, university of the future, digitalization.

В условиях стремительных социальных и технологических изменений университеты сталкиваются с новыми задачами и вызовами, требующими адаптации к современным реалиям. Они уже не ограничиваются традиционной ролью образовательных учреждений, а превращаются в комплексные

институты, ориентированные на развитие технологий, инноваций и социального капитала. В данной статье исследуется эволюция университетов и формируются идеи о том, каким может стать «университет будущего» на базе проведения опроса представителей научно-образовательного кластера страны и мира. Эта концепция основана на результатах анкетирования и интервью, выявляющих ожидания, функции и задачи университетов, которые смогут соответствовать требованиям цифрового и глобализованного общества.

В средние века университет характеризуется как корпорация, воспроизводящая «образованных людей» [1]. В эпоху Возрождения университеты утрачивают статус ведущих интеллектуальных центров Европы, и формируется антропоцентричная система ценностей, в результате чего преобладают гуманитарные науки над естественными, что приводит к возникновению новых исследовательских центров – научных академий [2]. К середине XIX столетия университет приобретает черты не только научного, но и научно-образовательного учреждения. А в XIX-XX веках основными функциями и задачами университета являлись производство, развитие и распространение культуры. Ко второй половине XX века многие университеты расширили свои функции, фокусируясь на научных исследованиях и становясь драйверами технологического прогресса [3]. Однако в XXI веке возникает необходимость отвечать на новые вызовы, такие как глобализация, цифровизация, требования устойчивого развития, что привело к необходимости переосмысления их функций [4]. Таким образом, в ходе эволюции университеты перешли от центра воспроизводства знаний к центру их производства и сохранения.

Данное исследование о роли университета в будущем основано на результатах, полученных с помощью глубинного интервью в рамках международных форумов в сфере образования с участием более 200 экспертов из 20 стран. В исследовании приняли участие респонденты, представляющие профильные министерства, ведущие университеты страны и мира.

Результаты исследования демонстрируют, что будущее университетов представляется как период трансформации. Одна пятая часть опрошенных считает, что университеты должны выходить за рамки классического образования и формировать личность человека. Поровну разделились мнения о том, что университеты должны: активно участвовать в экономике, становясь поставщиками новых знаний; создавать удовлетворяющую социальную среду, обеспечивая комфортную атмосферу для обучения и развития; быть гибкими и адаптироваться к реальной деятельности, избегая шаблонных подходов. Также 8% отметили важность междисциплинарного подхода, где разные области обучения взаимодействуют и дополняют друг друга. Мир стремительно меняется, и университеты, как важнейшие центры знаний и подготовки специалистов, должны адаптироваться к новым реалиям. Индустрия 4.0, с ее цифровыми технологиями, искусственным интеллектом и автоматизацией, переворачивает традиционные представления о производстве, работе и жизни



[5]. Университеты не могут оставаться в стороне от этих глобальных изменений. Университет 4.0 – это новая модель университета, которая отражает ключевые тенденции Индустрии 4.0. Она стремится подготовить специалистов, способных работать в условиях постоянных изменений, использовать новые технологии и решать сложные задачи в междисциплинарном контексте [6]. Таким образом, нет единого представления об «эталонном» университете будущего. Однако можно выделить некоторые ключевые характеристики, которые повторяются в ответах: ориентация на потребности человека, связь университета с реальным сектором экономики, метапредметный подход. В целом, будущее университетов заключается в гибкости, адаптации к изменяющимся условиям и готовности отвечать на вызовы современности.

Почти половина респондентов отмечает важность подготовки кадров, способных вносить значительный вклад в жизнь общества (социальная миссия университета). Около 30% респондентов считают, что университет должен создавать условия для развития талантов как среди студентов, так и среди персонала, то есть университет должен быть не только местом обучения, но и центром творчества и инноваций. Поровну распределились мнения о том, что университет должен обладать способностью обрабатывать огромные объемы информации и превращать ее в полезные знания (направлен на развитие критического мышления, аналитических навыков и способности синтезировать информацию), а также подчеркивают необходимость постоянного обновления и модернизации университета, то есть что университет не может оставаться статичным и должен быстро откликаться на изменения в мире. В целом, университет будущего представляет собой учреждение, задачи и функции которого заключаются в гармоничном сочетании социальной миссии, развития человеческого потенциала, интеллектуальной обработки информации и постоянной адаптации к изменяющимся реалиям.

Порядка 20% опрошенных отмечают, что привлечение и удержание талантов является приоритетной задачей российских университетов. Для этого необходимо создать привлекательную среду, включающую как материальные (зарплата, условия работы, инфраструктура), так и нематериальные (возможности для профессионального роста, научная среда, свобода исследования) стимулы. Каждый университет обладает уникальными традициями, ценностями и достижениями, которые следует сохранять и развивать, чтобы формировать сильный бренд и идентичность (15%). Всего 10% опрошенных считают, что активная работа с информационным пространством является неотъемлемой частью современной стратегии развития университета. То есть университетам необходимо оперативно реагировать на изменения, учитывая потребности аудитории, а также активно использовать современные технологии. Таким образом, необходим комплексный подход к развитию университетов, уделяя внимание не только техническим аспектам, но и созданию привлекательной среды для студентов, преподавателей и исследователей.

Современные изменения диктуют университетам необходимость переосмысления их роли в обществе и адаптации к новым вызовам. Университет 4.0 формирует новую философию образования, которая направлена на подготовку специалистов, способных адаптироваться к быстро меняющемуся миру и внести свой вклад в развитие Индустрии 4.0 и создания устойчивого будущего. И хотя единого представления об «эталонном» университете будущего нет, в данном исследовании определены их ключевые характеристики (ориентация на личность, связь с реальным сектором экономики и метапредметный подход), которые нашли отражение в концепциях Индустрия 4.0 и Университет 4.0. Кроме того, университетам будущего необходимо сочетать образовательные, научные, социальные задачи и функции, что позволит им адаптироваться в условиях постоянных изменений. Таким образом, университет будущего сочетает в себе гибкость, адаптацию и готовность к изменениям, где знания и навыки будут интегрированы в динамичную и изменяющуюся среду.

### **Список литературы:**

1. Rashdall H. The Universities of Europe in the Middle Ages: 3 vols. – Vol. I. – Oxford: Oxford University Press, 1936. – 592 p.
2. Reeds K. M. Botany in medieval and Renaissance universities. New York&London: Garland Publishing Ink, 1991. – 315 p.
3. Ладыжец Н.С. Университетское образование: идеалы, цели, ценностные ориентации: Монография. – Ижевск, 1992. – 236 с.
4. Карандеева А.М., Кварацхелия А.Г., Ильичева В.Н., Насонова Н.А., Гундарова О.П. К вопросу цифровизации системы высшего профессионального образования // Цифровизация образования: вызовы современности. Сборник материалов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием (Чебоксары, 13 ноября 2020 г.). – Чебоксары: Издательский дом «Среда». – 2020. – С. 47-50.
5. Шваб К. Четвертая промышленная революция. – М: Эксмо, 2016. – 138 с.
6. Кузнецов Е.Б., Энговатова А.А. «Университеты 4.0»: точки роста экономики знаний в России // Инновации. – 2016. – № 5 (211). – С. 3-9.

**Гатина Алсу Махмутовна**

старший преподаватель

Уфимский государственный университет науки и технологий, Нефтекамский филиал

SPIN-код: 1107-8733

Gatina Alsu Machmutovna

Ufa State University of Science and Technology

## **КАК СОХРАНИТЬ ЗДОРОВЬЕ ПРИ РАБОТЕ ЗА КОМПЬЮТЕРОМ**

**Аннотация:** В современном мире работа за компьютером стала неотъемлемой частью нашей жизни. Однако длительное времяпрепровождение перед экраном может негативно сказаться на здоровье. В данной статье рассматриваются ключевые аспекты, как сохранить физическое и психическое здоровье при работе с компьютером. Мы обсудим важность правильной организации рабочего места, регулярных перерывов и физических упражнений, а также советы по оптимизации освещения и эргономики. Кроме того, рассмотрим упражнения для зрительных и мышечно-скелетных частей тела, что поможет читателям создать комфортную и безопасную рабочую среду.

**Ключевые слова:** Работа за компьютером, здоровье, организация рабочего места, психическое благополучие, физические упражнения.

## **HOW TO KEEP YOUR HEALTH WHEN WORKING AT A COMPUTER**

**Summary:** In the modern world, computer work has become an integral part of our lives. However, spending time in front of the screen for a long time can negatively affect your health. This article discusses the key aspects of how to maintain physical and mental health when working with a computer. We will discuss the importance of proper workplace organization, regular breaks and exercise, as well as tips for optimizing lighting and ergonomics. In addition, we will consider exercises for the visual and musculoskeletal parts of the eyes, which will help readers create a comfortable and safe working environment.

**Keywords:** Computer work, health, workplace organization, mental well-being, physical exercise.

Длительная, неправильно организованная работа за компьютером, способна повысить риск развития различных заболеваний органа зрения, мышц, суставов, внутренних органов и систем организма. Начнём с возможных рисков, а потом перейдём к советам, которые помогут справиться со многими проблемами при работе за компьютером. При работе за компьютером или с бумажными документами глаза постоянно находятся в фокусе на близком объекте, что может привести к спазму глазных мышц и следующим симптомам:

- сухость или слезотечение;

- затуманенное зрение вдаль;
- трудности с фокусировкой на удаленных предметах;
- головные боли.

Регулярная нагрузка на глаза может также способствовать развитию близорукости, при которой ухудшается зрение на расстоянии, а также синдрома сухого глаза, проявляющегося следующими симптомами:

- жжение или зуд;
- покраснение;
- расфокусировка;
- ощущение песка в глазах;
- усталость.

Синдром сухого глаза возникает из-за уменьшения частоты моргания при концентрации на экране. Это состояние может привести к инфекциям, воспалениям и язвам роговицы. Похожие симптомы могут наблюдаться и при использовании жидкокристаллических и OLED-экранов из-за мерцания подсветки. Это мерцание, как правило, высокочастотное и незаметно для глаз, но может вызывать дискомфорт [1, с. 106-107].

Если находиться в неудобной позе или редко менять положение тела, это может привести к перенапряжению в области позвоночника и шеи, а также к перекосу таза. В результате у некоторых людей развивается сколиоз — боковое искривление позвоночника — и остеохондроз, который представляет собой истончение костей и хрящей в суставах спины и шеи. А неправильное положение рук при работе с мышью и клавиатурой может вызвать синдром запястного канала, также известный как туннельный синдром. При этом состоянии срединный нерв сжимается между костями и мышцами предплечья.

Туннельный синдром проявляется следующими симптомами:

- боль в пальцах, ладони или предплечье;
- покалывание или онемение в области кисти;
- трудности при сжатии или разжатии ладони.

Искривление позвоночника может привести к смещению органов и ухудшению их кровоснабжения, что, в свою очередь, вызывает дисфункцию. Часто возникают спазмы в области живота, а также вздутие, что может способствовать запорам. Недостаток физической активности замедляет обмен веществ. В сочетании с частыми нездоровыми перекусами это может привести к избыточному весу, гастриту и сахарному диабету второго типа.

Долгое сидение и нагрузка на таз могут способствовать развитию геморроя — состояния, при котором вены в нижней части прямой кишки увеличиваются. Также возрастает риск тромбоза глубоких вен ног, что вызывает отеки и боли в ногах.

Исследования показывают, что существует связь между сидячим образом жизни, увеличением уровня тревожности и риском депрессии, а также ухудшением когнитивных функций. Ученые полагают, что недостаток физической активности снижает уровень эндорфинов, серотонина и других

веществ, способствующих улучшению настроения, что повышает вероятность развития психологических расстройств. Кроме того, при монотонной сидячей работе сложно заметить признаки переутомления, что может привести к хронической усталости и эмоциональному выгоранию.

Если человек часто задерживается за работой до позднего вечера, ему может быть трудно заснуть, так как мозг не успевает отключиться от обработки большого объема информации. Также синий свет от экрана нарушает выработку мелатонина — гормона сна, что может вызывать бессонницу, частые пробуждения ночью или ночные кошмары.

Теперь рассмотрим методы профилактики, чтобы вышеперечисленных симптомов не появилось. Главное при сидении — регулярно менять позу, чтобы избежать затекания и болей в теле. Это также подтверждается исследованиями: у подростков, которые поднимали плечи, бедра или наклоняли позвоночник во время сидения, не было замечено связи с жалобами на боли в спине и шее. Можно сидеть на диване, офисном кресле или пуфике — главное, чтобы это было комфортно и не вызывало дискомфорта.

Однако при работе с мышью и отдельной клавиатурой важно соблюдать правильную позу. Руки должны быть расслаблены, чтобы предотвратить развитие туннельного синдрома. Для этого стоит располагать предплечья на столе параллельно полу, плечи не поднимать. Стопы полностью ставить на пол, бедра при этом должны находиться параллельно с полом. Монитор должен быть на уровне глаз.

Совмещать физическую активность с работой за компьютером очень важно. Такую практику применяют популярные стримеры и профессиональные киберспортсмены, так как им приходится долгое время находится за рабочим столом, они не брезгают ходить по беговой дорожке. В пример можно привести стримера Нух (Александр Левин) и киберспортсмена SilverName (Владислав Синотов).

Однако лучше избегать выполнения задач, связанных с цифрами, чтением документов или написанием текстов во время ходьбы. Это может привести к сильной усталости глаз, так как требуется постоянное фокусирование на нужной строке. Также стоит проявлять осторожность при использовании этого метода людям с заболеваниями коленных суставов и вен. Также можно работать просто стоя за рабочим местом, но периодически. Целый день стоять вредно — могут возникнуть проблемы с венами на ногах.

В идеале каждые 45 минут по 5 минут смотреть вдаль, например, в окно. Это поможет расслабить мышцы глаз, чтобы в конце рабочего дня не было ощущения затуманенности. Если нет возможности так часто выполнять упражнение, можно делать это раз в 2 часа, но тогда расслаблению мышц нужно уделять около 20 минут. Многие офтальмологи рекомендуют упражнение «Восьмёрка»:

- представить, что на стене нарисована большая цифра восемь, которая лежит на боку,

- прорисовывать цифру глазами в течение минуты, не двигая головой,  
- повторить то же самое в обратном направлении.

Зарядка для тела и глаз также поможет мозгу отвлечься от рабочих задач, прислушаться к своему состоянию и в случае усталости скорректировать распорядок дня.

Если вставать из-за рабочего места не получается, то можно использовать различную атрибутику для облегчения нагрузки на ваш организм во время работы за компьютером.

Фитбол, благодаря своей амортизации, уменьшает нагрузку на позвоночник во время сидения. Кроме того, для поддержания равновесия на мяче необходимо держать мышцы в тонусе, что является полезным. Тем не менее, лучше чередовать фитбол и обычный стул, чтобы избежать затекания мышц.

Такие подушки помогают снизить напряжение на позвоночник и таз, что способствует профилактике заболеваний спины и геморроя. При выборе подушки лучше отдавать предпочтение специальным материалам, а не натуральным наполнителям, таким как гречневая лузга, так как последние хуже сохраняют форму.

На стопах расположено множество рефлекторных точек. Воздействие на них полезно для различных органов и систем. Однако постоянная стимуляция этих точек может быть вредной, поэтому рекомендуется выделять на такие процедуры от 7 до 30 минут в день.

Катание массажного мячика помогает снять напряжение в ногах после длительного сидения, уменьшить отеки и стимулировать кровообращение, а также снижает уровень стресса. Это упражнение воздействует на центральную нервную систему через нервные окончания на стопах. Важно соблюдать меру: лучше установить будильник и катать мячик около 10 минут на каждую стопу ежедневно [2, с. 145-151].

Американская академия офтальмологии не рекомендует такие очки для работы за компьютером, так как нет научных доказательств вреда света от экранов для глаз. Поэтому защита от этого света считается нецелесообразной. Кроме того, исследования показывают, что ношение очков с синими линзами не снижает усталость глаз после работы за компьютером. Вместо этого рекомендуется использовать очки с мультифокальными линзами, которые помогают уменьшить зрительное напряжение при постоянной фокусировке на экране, клавиатуре и документах.

Монитор следует установить так, чтобы на нём не возникали блики. Также не стоит слишком близко наклоняться к экрану — оптимальное расстояние должно быть не менее 30 сантиметров. Яркость экрана должна соответствовать уровню освещения в окружающей среде. Если вы работаете в тёмном помещении и ощущаете дискомфорт от яркого света или резкую усталость, стоит уменьшить яркость. Важно ориентироваться на свои

ощущения — глазам должно быть комфортно. В светлом помещении, наоборот, необходимо обеспечить хорошее освещение экрана.

Работа за компьютером в темноте может привести к тем же проблемам со зрением, что и длительная работа в ярком свете — возможны перенапряжение, усталость и синдром сухого глаза. Поэтому важно обращать внимание на дискомфорт, делать перерывы и выполнять гимнастику для глаз. Чтобы снизить нагрузку на глаза, выбирайте устройства с матовым или полуматовым экраном — их стоимость обычно сопоставима с глянцевыми моделями. Такие экраны не бликуют и не отражают свет, что делает их удобными для чтения и работы с текстами. Однако из-за умеренной яркости и контрастности они могут быть не лучшим выбором для дизайнеров, фотографов и иллюстраторов. На глянцевый экран можно наклеить специальную антибликовую плёнку, которая уменьшит отражения от естественного и искусственного света.

Подведём итог вышесказанного, при длительной непрерывной работе за компьютером можно заработать огромное количество различных заболеваний всех частей нашего организма, чтобы этого избежать следуйте прочитанным вами советам и тогда ваша жизнь станет намного комфортнее и здоровее. Личный совет, так как я постоянно тону в работе за компьютером и забываю про упражнения, я вешаю на стены напоминалки, рано или поздно я замечаю их и делаю перерыв на профилактику. Здоровых глаз и успешных задач вам! [3, с. 19-22].

### **Список литературы:**

1. Демирчоглян, Г.Г. Компьютер и здоровье. – М.: Издательство Лукоморье, Темп МБ, Новый Центр, 1997. – 256 с.
2. Степанова, М. Как обеспечить безопасное общение с компьютером. // Народное образование. – 2003, № 2. – 243 с.
3. Ушаков, И.Б. и др. Оценка физических характеристик мониторов современных персональных компьютеров с позиций стандартов безопасности и характера деятельности. // Безопасность жизнедеятельности. – 2002, № 7. – 178 с.

**Гатина Алсу Махмутовна**

старший преподаватель

Уфимский государственный университет науки и технологий, Нефтекамский филиал

SPIN-код: 1107-8733

Gatina Alsu Machmutovna

Ufa State University of Science and Technology

## **РАЗВИТИЕ СПОРТА В ГОРОДЕ НЕФТЕКАМСК РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН**

**Аннотация:** Данная статья посвящена истории развития спорта в городе Нефтекамске. Развитие физической культуры и спорта в России является одним из приоритетных направлений политики, проводимой государством. Реализация этой политики необходима для поддержания здоровья населения и увеличения продолжительности жизни. Россия активно развивает спорт, и сейчас эта сфера вступила в этап активного развития. Спорт в России всегда был колоритным, спортивная инфраструктура есть практически везде и доступ к ней есть практически у каждого. С наступлением двадцать первого века, с быстрым развитием спортивной индустрии, модель индустрии также меняется. Спорт является одним из основных приоритетов национальной социальной политики.

**Ключевые слова:** спорт, спортивная деятельность, марафон, полумарафон, спортсмен, соревнования, спортивный интеллект.

## **SPORTS DEVELOPMENT IN THE CITY OF NEFTEKAMSK, REPUBLIC OF BASHKORTOSTAN**

**Summary:** This article is devoted to the history of sports development in the city of Neftekamsk. The development of physical culture and sports in Russia is one of the priorities of the policy pursued by the state. The implementation of this policy is necessary to maintain public health and increase life expectancy. Russia is actively developing sports, and now this area has entered a stage of active development. Sports in Russia have always been colorful, sports infrastructure is almost everywhere and almost everyone has access to it. With the advent of the twenty-first century, with the rapid development of the sports industry, the industry model is also changing. Sport is one of the main priorities of the national social policy.

**Keywords:** sport, sports activity, marathon, half marathon, athlete, competitions, sports intelligence.

История развития спорта в городе Нефтекамск богата и разнообразна, отражая важную роль спорта в жизни местных жителей и общества в целом. Спорт в Нефтекамске имеет давние традиции и корни, которые находят свое



отражение в современной спортивной инфраструктуре и достижениях местных спортсменов.

Первые упоминания о спортивной деятельности в Нефтекамске относятся к началу XX века, когда здесь уже существовали спортивные клубы, секции и команды. В те времена спорт играл важную роль в формировании здорового образа жизни и духовных ценностей горожан.

Серьезное развитие спорта в Нефтекамске началось в советское время, когда были созданы спортивные школы, клубы, стадионы и другие спортивные объекты. Местные спортсмены начали активно участвовать в соревнованиях на городском, республиканском и всесоюзном уровнях, достигая значительных успехов [1, с. 35-36].

Нефтекамск - спортивный город, занимает одно из лидирующих мест в республике по численности населения, систематически занимающегося физической культурой и спортом. В 2023 году их количество составило 70 877 человек, что составляет 55,6 % от общего числа населения, адаптивной физической культурой и спортом занимаются 1338 человека.

На территории города функционируют 159 спортивных сооружений, в том числе 2 стадиона, 59 спортивных залов, 1 ледовый дворец, 1 легкоатлетический манеж, 73 плоскостных спортивных площадок, 3 плавательных бассейна, 1 крытый каток, 6 тиров, 1 лыжная база. Согласно данным статистического отчета Нефтекамск занимает одно из лидирующих мест в республике по численности населения, систематически занимающегося физической культурой, спортом и туризмом. В городском округе город Нефтекамск функционирует 6 учреждений дополнительного образования спортивной направленности, 3 детско-юношеских спортивных школы, федерации по видам спорта.

Сегодня в Нефтекамске развиваются различные виды спорта, такие как футбол, хоккей, баскетбол, волейбол, легкая атлетика, теннис, плавание и другие. Местные спортивные клубы и школы продолжают подготавливать талантливых спортсменов, которые успешно выступают на соревнованиях различного уровня.

Город Нефтекамск также является местом проведения множества спортивных мероприятий, турниров и соревнований. Местные спортивные объекты привлекают внимание как профессиональных спортсменов, так и любителей здорового образа жизни.

Ежегодно проводится и собирает множество команд из разных районов города городской турнир по футболу среди любительских команд. Турнир по настольному теннису привлекает как профессиональных теннисистов, так и любителей этого вида спорта.

Чемпионат города по легкой атлетике объединяет местных спортсменов всех возрастов и является популярным среди жителей города.

Турнир по баскетболу среди школьных команд способствует развитию спортивных навыков у молодежи и популяризации баскетбола в городе.

На участие в ежегодных зимних играх по хоккею на льду собираются команды из различных городов. Также проводятся зимние игры в хоккейном клубе «Торос», который является одним из самых популярных и уважаемых спортивных коллективов в регионе. Клуб был основан в далеком 1954 году и с тех пор занимает почетное место в мировом хоккейном сообществе.

"Торос" выступает в высшей лиге Российской хоккейной лиги (ВХЛ) и является одним из ключевых участников этого турнира. Команда собирает вокруг себя огромное количество болельщиков, которые поддерживают ее на каждом матче.

Игры "Тороса" привлекают внимание не только своей динамикой и эмоциональностью, но и высоким уровнем профессионализма игроков. Каждый матч становится настоящим спортивным шоу, которое радует поклонников хоккея.

Кроме выступлений в лиге, хоккейный клуб "Торос" активно участвует в различных благотворительных и общественных мероприятиях, поддерживая спортивные и социальные инициативы в городе.

"Торос" - это не просто хоккейный клуб, а настоящий символ спортивного духа и единения жителей Нефтекамска. Благодаря своим достижениям и труду команда продолжает радовать своих болельщиков и вносить значительный вклад в развитие хоккея в регионе [2, с. 92].

Марафон здоровья и бега по улицам города проводится с целью популяризации здорового образа жизни и активного отдыха среди жителей Нефтекамска [2, с. 89-90].

В Нефтекамске проходит 8 официальных забегов. В рамках данных забегов организовано 30 дистанций. Самые популярные дистанции: полумарафон (9 забегов) и 5 км (6 забегов), на третьем месте по популярности — 10 км (6 забегов).

Город Нефтекамск по количеству забегов находится на 2-м месте в Башкортостане и на 52-м в России.

Самый «беговой» месяц в Нефтекамске: октябрь (3 забега) и январь (1 забег).

Нефтекамский легкоатлетический полумарафон — наиболее массовое спортивное мероприятие по бегу, которое проводится ежегодно. Принять участие в забегах приезжают гости с соседних регионов.

С каждым годом набирают свою популярность и другие виды забегов:

- Кубок железного варяга,
- Детский марафон.

В городе Нефтекамск регулярно проводятся соревнования по шахматам различного уровня и масштаба. Шахматные турниры и соревнования организуются как для детей и подростков, так и для взрослых любителей этой умственной игры.

Часто проводятся шахматные турниры среди учащихся школ, колледжей и университетов, где молодые шахматисты могут продемонстрировать свои

навыки и соревноваться за призовые места. Также в Нефтекамске проводятся открытые турниры для всех желающих, независимо от возраста и уровня подготовки.

Нередко в рамках шахматных соревнований в Нефтекамск приглашают известных шахматистов для проведения мастер-классов. Это позволяет участникам соревнований улучшить свои навыки и получить опыт от профессионалов [3, с. 106-107].

Шахматные соревнования в Нефтекамске пользуются популярностью среди любителей интеллектуальных игр и способствуют развитию шахматного сообщества в городе. Участие в таких соревнованиях не только способствует развитию логического мышления, но также способствует формированию дружеских связей и обмену опытом с другими шахматистами.

Также в Нефтекамске проходят и другие комплексные спортивные мероприятия. Например, ежегодно, в конце лета проводится масштабное спортивное событие- ярмарка-фестиваль спорта под лозунгом «ПРИВЕДИ РЕБЕНКА В СПОРТ», мероприятие, нацеленное привлечь детей к спорту, дети смогли познакомиться с новыми видами спорта, встретиться с тренерами города, мастерами и даже чемпионами спорта Республики Башкортостан и России.

За последние пять лет жители города Нефтекамск смогли поближе познакомиться с такими чемпионами как:

Баталова Рима Акбердиновна (род. с. Сакты, Шаранский район, БАССР, РСФСР, СССР) — российская легкоатлетка, 13-кратная чемпионка Паралимпийских игр, 18-кратная чемпионка мира, 43-кратная чемпионка Европы. Заслуженный мастер спорта России. Депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации VI—VIII созывов, член комитета Госдумы по физической культуре и спорту. Член фракции «Единой России» в Государственной думе. Мастер спорта международного класса (1989). За выдающиеся достижения Р. Баталова занесена в книгу рекордов Гиннеса.

Джефф Монсон - Российско-американский спортсмен и политик (имеет двойное гражданство), знаменитый боец ММА, многократный чемпион мира по грэпплингу (ADCC, FILA) и бразильскому джиу-джитсу, студент Нефтекамского филиала Уфимского университета науки и технологий, с 10 сентября 2023 года депутат Башкирского курултая. Джефф Монсон более 10 раз ездил с гуманитарной помощью в Донецкую и Луганскую народные республики, чтобы поддержать местных жителей и бойцов. Также он работает с трудными подростками и детьми-сиротами в Башкирии и помогает людям, попавшим в сложную жизненную ситуацию и лишившимся жилья.

Эльбрус Хамитович Нигматуллин — российский спортсмен, актёр, общественный и политический деятель башкирского происхождения. Мастер спорта по пауэрлифтингу и армрестлингу, финалист соревнования «Самый

сильный человек планеты» 2005 года, четырёхкратный победитель турнира «Самый сильный человек России»

Дмитрий Балянов - неоднократный победитель и призер различного уровня соревнований по дзюдо, самбо и борьбе на поясах. Имеет звание мастер спорта международного класса по борьбе на поясах, мастер спорта по дзюдо и самбо.

Антон Созыкин - чемпион России по мотогонкам на льду

Желающие смогли принять участие в мастер классах, увидели показательные выступления по боксу, греко-римской борьбе, борьбе на поясах, тхэквондо, фехтованию, легкой атлетике, футболу, волейболу, художественной гимнастике, современному пятиборью, волейболу, спортивному рок-н-роллу, аэробике и по другим видам спорта.

Почетными гостями стали муфтий Духовного управления мусульман Республики Башкортостан Айнур Биргалин и протоиерей Алексей Тихонов-настоятель Петропавловского кафедрального собора г. Нефтекамска.

Все спортивные мероприятия города Нефтекамска являются важной частью спортивной жизни, способствуя развитию спорта, поддержанию здорового образа жизни и формированию спортивного духа у его жителей.

История развития спорта в Нефтекамске свидетельствует о значимости спорта для местного сообщества и его жителей. Власти города продолжают поддерживать спортивные инициативы, инвестируя в развитие спортивной инфраструктуры и поддержку местных спортивных коллективов. В результате спорт становится неотъемлемой частью жизни города Нефтекамска, способствуя его развитию и процветанию.

Будущее спорта в Нефтекамске зависит от совместных усилий всех заинтересованных сторон: спортивных организаций, образовательных учреждений и, конечно, самих жителей. С каждым годом мы можем наблюдать увеличение числа любителей активного образа жизни, что подтверждает правильность выбранного курса на развитие инфраструктуры и программы по популяризации спорта.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что Нефтекамск имеет все шансы стать не только центром спортивных достижений, но и примером для других городов республики. Впереди много новых побед и свершений, и мы все можем стать частью этого увлекательного пути.

### **Список литературы:**

- 1.Ангелова, О.Ю. Основы инновационной деятельности в сфере физической культуры и спорта. Учебное пособие для СПО. – М.: Лань, 2023. – 102 с.
- 2.Капилевич, Л.В. Физиология человека. Спорт. – М.: Юрайт, 2024. – 160 с.
- 3.Ловягина, А.Е., Ильина, Н.Л., Медников, С.В. Психология физической культуры и спорта. – М.: Юрайт, 2023. – 610 с.

**Гладкова Екатерина Валерьевна**

кандидат филологических наук, преподаватель

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, Инженерная школа одежды (колледж)

Ekaterina Gladkova

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

## **РАБОТА В.И. БЕЛЬСКОГО НАД ЛИБРЕТТО К ОПЕРЕ «ЗОЛОТОЙ ПЕТУШОК» НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕПИСКИ С Н.А. РИМСКИМ-КОРСАКОВЫМ**

**Аннотация:** В статье рассматривается история создания либретто и постановки на сцене оперы Н. А. Римского-Корсакова «Золотой петушок». Исследуя процесс работы В. И. Бельского над текстом либретто, мы опирались на его переписку с композитором и на его предисловие к клавиру. Также в статье показана неоднозначность созданных в опере образов Додона, Звездочёта, Шемаханской царицы и оценка критиками творческого диалога либреттиста и композитора.

**Ключевые слова:** либретто Бельского, опера «Золотой петушок», творческий диалог с композитором, переписка с композитором Римским-Корсаковым, неоднозначность образа, политический подтекст, философская сказка.

## **WORK V.I. BELSKY OVER THE LIBRETTO FOR THE OPERA "GOLDEN COCKEREL" ON THE MATERIAL OF CORRESPONDENCE WITH N.A. RIMSKY-KORSAKOV**

**Summary:** The article deals with the history of the creation of the libretto and the staging of the opera on the stage Rimsky-Korsakov's "Golden Cockerel". Studying the process of work V.I. Belsky over the libretto, we relied on his correspondence with the composer and on his preface to the. The article also shows the ambiguity of the images of Dodon created in the opera, Stargazer, The Shemakhan Queen and the critics' evaluation of the creative dialogue between the librettist and the composer.

**Keywords:** Bielski's libretto, opera "The Golden Cockerel", creative dialogue with the composer, correspondence with composer Rimsky-Korsakov, the ambiguity of the image, political subtext, philosophical story.

В. И. Бельский (1866—1946) – выдающийся русский либреттист, работавший с Н. А. Римским-Корсаковым, соавтор поздних опер композитора («Садко», «Царя Салтана», «Китежа» и «Золотого петушка»). Уникальность его разносторонней личности говорит сама за себя: он окончил сразу два факультета Петербургского университета: юридический и естественный. На

жизнь он зарабатывал в качестве специалиста по страховому делу, занимался математикой. А для души – посещал кружок поклонников русской музыки, где и познакомился с Римским-Корсаковым. В конце XIX века качество текста либретто русских опер недотягивало до уровня блестящей музыки «кучкистов» – представителей «Могучей кучки». Творческое содружество Бельского с великим композитором дало многое русскому искусству: текст либретто соответствовал и в полной мере раскрывал художественный смысл творений Римского-Корсакова. «...Бельский в отношении Римского-Корсакова — не просто либреттист; он важнейший, так сказать, идеологический сотрудник в создании ряда поздних опер: «Садко», «Салтана» и особенно «Китежа» и «Золотого петушка». Сам композитор прямо говорит об этом в своих письмах и более затушёванно — в «Летописи». [7, 128]

«Золотой петушок» (1907 г.) — последняя (из пятнадцати) опера Римского-Корсакова. Она написана по мотивам сказки Пушкина («Сказка о золотом петушке» 1834 года). Композитора привлекает и эстетика народной жизни, и возможность высказать в притче то, что его волнует в современной российской жизни. В письме к своему ученику, М. О. Штейнбергу, он писал: «Царя Додона хочу осрамить окончательно». Злободневность и полемичность этого творения отметил исследователь И. Ф. Кунин: «Но теперь, в конце 1906 г., иной замысел привлекает Римского-Корсакова. Замысел оперы-сатиры, оперы-гротеска, причудливой и беспощадной». [6, 115]

М. Друскин пишет: «Золотой петушок» являет собой редкий в мировой классике пример сатирической оперы. В соответствии со своим замыслом композитор показал здесь два мира. Остро шаржированно охарактеризованы царь и его свита. Пародией на героину звучат высказывания Додона, лающей речью охарактеризован воевода Полкан, причетом — ключница Амелфа. В противовес им образы и загадочного мудреца Звездочета и жестоко-обольстительной Шемаханской царицы окутаны фантастикой. Вместе с тем музыкальный язык оперы глубоко национален: в нем отражены самобытные особенности русской песенности и бытовых жанров». [10]

Кстати, сама последняя сказка Пушкина не лишена сатиры и гротеска, обусловленных личными взаимоотношениями поэта с царями, что убедительно показала А. А. Ахматова в своей статье. [4] Ахматова нашла первоисточник сказки Пушкина, им оказалась новелла Вашингтона Ирвинга «Легенда об арабском звездочёте» из цикла «Альгамбра». Изданная в 1835 г. в журнале «Библиотека для чтения», сказка Пушкина содержала цензурные изменения. Заключение «Сказка — ложь, да в ней намёк! Добрым молодцам урок», а также фраза «Царствуй, лёжа на боку» были замещены многоточиями.

Судьба оперы Н. А. Римского-Корсакова тоже оказалась непростой. При жизни композитора постановка 1908 года была отменена по цензурным соображениям. И только в 1909 году стало возможным поставить её в частном театре С. И. Зимина. Изъятию подверглись вступление, заключение и 45 строк

либретто. Это и объяснимо: после революции 1905 года любые намёки на устранение царя воспринимались как призыв к действию.

Нам интересно будет исследовать, как работал Бельский над либретто. В каких пунктах мнения Римского-Корсакова и либреттиста разошлись? В чем состоит загадка Шемаханской царицы? Для этого обратимся к переписке В. И. Бельского и композитора.

Прежде всего, стоит сказать о пиетете, с которым Бельский относился к своей работе по сказкам Пушкина: «Слова на сюжет Пушкина – вещь очень ответственная», — напишет он Римскому-Корсакову во время работы над либретто оперы «Сказка о царе Салтане» в 1899. Преклоняясь перед гением Пушкина, В.И. Бельский нередко отстаивал художественную правду произведения поэта перед Римским-Корсаковым, с которым его связывала искренняя дружба и взаимное уважение. «По поводу нововведений Ваших могу сказать следующее:

1. Новое начало оперы фанфарой очень эффектно, хотя напоминает по музыкальной идее начало Салтана. Эта мысль у Вас возникала и раньше, но Вы отгоняли её прочь, не желая, по Вашим словам, показывать петушка раньше времени. Довод, что опера - «Золотой петушок», и потому должна с петушка начинаться, не вполне убедителен, ибо по нашей обработке сюжета опера, в сущности, есть «Звездочёт», и петушок- аксессуар. В прежней редакции меня пленяла туманность и сонность вступления (конечно, не в смысле сонливости или сновторности) до выхода звездочёта. Теперь будет какое-то другое сочетание, которого я ещё не освоил. Послушаем.

2. Я всегда восставал против послесловия в «Петушке» и именно для того, чтобы его избежать, постарался пристроить слова «сказка ложь, но в ней намёк» ... в начале оперы. Я рассчитывал на серьёзное впечатление (пожалуй, даже тяжёлое) от последней сцены и хора, и боялся, что всякое обращение в конце к зрителям уничтожит реальность только что пережитых событий и повернут их в шутку. А между тем здесь плохая шутка. Но очевидно эта мысль не вполне отвечает Вашей природе, которая глубоко постигает даже самое мрачное, но всегда предпочитает ему светлое: у Вас в этом вопросе положительно потребность (Вы постоянно возвращаетесь к чему-нибудь подобному) сгладить мрачное впечатление и закончить оперу шутливым аккордом. Ин будь по-Вашему. «Заключение» оперы я полагал бы дать в таком виде:

Полы спущенной занавеси раздвигаются, и вновь выступает звездочёт, обращаясь к зрителям:

### **Звездочёт**

Вот чем кончилась сказка  
Но кровавая развязка,  
Сколь ни тягостна она,  
Волновать Вас не должна.

Разве я лишь да царица  
Были здесь живые лица.  
Остальные ж – бред, мечта  
Призрак бледный, пустота...

«Скрывается за кулисами» \* или «Занавес» (\*Отнюдь не проваливается, ибо он появился, чтобы вызвать тени).

Здесь могла бы следовать музыка, заканчивающая его первый монолог в I действии со слов «как с просонков встрепенётся»- *accelerando* *rosso a rosso* вплоть до его крика петухом на этот раз всем оркестром *fortissimo*.

Предложение публике идти спать до зари и до петуха представляется мне совершенно недопустимым, и независимо от цензурных соображений. Употребление слов «заря» и «петушок» в совершенно другом символическом значении, какой придавался им (главным образом петушку) во всей опере, очень бы затемнило и исказило смысл этого загадочного, но – думается – всё же стройного произведения. Сдобритесь и удовольствуйтесь, дорогой Николай Андреевич, тем, что я предлагаю». (14.08.1907, Павловск) [8, 388-389]

Резюмируем творческую рефлексию либреттиста. Во-первых, Бельский намекает, что в его редакции главная мысль сосредоточена в Звездочёте, а не в Петушке, поэтому резкий звук фанфар в начале оперы отвлеч бы от тайны и философского смысла сказки. Во-вторых, он всячески хочет погасить политический контекст «зари» и «петушка», которые должны пробудить если не спящего царя, то народ (намёк на революцию). При этом важны слова: «независимо от цензурных соображений», то есть Бельский настаивает на верности пушкинскому замыслу и своему пониманию оперы, выраженному в либретто. Римский-Корсаков в ответном письме эту игру намёков не принимает: «...Почему Вы забраковали предложенное мною – всё-таки не понимаю. «Ин быть по-вашему». «Ну а насчёт музыки позвольте быть по-моему». [8, 391]

Образ Шемаханской царицы в опере тоже сложен. Неоднозначность трактовки его в опере «Золотой петушок» отмечается многими исследователями. Переписка между либреттистом и композитором красноречиво показывает различие во взглядах создателей оперы.

В. И. Бельский пишет: «Смертельно жажду слышать целиком вновь сочинённое действие, инструментовка которого, конечно, во всём разгаре. Позволю себе заметить, что в литературном отношении было бы совершенно неправильно, если бы автор «Золотого петушка» задался целью облагородить нескромные выходки царицы изгнанием из инструментовки знойной чувственности. Царица есть бесовский соблазн чувственной красоты, и обращение её в идеал красоты чистой прежде всего уничтожило бы в сюжете нравственный его смысл и противоположение безгранично царящего на сцене зла и чувствуемого зрителем над всем этим где-то добра». (Письмо Римскому - Корсакову, 10. 07. 1907, №152) – [8, 380]



Интересно, что Бельский предпослал либретто своё предисловие, где выразил мысль о том, что Додоново царство — всего лишь «искаженные черты бытового царства» и речь идёт всего лишь о «крутых нравах и неуклюжей обстановке древнерусского жизненного уклада», а настоящее зло — Звездочёт и Шемаханская царица, «соблазн чувственной красоты». То есть, либреттист смягчил черты памфлета в опере и предпочёл ему философскую сказку о добре и зле. «Зрители небылицы явятся свидетелями отчаянной попытки, которую предпринял несколько тысячелетий тому назад один живущий и поныне волшебник, чтобы подчинить своему магическому влиянию могущественную дочь воздуха. Не имея силы овладеть ею непосредственно, он задумал получить её из рук Додона, но понес, как известно, поражение, после которого ему только и оставалось в утешение показывать зрителям историю чёрной неблагодарности Додона в своем волшебном фонаре». [1]

Итак, Бельский видит в образе Шемаханской царицы «бесовский соблазн», «царящее на сцене зло», противопоставленные добру, «идеалу чистой красоты». В ответном письме Римского-Корсакова мы слышим недоумение: «Что Вы разумеете под знойной чувственностью в инструментовке? я её изгоняю, ибо допускаю только красоту, а «страстные, дикие звуки», *не того*». [8, 385] То есть, композитор устраняется от философского спора, отстаивая свою сугубо эстетическую позицию.

Исследователь жизни и творчества Римского-Корсакова И. Ф. Кунин резюмирует: «Нет уверенности, что на все загадки, заложенные в тексте оперы, можно найти ответы. Нет даже уверенности, что нужно их искать». «И кто же всё-таки Шемаханская царица – символ и орудие разоблачения уродливого быта и бытия, возносящаяся над великим уродством знамя красоты и свободы, или злая и холодная волшебница, или, наконец, коварная и надменная, избалованная и испорченная «своевольная девица», как её называет Додон? Не всё ли, в сущности, равно, может стать, в ней смешались все эти и многие другие черты». [6, 122] Первые три постановки оперы (в Опере Зимина, в московском Большом театре, в дягилевской антрепризе оперы-балете) очень отличались друг от друга и показали возможность различного прочтения этого произведения. Кунин приводит в пример историю трактовки образа Шемаханской царицы на сцене. «Постановки существенно отличались одна от другой. У Зимина А.И. Добровольская дала в роли Шемаханской царицы яркие черты демонизма, что отвечало замыслу либреттиста. А.В. Нежданова, следуя за музыкой более, чем за текстом либретто (не совпадающим в данном случае), вылепила образ эстетически прекрасный». [6, 125]

То есть, композитор в партитуре заложил полную свободу для исполнителя этой роли. Если следовать музыке, то образ Шемаханской царицы скорее прекрасное начало, если быть точнее к либретто Бельского, то отрицательное. Критик Энгель проницательно отметил, что образ Шемаханской царицы – «главный носитель таинственного обаяния в „Золотом петушке“» — образ «новый, небывалый в нашей музыкальной литературе»: «В

нем и яд сарказма, и первобытно соблазнительная грация сказочного Востока, и острая чуть ли не до реальности трагедия одинокой женской души, ищущей достойного покорителя, и какой-то хищный, то выпускающий, то прячущий когти демонизм. <».> Мелодии... одна другой краше, бесконечно сменяются в устах Шемаханской царицы, и нет конца этому морю песен, переливающему тысячами оттенков страсти, мечты, игры, насмешки». [9]

«Неоднозначная концепция оперы может показаться странной тому, кто склонен воспринимать искусство Римского-Корсакова как «наивное» или, во всяком случае, безоблачное и до конца постигаемое. Есть, вероятно, высшая справедливость в том, что двумя своими последними операми — «Китежем» и «Петушком» Римский-Корсаков полностью опроверг возможность подобных суждений и именно парностью «Китежа» и «Петушка» выразил то преклонение перед тайной жизни человека и природы, которое есть суть его музыкального мира», - пишет М.П. Рахманова. [10]

После революции Бельский с семьёй жил в эмиграции в Белграде. Он неустанно следил за художественной жизнью за рубежом, как мы узнаём из его писем сыновьям Римского-Корсакова. Ведь и в России он видел свою миссию в деле «пропаганды русской музыки». Из писем Бельского сыну Римского-Корсакова – Андрею Николаевичу мы узнаем, как ценил искусство композитора В. И. Бельский: «Выставка Н. А. ... и его эпоха – мне не нравится. Всё это ещё не совсем история, не сдано в архив, эпоха Римского-Корсакова продолжается и по сей час, ибо <из > настоящей смены никто ещё не пришёл, и даже новых идеалов ещё не выставлено. Или я ошибаюсь, это новое уже есть, только за границей ещё неизвестно?» (Белград, 31.08.1933). [7]

Владимир Иванович Бельский в письмах эмигрантской поры очень переживает, как режиссёры, хореографы и постановщики искажают смысл гениальных творений композитора. «В Белграде давали «Царскую невесту», затем «Царь Салтан», «Золотого петушка». «Последний был совершенно изуродован рукой местного композитора Христича, и я был бессилён что-нибудь сделать ввиду неопределённости моих авторских прав». (Белград, 08.06.1940) Бельский был недоволен и хореографическими интерпретациями «Золотого петушка» и запрашивал мнение детей композитора: «Балетмейстер А. Жуковский убеждает, что эти сцены «только будут популяризировать дорогое всем нам имя композитора», но либреттист не хотел бы, чтобы опера стала материалом для экспериментов современных танцоров. (Белград, 26.05.1939). [7]

Архив В. И. Бельского, содержащий воспоминания о Римском-Корсакове и другие ценные материалы, сгорел во время бомбёжки Югославии. Возможно поэтому имя этого либреттиста, работавшего в творческом тандеме с великим композитором известно не так широко, как оно заслуживает. Официального признания и выплаты гонораров в эмиграции он не дождался.

Но вот такое скромное признание всё же пожилой Бельский услышал. Свидетельствует соседка Бельских по Белграду Ирина Грицкат: «Один раз —

дело было перед самой войной, тогда у многих были уже современные радиоаппараты, — Бельские слушали какую-то советскую станцию, и вдруг началась лекция о русских операх. Они услышали слова о том, что в истории русской музыки доньше не было либреттиста, который превзошел бы Владимира Бельского. Старички прослезились...» [7,182]

### **Список литературы:**

- 1.Золотой петушок. Небылица в лицах. Опера в 3-х действиях Н.А. Римского-Корсакова / Либретто В.И. Бельского (по Пушкину). – М.: П.Я. Юргенсон, 1908.
- 2.42 письма В.И. Бельского Н.А. Римскому-Корсакову (1897-1907 гг.). // РИИИ, Ф 7, разд. XII, №1.
- 3.4 письма В.И. Бельского сыновьям Н.А. Римского – Корсакова (1908- 1912 гг.). // РИИИ, Ф 9, разд. III, №13.
- 4.Ахматова А. А. Последняя сказка Пушкина // Звезда. — 1933. — № 1. — С. 161—176.
- 5.Бельский Владимир Иванович // Музыкальная энциклопедия / Гл. ред. Ю.В. Келдыш. - М.: Советская энциклопедия, 1973. Т. 1. С. 402.
- 6.Кунин И.Ф. Н.А. Римский-Корсаков: Издательство «Музыка» - М.,1983.
- 7.Рахманова М.П. Письма В.И. Бельского к Андрею Николаевичу и Михаилу Николаевичу Римским-Корсаковым // История музыки: теория и история. 2016. №15. С. 125-184.
- 8.Римский-Корсаков Н.А. Переписка с В.В. Ястребцевым и В.И. Бельским / Сост., авт. вступ. ст., коммент., указ. Л.Г. Барсова, науч. ред. В.В. Горячих. - СПб.: Санкт-Петербургская государственная консерватория, 2004.
- 9.Энгель Ю. Русские ведомости. 1909. 27 сент. № 221.
- 10.Опера Римского-Корсакова «Золотой петушок» - URL.: [https://www.belcanto.ru/zolot\\_petushok.html](https://www.belcanto.ru/zolot_petushok.html)

**Гонсалес Седилло Хоел Иван** (Мексиканские Соединенные Штаты)

ассистент

Санкт-Петербургский государственный университет

SPIN-код 8460-5738,

Gonzalez Cedillo Joel Ivan

Saint-Petersburg State University

## **ГЕРМАНСКИЙ ЭКСПАНСИОНИЗМ X-XIII ВВ. КАК ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ УГРОЗЫ ЗАПАДНОГО КОЛОНИАЛИЗМА ВОСТОЧНОЙ ЕВРОПЕ**

**Аннотация:** Экспансионизм коллективного Запада по отношению к Восточной Европе имеет сходство с историческими событиями в Средние века. Колониальная политика Священной Римской империи по отношению к славянам была направлена на их подчинение посредством религиозного обращения или уничтожения. Крестовые походы против славян отвечали интересам лидеров латиноевропейского Запада по увеличению их богатства. Идеологи того времени способствовали раннему восприятию славян как не являющихся частью цивилизованной Европы. Элементы современной русофобии можно найти в исторических документах, направленных на завоевание Восточной Европы. Некоторые действия и методы колонизации Священной Римской империи против славян можно сравнить с действиями и методами европейского коллективного Запада против современной России.

**Ключевые слова:** колониализм, крестовые походы, Священная римская империя, Средневековые, экспансионизм.

## **GERMANIC EXPANSIONISM OF THE X TO THE XIII C. AS A REPRESENTATION OF THE HISTORICAL THREAT OF WESTERN COLONIALISM TO EASTERN EUROPE**

**Summary:** Expansionism of the Collective West towards Eastern Europe has similarities with historical events in the Middle Ages. Colonialist policies of the Holy Roman Empire towards Slavs aimed to subjugate them through religious conversion or elimination. Crusades against Slavs responded to the interests of leaders of the Latin European West to increase their wealth. Ideologues of that time contributed to the early perception of Slavs as not being part of a civilized Europe. Elements of modern Russophobia can be found in historical documents aimed at conquering Eastern Europe. Some colonialist actions and methods of the Holy Roman Empire against Slavs can be compared to those of the European collective west today against Russia.

**Keywords:** colonialism, Crusades, expansionism, Holy Roman Empire, Middle Ages.

Расширение коллективного Запада в сторону Восточной Европы через его идеологические, экономические и политические структуры имеет исторические прецеденты в Римской империи, которая расширялась на Восток, чтобы «цивилизовать» или романизировать воспринимаемых ими нецивилизированными германских варваров, поскольку утверждалось, что они могут представлять угрозу стабильности. Затем германские римляне расширили свои земельные владения с использованием военных средств в ущерб славянам, которые тогда рассматривались как новая «нецивилизованная» угроза. Западноевропейская идентичность, развившаяся в Германской Священной Римской империи (СРИ), включает такие элементы, как общие католические или протестантские традиции, римская история и законы, общие королевские династии, греческая философия и предполагаемые демократические ценности, которые дают современному коллективному Западу моральное обязательство «цивилизовать» новых варваров, которые могут представлять угрозу безопасности. Как сказал в 2022 году Жозеп Боррель, верховный представитель Европейского союза (ЕС) по иностранным делам, «Европа — это сад... остальной мир — это джунгли, и джунгли могут вторгнуться в сад. Садовники должны заботиться о нем...» [1]. СРИ колонизировала «нецивилизированную» Восточную Европу из центров власти в Риме, Аахене, Форхгайме и Франкфурте, коллективный Запад делает это из Вашингтона и Брюсселя.

Целью данной работы является изучение того, как германские колониальные интересы на Востоке изменили восприятие нецивилизованного и цивилизованного в Европе. Это актуально сегодня в контексте западноевропейской русофобии, которая представляет россиян как новых нецивилизированных варваров за непринятие западноевропейских ценностей, а также экономического и политического господства. Задачей данной работы является изучение экспансионизма СРИ с X по XIII в. в Восточную Европу. Автор работает с гипотезой: экспансионизм СРИ против славян имеет сходство с экспансионизмом коллективного Запада против России. Данная работа пытается ответить на вопрос о сходстве, разделяемом экспансионизмом СРИ с X по XIII в. и экспансионизмом коллективного Запада в Восточную Европу в XXI в. Субъектом исследования являются папы как политические лидеры и идеологи европейского латинского Запада. Объекты включают исторические документы: 1) письмо *Divini dispensatione* папы Евгения III от 1147 года, 2) Золотая булла Римини от 1226 года, 3) послание папы Гонория III королям Руси от 1227 года, 4) послание папы Григория IX Балдуину Альпинскому от 1232 года, 5) послание папы Иннокентия IV А. Я. Невскому от 1248 года. Методы включают анализ исторических документов и историко-социологический анализ экспансионизма СРИ. Теория конструктивизма международных отношений может быть использована для объяснения того, как «нецивилизованное» может быть переосмыслено как цивилизованное на основе политических интересов. Затем результаты можно сравнить с действиями

коллективного Запада через НАТО в его агрессивном и милитаристском экспансионизме в отношении Восточной Европы.

Предыдущие исследования по изучению Средних веков предполагали, что современные геополитические разделения Европы между Востоком и Западом сформированы унаследованными средневековыми историческими представлениями, периодом, который можно использовать в качестве «воображаемой точки отсчета» для оценки прогресса, политики, общества и духовности нашей эпохи [2, 124-128]. Однако исследователи могут неправильно истолковать Средние века, находясь под влиянием современного контекста. Хотя ЕС не является политическим образованием, полностью аналогичным СРИ, его расширение на Восток поднимает тему империализма [3, 1426-1433], некоторые исследования предполагают, что европейское «западное цивилизованное ядро» сначала «определяет желаемые территории», затем интегрирует и ассимилирует их в защищенную «цивилизованную зону», таким образом Восток становится подчиненным Западу [4, 379-390]. Затем стоит изучить экспансионизм СРИ по отношению к славянским землям, жители которых воспринимались как «нецивилизованные чужаки», представляющие угрозу безопасности. Это может помочь понять современный колониализм коллективного Запада в Европе. Для римлян элементами цивилизации были политические системы, искусство, общее происхождение и история, чего не хватало германским народам с севера за пределами римских земель [5, 2-8]. Для германской СРИ языческие славяне и народы Балтики были «варварами», которым пришлось обратиться в католичество, чтобы стать цивилизованными и доказать, что они являются частью Латинской Европы [5, 9-18]. Как только «варвар» становится цивилизованным, он перестает быть угрозой и интегрируется в европейский «сад» цивилизации.

Теория конструктивизма может помочь объяснить, как формируется восприятие наций как врагов или союзников в разных исторических контекстах. А. Вендт охарактеризовал конструктивизм как идеологическое знание, созданное посредством социализации и находящееся под влиянием этой социализации [6, 246], в которой национальные идентичности, «идеи, мысли и системы норм» обществ формируют поведение государства, его идентичность и интересы, которые оно будет иметь во взаимодействии с другими государствами в международной системе в определенный период времени [11, 185, 6, 246-247, 7, 185-186, 8, 31-32]. Исходя из этого, международная система может быть изменена посредством методов манипуляции или естественной эволюции общества по мере его смерти и рождения новых поколений, которые формируют новые интересы государства [6, 246-247]. Концепция «цивилизованного европейского государства» была изменена на основе интересов исторических политических элит, которые стремились обеспечить свое господство путем включения нецивилизованного европейского «чужака», представлявшего угрозу саду европейской цивилизации.

Вендский крестовый поход XII в. был результатом отчуждения славян-язычников Балтики и имел два интереса: 1) религиозный: обращение язычников в католичество, 2) политический и экономический: германская аристократия хотела заполучить богатые земли славян, оккупировать и колонизировать их; некоторые не считали славян-язычников достойными обращения, поскольку они были «бесчеловечными» и «врагами христианства», другие считали, что насильственное обращение язычников возможно и необходимо для подчинения их власти СРИ [9, 53-56, 7, 149]. Магдебургское письмо было идеологическим документом, использованным для оправдания будущей германской оккупации и ее «оборонительной войны» [9, 50-63], которая должна была «освободить» славян от их собственного язычества и обезопасить границы СРИ [10, 149]. Этот крестовый поход объединил католиков латиноевропейского Запада, включая датских и польских политических лидеров и епископов из германских княжеств, которые сформировали армию численностью до 44,5 тысяч человек [11, 54-61]. Для идеологов СРИ славяне были ниже латиноевропейского Запада, который, считалось, имел право разделять и властвовать на Востоке. Это восприятие эволюционировало в русофобию, западноевропейскую идеологию, которая обвиняет современную Россию во всех негативных мировых событиях, которая дискриминирует и пытается унижить россиян во всех возможных областях человеческой деятельности; она представляет Россию как «демонизированное» и «отсталое государство», которое является недостаточно европейским а напротив, азиатским, а россиян представляет как «православных варваров», которые продолжают представлять угрозу на восточной границе «цивилизованной» Европы [12, 439-441].

Письмо *Divini dispensatione* папы Евгения III от 1147 года. В 1145 году папой был Евгений III, который 30 декабря опубликовал послание XLIX, в котором он утверждал, что город Эдесса удерживается язычниками Востока, которых он называл «врагами креста Христова», которые занимали христианские крепости и «разбросанные останки святых» [13]. В этом тексте папа сконструировал образ восточных нехристиан как варваров и очевидное зло, это представление было позже перенесено на славян. 30 апреля 1147 года папа написал послание CLXVI, также известное как письмо *Divini dispensatione*, чтобы призвать народ Померании присоединиться к «священному походу» против славян и призвал Альфонсо VII, короля Испании, подготовиться к войне против мусульман на Пиренейском полуострове [13]. Этот документ был призван стать призывом ко всем христианам из разных частей света присоединиться к «завоеванию неверных» на Востоке, а также на Севере Европы «против славян и других языческих жителей, и подчинить их христианской религии» [13]. Любой, кто присоединится к Северному крестовому походу, получит то же самое «отпущение грехов», которое папа Урбан обещал первым крестовым походам, документ также не допускал обращения славян в христианство [13].

Золотая булла Римини 1226 года. Гонорий III стал папой в 1216 году и продолжил колонизацию и экспансию на Восток. 14 марта 1226 года папа опубликовал в городе Римини документ, известный как Золотая булла. В этом письме папа даровал Герману фон Зальца, четвертому великому магистру Тевтонского ордена, божественное право захватить, завоевать и колонизировать Курляндию и территорию Пруссии. Текст буллы представляет собой построение латиноевропейского Запада как высшего образования, созданного Богом, империи «намного выше королей мира», которая имела право расширяться во все части света, чтобы «распространять веру среди язычников», чтобы покорить и обратить варварские народы [14]. Эта колонизационная кампания дала германскому ордену контроль и право собственности на все природные ресурсы на территории Пруссии; Герман фон Зальца и его потомки имели полномочия устанавливать налоги, таможенные пошлины, выбирать судей, которые, среди прочих обязанностей, наказывали пруссаков, отказывающихся принять католичество; для германских иностранных колонизаторов было создано княжество для управления местным населением [14].

Послание папы Гонория III королю Руси 1227 года. Некоторые пруссы сопротивлялись обращению в западную католическую веру и пытались восстать против операций, папа назвал это «дикостью язычников», и в марте 1217 года одобрил отправление большего количества западноевропейских колонизаторов из соседних стран в Пруссию для борьбы с «варварством язычников» [14]. 17 января 1227 года папа отправил письмо из своего Латеранского дворца в Риме королям Руси, в котором он утверждал, что все бедствия, которые произошли с народом Руси, были вызваны их непониманием религии; поскольку в тех землях не было католических проповедников, народ Руси совершил много ошибок в своей вере [14]. Папа предложил воспитывать их в правильной вере, отправив проповедников на Русь, но также пригрозил им, что если они вмешаются в распространение католицизма в Прибалтике, то будут последствия [14].

Послание папы Григория IX Балдуину Альпинскому от 1232 года. Григорий IX был папой с 1227 по 1241 год. В декабре 1232 года он отправил письмо Балдуину Альпинскому, епископальному священнику в Ливонии для Прибалтийского региона, чья задача была укрепить там политическую власть Рима. Папа просил Б. Альпинского помешать христианам в Ливонии, Эстонии, Финляндии, Готланде, Курляндии и Семигалии (современная Латвия) «заключать мир или перемирие как с язычниками этих земель, так и с русинами» и контролировать любую оппозицию на своей территории с использованием церковных наказаний [14]. Под русинами папа подразумевал всех восточных славян, в данном конкретном случае славян из Новгорода.

Послания папы Иннокентия IV А. Я. Невскому в 1248 году. Иннокентий IV был папой с 1243 по 1254 год. 10 февраля 1248 года он отправил послание А. Я. Невскому, тогдашнему князю Новгородскому, в котором было два



намерения: 1) убедить А. Я. Невского принять католичество и 2) сообщить Тевтонскому ордену в Ливонии, если татарское войско восстало против христиан [15]. Папа призвал А. Я. Невского «воссоединиться с Церковью», он предложил новгородскому князю спасение, но также предположил, что если он откажется принять католичество, значит, он «лишён здравого смысла»; затем он выдвинул следующие условия: 1) признать власть католической церкви и папы 2) призвать своих подданных в Новгороде повиноваться церкви и папе [15]. В ноябре того же года, несколько месяцев спустя, папа отправил новое послание новгородскому князю. Папа утверждал, что римские папы не могут принять во спасение тех, кто не признал «Католическую Церковь Матерью нашей веры и не чтит папу...», и упоминал о предложении А. Я. Невского построить католический храм в Пскове и просил его «забыть прошлое» и приложить все усилия для сохранения и послушания Церкви [14].

Поскольку власть СРИ укреплялась на землях, отнятых у славян на Востоке, для защиты центрального ядра империи требовались пограничные марки. В письме, отправленном в 1210 году Фолькину фон Наумбургу, магистру ордена меченосцев, папа Иннокентий III согласился передать Фолькину земли Литвы и Ливонии при условии, что он возглавит «защиту Церкви и провинции от язычников» [14]. СРИ создавала пограничные марки (особые пограничные территории) с X в. по мере своего расширения на Восток и Север, такие как Мерзебург, Лужица, Мейсен, Цейтц и Северный пограничные марки, все они были созданы из пограничного района Геро на территориях, отнятых у славян. На восточной границе пограничные марки Биллунг, Восточная (современная Австрия), Каринтия, Крайн, Истриена также имели задачу защищать империю от других «варваров», которые не принадлежали к латиноевропейскому Западу и представляли угрозу для этой цивилизации. Эти территории должны были стать первыми, кто отреагировал на восстания или вторжения, а также могли служить военными плацдармами для продолжения экспансии на Восток.

Из анализа писем можно увидеть некоторые идеологические позиции пап как идеологов и политических авторитетов СРИ: а) сконструированная идентичность превосходства латиноевропейского Запада над православным Востоком, б) латиноевропейский Запад считал себя вправе диктовать правильное политическое и религиозное направление народам европейского Востока и политическим лидерам Руси, в) латиноевропейский Запад требовал от колонизированных восточных пограничных территорий враждебности и агрессивности по отношению к славянам. Кроме того, можно выделить следующие мотивы действий СРИ:

1. Религиозный: Католическая церковь как институт политической и идеологической власти, направленный на обращение язычников в подчинение их СРИ. Церковь занималась процессом идеологической «цивилизации» тех, кого считали варварами, чтобы облегчить принятие политической власти германских правителей.

2. Экономический: Германская элита была заинтересована в увеличении своего богатства за счет приобретения новых земель, а секьюритизация восточной границы была хорошим оправданием для их колониализма.

3. Политический: Папы были политическими лидерами, которые служили идеологами СРИ. На протяжении всего Средневековья папы вступали в конфронтацию с императорами СРИ, и ведение военных кампаний обеспечивало им руководящие позиции в установленном порядке. Успех операций по колонизации восточноевропейских народов мог оказать влияние на политическое положение пап в СРИ.

В результате анализа данных документов можно выделить следующие подходы к пониманию формирования восприятия цивилизованной и нецивилизованной Европы, «сада» и «джунглей»: 1) Отклонение от религиозного и идеологического пути, диктуемого латиноевропейским Западом, рассматривалось как ошибка, 2) корни русофобии можно проследить до Средних веков, и она пропагандировалась католическими властями того времени, которые в сочетании с имперскими правителями имели целью доминирование и овладение богатым Востоком, 3) те, кто находится за пределами «сада», должны отказаться от своей идеологии и следовать той, которая диктуется центрами силы латиноевропейского Запада, 4) лидеры завоеванных пограничных государств латиноевропейского Запада использовались для защиты центра от варварских «джунглей» в обмен на экономические выгоды, преследование местной оппозиции поощрялось папами, 5) операция по завоеванию Восточной Европы требовала усилий всех европейских подданных католической церкви, папа как политический лидер ожидал их присоединения.

Некоторые действия коллективного Запада по отношению к современной России можно проанализировать с исторической точки зрения, которая акцентирует внимание на изучаемом периоде и экспансионизме СРИ на европейский Восток. ЕС ведет себя как империалистическая держава, которая включает в себя периферийные более слабые экономики из Восточной Европы, которые могут служить марками или буферными государствами с Россией. НАТО, вооруженное крыло коллективного Запада, также расширилось на Восток и включило новые территории в качестве современных марок, где размещена военная техника с намерением использовать ее для начала будущих операций по антироссийской колонизации.

Хотя членство в ЕС является добровольным, и любой член может покинуть его, когда граждане этого захотят, государствам предоставляется мало вариантов сотрудничества за пределами торгового и политического соглашения, включая экономические санкции или прекращение финансирования развития. Власти ЕС все чаще воспроизводят дискурс, представляющий эту организацию как цивилизованный мир, а тех, кто остался за ее пределами, как «нецивилизованных варваров». В ЕС страны, которые

сопротивляются антироссийским санкциям, такие как Венгрия, исключаются дипломатически, в то время как агрессивные государства-марки, граничащие с Россией, такие как Польша, Эстония, Латвия и Литва, выступают в качестве сателлитов центров силы в Берлине и Брюсселе, которые не позволяют гражданам России въезжать в Европу. Эти государства-марки также обязаны обеспечивать соблюдение антироссийских экономических санкций, демонстрируя полное подчинение политических лидеров этих стран доминирующим французским и немецким элитам. Данное исследование показывает, что как и восемь столетий назад, политическая стабильность некоторых европейских элит, особенно в Берлине и Париже, зависит от успеха экспансионизма ЕС и НАТО через Восточную Европу. Изучение выбранного периода истории СРП и ее отношений со славянами может помочь лучше понять восприятие Востока западными европейцами и то, что намерения современных центров власти имеют прочные исторические прецеденты. Из этого следует, что учебные программы по истории на всех уровнях образования должны делать акцент на этих исторических событиях, актуальных сегодня для российских студентов.

### **Список литературы:**

1. European Diplomatic Academy: Opening remarks by High Representative Josep Borrell at the inauguration of the pilot programme // The diplomatic service of the European Union. – 2022. - URL: [https://www.eeas.europa.eu/eeas/european-diplomatic-academy-opening-remarks-high-representative-josep-borrell-inauguration-pilot\\_en](https://www.eeas.europa.eu/eeas/european-diplomatic-academy-opening-remarks-high-representative-josep-borrell-inauguration-pilot_en) (Дата обращения 13.09.2024).
2. Oexle, O. G. The Middle Ages through Modern Eyes. A Historical Problem: The Prothero Lecture // Transactions of the Royal Historical Society. – 1999. – Vol. 9. – Pp. 121–142.
3. Morgan, G. Is the European Union imperialist? // Journal of European Public Policy. – 2020. – Vol. 27(9). – Pp. 1424–1440.
4. Foster, R. Tabula Imperii Europae: A Cartographic Approach to the Current Debate on the European Union as Empire // Geopolitics. – 2013. – Vol. 18(2). – Pp. 371–402.
5. Bogdan, G., Bouchard, M. From barbarian other to chosen people: the etymology, ideology and evolution of ‘nation’ at the shifting edge of medieval Western Christendom // National Identities. – 2014 – Vol. 17(1). – Pp. 1–23.
6. Тулупов, Д.С., Шубина, Д.С. Конструктивизм в современной теории международных отношений // Молодёжь и наука: актуальные проблемы фундаментальных и прикладных исследований. – 2022. – С. 249-252.
7. Декола, И.В., Шадурский, В.Г. Конструктивизм в теории международных отношений // Беларусь в современном мире. – 2020. – С. 29-35.
8. Хлопов, О.А. Концепция национальной безопасности в основных парадигмах теории международных отношений: реализм, либерализм, конструктивизм //

- Теории и проблемы политических исследований. – 2023. – Том 12. – № 1А. – С. 179-190.
9. Dragnea, M. Divine Vengeance and Human Justice in The Wendish Crusade of 1147 // *Collegium Mediaevale: interdisciplinary journal of medieval research*. – 2016. – No. 29. – Pp. 50-81.
10. Прохвятилов, И.В. Причины и мотивация участников вендского крестового похода 1147 г // *Вестник московского государственного областного университета серия: история и политические науки*. – 2021. – № 3. – С. 146-158.
11. Прохвятилов И.В. Численность объединенного войска крестоносцев в вендском походе 1147 г. // *Вестник московского государственного областного университета. Серия: Истрия и политические науки*. – 2022. – № 4. – С. 51-64.
12. Раппопорт, А.В. Русофобия как феномен // *Евразийское научное объединение*. – 2019. – № 10-5 (56). – С. 439-443.
13. *Epistolae et privilegia. Corpus corporum.* - URL: <https://mlat.uzh.ch/browser?path=21399> (Дата обращения 09.10.2024).
14. Италия. Восточная литература. - URL: <https://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/italy.html> (Дата обращения 09.10.2024).
15. Послание папы Иннокентия IV князю Александру Ярославичу. Хронос. - URL: <https://www.hrono.ru/dokum/1200dok/1248para.php> (Дата обращения 09.10.2024).

**Гордеева Вероника Викторовна**

кандидат педагогических наук, доцент

Пензенский государственный университет

SPIN-код: 7633-9242

Veronika Gordeeva

Penza State University

## **СОВРЕМЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ**

**Аннотация:** в статье анализируется состояние педагогического образования, которое в настоящее время осуществляется в России и в ряде зарубежных стран. Дается краткая характеристика уровней образования, продолжительности, форм подготовки. Проводится сравнительный анализ состояния педагогического образования в нашей стране, США, Европе, Китае. Выделяются общие закономерности и тенденции, а также специфические особенности осуществления подготовки педагогических кадров. Дается характеристика основных аспектов в сфере осуществления педагогического образования. Обсуждаются перспективы дальнейшего развития и совершенствования.

**Ключевые слова:** педагогическое образование, Россия, зарубежные страны, колледж, вуз.

## **MODERN PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD**

**Summary:** the article analyzes the state of teacher education, which is currently being implemented in Russia and in a number of foreign countries. A brief description of the levels of education, duration, and forms of training is given. A comparative analysis of the state of teacher education in our country, the USA, Europe, and China is carried out. The general patterns and trends are highlighted, as well as the specific features of the training of teaching staff. The characteristics of the main aspects in the field of pedagogical education are given. The prospects for further development and improvement are discussed.

**Keywords:** pedagogical education, Russia, foreign countries, college, university.

На данном этапе развития общества образование играет ключевую роль в развитии будущего поколения. В эпоху глобализации и быстрых технологических изменений система образования в разных странах все больше сталкивается с новыми вызовами и возможностями. Современное педагогическое образование в России и за рубежом имеет свои особенности, которые в значительной степени связаны с культурными, историческими и социальными контекстами каждой страны.

Российская система педагогического образования имеет длинную историю и богатые традиции. В настоящее время структура педагогического образования в России включает в себя три уровня:

1) среднее профессиональное образование, которое реализуется посредством подготовки будущих специалистов в педагогических колледжах;

2) высшее профессиональное образование, включающее следующие ступени: бакалавриат (4 года обучения), специалитет (5 лет обучения), магистратура (2 года обучения);

3) высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации – аспирантура и докторантура.

При подготовке педагогических кадров на всех уровнях особое внимание уделяется практической составляющей, которая включает различные виды практик в соответствующих образовательных учреждениях: будущих учителей – в школах, педагогов дошкольного образования – в детских садах, преподавателей – в колледжах и вузах.

В последние годы в российском педагогическом образовании происходят колоссальные изменения, направленные на повышение качества подготовки будущих педагогов. Внедряются новые образовательные стандарты, основанные на компетентностном подходе. Активно развиваются дистанционные формы обучения и использование цифровых технологий в процессе преподавания различных дисциплин. Большое внимание уделяется профессиональному развитию и повышению квалификации действующих педагогов.

Цель педагогического образования в РФ – развитие у студентов социальных ценностей и общекультурных компетентностей, которыми должен обладать педагог, помощь в освоении специальности и профессиональном росте по выбранному направлению педагогической деятельности.

Согласно перечню Министерства образования и науки, в России существует шесть педагогических направлений подготовки:

1) психолого-педагогическое образование;

2) специальное (дефектологическое) образование;

3) профессиональное обучение (по отраслям);

4) педагогическое образование (с двумя профилями подготовки);

5) педагогика и психология девиантного поведения [3].

Педагогическое образование в России, как было отмечено ранее, реализуется на базе колледжей и высших учебных заведений, образовательные программы которых состоят из нескольких этапов:

1) базовый этап, включающий основные дисциплины и ключевые навыки, с помощью которых студент формирует первые представления о выбранной профессии;

2) профильный этап, предусматривающий изучение различных методик преподавания и узкоспециализированных дисциплин;

3) практический этап, помогающий развивать профессиональные навыки работы с будущими воспитанниками и учениками, а также создания методической и дидактической документации.

Итак, особенности педагогического образования в России включают в себя: систему из нескольких уровней; образовательные программы, состоящие из нескольких этапов овладения; акцент на современные способы обучения (в том числе использование новейших информационных технологий и дистанционного обучения).

В большинстве зарубежных стран педагогическое образование, как и в России, можно получить в университетах и педагогических колледжах. Структура может варьироваться, но обычно включает бакалавриат и магистратуру.

Так, например, в США и Западной Европе высшее педагогическое образование имеет трехступенчатую структуру: на первой ступени (2-3 года) производится подготовка специалистов среднего звена (по аналогии с российскими колледжами); на второй, после окончания которой студент получает степень бакалавра – осуществляется подготовка по определенной специальности; на третьей ступени производится подготовка магистров, которые сдают экзамены, стажируются по специальности и представляют диссертацию для получения степени доктора наук [2].

В структуре педагогического образования в США выделяются вузы различных уровней: университеты (4-5 лет), педагогические колледжи (4-5 лет), колледжи свободных искусств (4 года), младшие колледжи (2 года). В первых трех указанных типах учебных заведений готовят преподавателей средней школы, в младшем колледже – учителей начальной школы. Как и в России, в США имеются общественные и частные заведения педагогического образования [1].

В США в педагогических вузах в структуре подготовки бакалавра студент, пройдя практику, получает возможность преподавать в элементарной или средней школе. Практика студентов при этом осуществляется в несколько этапов:

1) на подготовительном этапе практика будущих учителей проводится в форме школьного практикума в структуре теоретической подготовки;

2) на ознакомительном этапе предполагается активная деятельность будущих учителей по ознакомлению с особенностями организации учебного процесса с помощью методов наблюдения, бесед и пр.;

3) на третьем этапе, студент выполняет функции учителя-предметника, осуществляет внеклассную работу, взаимодействие с родителями и индивидуальную работу со школьниками.

Рассмотрим особенности организации педагогического образования в Китае, где его реализация также осуществляется на базе колледжей и вузов. Говоря о специфике педагогического образования в Китае, можно выделить следующие аспекты.

Во-первых, нацеленность на подготовку кадров для средней школы. Педагогические университеты, институты и колледжи КНР принимают выпускников после окончания полной средней школы. Для подготовки будущих педагогов полной средней школы учебная программа предполагает четырехлетнее обучение, а при подготовке кадров для неполной средней школы – три года.

Во-вторых, в Китае при подготовке будущих педагогов наблюдается приоритет изучения предметных областей. Согласно базисному учебному плану подготовки педагогических кадров в Китае, изучение и знание предметных областей находится в приоритете по сравнению с овладением педагогическими навыками и умениями.

В-третьих, для поднебесной, как в нашей стране, в ходе обучения педагогических кадров свойственно сочетание теоретической подготовки в вузе с практической. Кроме того, учебные заведения высшего педагогического образования КНР предоставляют студентам обширные возможности для профессиональной практики без отрыва от образовательного процесса.

В-четвертых, в ходе подготовки будущих педагогов в Китае активно применяются инновационные методы и формы обучения. В системе подготовки будущих учителей в КНР широко применяются такие формы организации образовательного процесса, как лекция-дискуссия, лекция-диспут, видеолекция, семинары, рефлексия, «кейс-метод», работа творческих групп и др.

В-пятых, для поднебесной на современном этапе развития системы образования педагогов широкое применение нашло дистанционное обучение, которое чаще всего осуществляется в виде курсов и интенсивных занятий во время зимних и летних каникул.

Помимо различий в структуре и способах осуществления, педагогическое образование в России и за рубежом отличается еще по нескольким аспектам:

– стандарты и аккредитация (в России государственные стандарты играют ключевую роль, а аккредитация образовательных учреждений осуществляется на уровне государства, что предполагает единообразие и стандартизацию программ на уровне страны; в зарубежных странах чаще используются частные аккредитационные организации, которые могут иметь свои критерии и стандарты – это создает более широкий диапазон образовательных программ и подходов; например, в США существует большое количество аккредитационных агентств, каждое из которых может аккредитовать программы по своим стандартам);

– квалификация педагогов (в России педагог должен иметь высшее педагогическое образование – важно, чтобы образование соответствовало будущему виду образовательной деятельности; в ряде стран за рубежом квалификация может быть получена различными путями и иногда педагог может осуществлять свою деятельность, имея диплом в другой области, но пройдя дополнительные курсы или модули по педагогике);



– постоянное обучение и развитие (в нашей стране повышение квалификации часто является обязательным, но может быть недостаточно систематичным или недостаточно актуальным и разнообразным; за рубежом повышение квалификации педагогов является неотъемлемым аспектом профессии и многие образовательные системы активно поощряют постоянное обучение через курсы, семинары и сетевые сообщества).

В результате, педагогическое образование в России и за рубежом демонстрирует значительные отличия в подходах и структуре. Эти различия могут влиять на качество образования, подготовку педагогических кадров и эффективность образовательного процесса в целом. Постепенное внедрение лучших практик из международного опыта может помочь в дальнейшем развитии педагогического образования в России.

Полагаем, что дальнейшее развитие педагогического образования в России будет связано с достижением таких целей, как:

1) повышение престижа профессии и привлечение талантливой молодежи в педагогические вузы;

2) усиление связи педагогического образования с реальной практикой, более активное вовлечение педагогов-практиков в процесс подготовки будущих специалистов;

3) развитие системы непрерывного профессионального образования педагогов, создание условий для постоянного обновления их знаний и компетенций;

4) внедрение инновационных образовательных технологий, в том числе, связанных с использованием искусственного интеллекта и виртуальной реальности;

5) расширение международного сотрудничества в области педагогического образования, обмен лучшими практиками и совместная разработка образовательных программ;

б) усиление междисциплинарного подхода в процессе подготовки будущих педагогов.

Таким образом, современное педагогическое образование, как в России, так и в ряде зарубежных стран находится в процессе постоянного развития и адаптации к меняющимся требованиям общества. В России и за рубежом, несомненно, существуют некоторые различия в организации образовательного процесса для будущих педагогов, но, тем не менее, главной задачей остается помощь в развитии профессиональных и личностных компетентностей, становлении социальных ценностей, нравственной и гражданской зрелости, а также профессиональный рост по выбранному направлению педагогической деятельности

### **Список литературы:**

1. Апарина, Ю.И. Современное состояние высшего педагогического образования в России и других странах // Вестник Московского городского

педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2010. – С. 85 – 98.

2. Любченко, О.А., Кирмасов, Б.А., Бахарев, А.В. Научно-методический поиск моделей практической подготовки в зарубежном высшем педагогическом образовании // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – URL: [science-education.ru/ru/article/view?id=20508](http://science-education.ru/ru/article/view?id=20508) (дата обращения: 06.11.2024).
3. Приказ Минобрнауки России от 12.09.2013 № 1061 (ред. от 13.12.2021) «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.10.2013 № 30163). – URL: [docs.cntd.ru/](http://docs.cntd.ru/) (дата обращения: 06.11.2024).

**Григорьева Юлия Викторовна**

кандидат культурологии, доцент

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

Grigorieva Julia

Saint Petersburg Mining University

## **КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «РИТОРИКА И ДЕЛОВОЙ ЭТИКЕТ» В САНКТ- ПЕТЕРБУРГСКОМ ГОРНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

**Аннотация:** В данной статье проанализированы традиции преподавания культурологических знаний в Санкт-Петербургском горном университете. Наличие большого количества иностранных студентов обосновывает необходимость изучения деловой коммуникации на стыке культур. Автор проанализировала историю преподавания гуманитарных предметов в Санкт-Петербургском горном университете императрицы Екатерины II и современную программу по курсу «Риторика и деловой этикет». В результате исследования были сделаны выводы, что компетенции в сфере межкультурной коммуникации являются актуальными для высококвалифицированных специалистов инженерного профиля.

**Ключевые слова:** риторика, деловой этикет, образование, культурология, традиции.

## **CULTURAL COMPONENTS IN TEACHING THE COURSE «RHETORIC AND BUSINESS ETIQUETTE» AT ST. PETERSBURG MINING UNIVERSITY**

**Summary:** This article analyses the traditions of teaching cultural knowledge at St. Petersburg Mining University. The presence of a large number of foreign students substantiates the necessity of studying business communication at the intersection of cultures. The author analysed the history of teaching humanities subjects at the St. Petersburg Mining University of Empress Catherine II and the modern curriculum of the course ‘Rhetoric and Business Etiquette’. As a result of the study the conclusions were made that competences in the sphere of intercultural communication are relevant for highly qualified specialists of engineering profile.

**Keywords:** rhetoric, business etiquette, education, culturology, traditions.

Система образования – это один из ключевых компонентов жизни общества, это сфера, нацеленная на будущее и активно меняющая настоящее. «Сложившаяся система образования в любом обществе отражает его основные ценности и устремления» [3]. Следовательно, реформа образовательной системы показывает тенденции развития общества и активно изменяет настоящее и будущее бытие социума. В настоящий момент высшее образование

в Российской Федерации подвергается масштабному эксперименту, начало которому 12 мая 2023 г. положил президент РФ Владимир Путин, подписав указ о пилотном проекте по реформе высшего образования. В данном проекте принимают участие 6 вузов: Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», Московский педагогический государственный университет, Санкт-Петербургский горный университет, Национальный исследовательский Томский государственный университет. Реформа предусматривает отмену бакалавриата и введение базового уровня высшего образования, программы которого рассчитаны на срок от четырех до пяти с половиной и даже шести лет.

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II – это старейший технический вуз России, одна из главных кузницы кадров для минерально-сырьевого и топливно-энергетического комплекса нашей страны, научный центр развития горнозаводской промышленности [6]. Горный в течение нескольких месяцев активно включился в «пилот» и уже в 2023-2024 учебном году перевёл более 90% студентов бакалавриата на специалитет. Изменения рабочих учебных планов для младшекурсников также носили стремительный и довольно радикальный характер. Общей тенденцией оказалось введение «ядра» инженерного образования, унификация программ обучения почти на всех специальностях (наибольшее исключение в виде наличия профильных дисциплин сделали для будущих архитекторов) и усиление воспитательной компоненты. Темой данного исследования является степень сохранения традиции преподавания культурологических знаний в Санкт-Петербургском горном университете в свете проводимой реформы.

Одним из последствий внедрения «ядра» высшего образования стала замена факультативной дисциплины «Культурология» на курс «Риторика и деловой этикет». Необходимо отметить, что традиция преподавания культурологии на кафедре русского языка и литературы насчитывает более двадцати лет. Теоретически и методически курс «Культурология» был выстроен профессором Софьей Александровной Рассадиной и доцентом Ольгой Николаевной Бондаревой [1]. С.А. Рассадина подготовила и опубликовала не только пособие и методички по курсу, но также разработала концепцию образовательной стратегии «*edutainment*» (от англ. *education* – образование и *entertainment* – развлечение, интересное времяпрепровождение) [5] на занятиях по культурологии, а также комплекты творческих заданий по разным темам истории мировой культуры [4]. Также яркой и запоминающейся стороной занятий данного профессора было неременное знакомство студентов с культурой и традициями вуза, интересно проследить, как эта информация может быть включена в курс риторики.

Автор данной статьи использует богатый научный и методический опыт профессора С.А. Рассадиной на первых практических занятиях по курсу

«Риторика и деловой этикет», включая информацию про культуру и традиции Горного университета в структуру занятия. Студенты рассматривают визуальные символы (форму, старые погоны с гномами, герб, гномов на часах первого корпуса, старинное здание, спроектированное А.Н. Воронихиным, скульптуры на ступенях первого учебного центра Горного университета), вспоминают профессиональные слова, слушают гимн вуза, повторяют его девиз.

Из методических находок О.Н. Бондаревой автор данной статьи позаимствовала традицию на первых практических занятиях знакомиться со студентами в группе. Каждому присутствующему необходимо подготовить в течение занятия и за одну-две минуты произнести рассказ о себе. Первым пунктом необходимо представиться и рассказать, в каком регионе/ стране студент вырос. Далее преподаватель просит рассказать 1-2 факта про уникальные (особенные) традиции/ правила этикета в родном регионе обучающегося. Это могут быть правила поведения в различных ситуациях и/или вежливые и невежливые слова и обращения на «малой родине» студента. С учётом того, что до 85% студентов в группе обычно иногородние, представления студентами себя и своего региона превращаются в культурологически-этнографическое виртуальное путешествие по России и иным странам.

Следующей важной культурологической темой, заимствованной в курсе риторики, является межкультурная коммуникация. Одной из задач учебной дисциплины «Риторика и деловой этикет» является «представить особенности культуры и делового общения в разных странах». На занятиях в Горном университете эта тема логична и актуальна. В предыдущие годы до 15% всех обучаемых в данном вузе составляли иностранцы. «Начиная с 1 курса иностранцы учатся в одних группах с российскими студентами, и значительное число представителей различных культур не может не сказываться на внутригрупповых и межличностных взаимоотношениях обучающихся. Для большей эффективности решения разного рода учебных задач, сплочения коллектива в университете преподаются обязательные для всех дисциплины, транслирующие многообразие культур и ведение успешного диалога с их представителями» [2, с. 73].

Для осуществления задачи знакомства студентов с особенностями делового общения в поликультурной среде предлагаются такие темы рефератов, как «Национальные правила вручения подарков» (необходимо выбрать одну страну) и «Особенности делового общения с иностранными партнерами» (американский, японский, английский, китайский, европейский деловой этикет – по выбору студента). На докладах по этим темам присутствующие обычно оживляются, задают вопросы автору реферата, особенно если иностранец рассказывает про деловую культуру своей страны. Кроме этого, в рефератах и выступлениях по проблемам эффективной коммуникации, невербального общения, международного делового этикета,

юмора в деловой речи, этических законов поощрения и критики преподаватель на лекциях и студенты на практических занятиях (выступление по теме реферата, дебаты, творческие задания и пр.) используют примеры, связанные с особенностями межкультурной коммуникации.

Ознакомление с культурами разных стран также воплощается в жизнь благодаря творческому заданию, выполняемому в мини-группах по 2-3 человека. В течение нескольких недель студенты, выбрав из списка, предложенного преподавателем, одну зарубежную страну, готовят рассказ о культуре выбранной страны и несколько иллюстраций. В презентацию культуры этого государства входят: информация о 3-5 культурных и/или природных символах страны, одна интересная традиция в выбранной стране, список 3-7 слов вежливости («здравствуйте», «спасибо», «извините», «до свидания», «пожалуйста» и пр.) на языке этого государства. После того, как группа нашла готовые цифровые иллюстрации или сделала собственные рисунки по символам выбранной страны, состоится выступление про выбранную культуру. Чаще всего студенты выбирают страны Европы, а также государства Северной и Центральной Америки и Юго-Восточной Азии.

Подводя итог, можно констатировать, что культурологические аспекты в преподавании учебной дисциплины «Риторика и деловой этикет» продолжают многолетние традиции чтения культурологии студентам Санкт-Петербургского горного университета императрицы Екатерины II, соотнося информацию по истории культуры разных народов с потребностями будущих инженеров. При этом богатые культурные традиции Горного университета не только актуализируются, но вписываются в контекст мировой культуры, представленной примерами с разных континентов.

### **Список литературы:**

- 1.Бондарева, О.Н., Егоренкова, Н.А., Щукина, Д.А. К истокам гуманитарного образования в Санкт-Петербургском горном университете / Вопросы истории. 2021. №12. С. 89–101.
- 2.Лунёв, Е.А. Кросс-культурные аспекты в преподавании гуманитарных дисциплин в Санкт-Петербургском горном университете императрицы Екатерины II // «Гуманитарные науки в современном вузе: вчера, сегодня, завтра»; ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна»; Санкт-Петербург, 2023; III Том. С. 71–76.
- 3.Нефедьева, Е.В. Реформирование высшей школы России в контексте общегосударственной модернизации// Гуманитарные науки в современном вузе: вчера, сегодня, завтра / Материалы международной научной конференции 12 декабря 2019 года \ Под редакцией С. И. Бугашева, А. С. Минина Электронное издание сетевого распространения. – СПб, 2019. – 1420 с. С. 335–341. С. 335

4. Рассадина, С.А., Валиахметова, Э.Р. Культурологический потенциал Санкт-Петербурга (на материале ориентальных мотивов в архитектурном убранстве города) // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: Сборник научных трудов / Санкт-Петербургский горный университет. СПб, 2021. 419 с. (VIII Международная научно-методическая конференция, 28-29 октября 2021 г.) С. 398-403.
5. Рассадина, С.А. Культурологические основания концепции "edutainment" как стратегии формирования общекультурных компетенций в вузах негуманитарного профиля // Записки Горного института. 2016. Т. 219. С. 498–503.
6. Рудник, С.Н., Афанасьев, В.Г., Самыловская, Е.А. 250 лет на службе Отечеству: Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II в цифрах и фактах // Записки Горного института. 2023. Т. 263. С. 810–830 EDN: VGZYMM.

**Гринёв Андрей Вальтерович**

доктор исторических наук, профессор

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

SPIN-код: 6257-0049

Andrei Grinëv

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

## **ФАЛЬСИФИКАЦИЯ ИСТОРИИ АЛЯСКИ РУССКОГО ПЕРИОДА НА ПРИМЕРЕ АМЕРИКАНСКОЙ ГАЗЕТЫ «ПОЛИТИКО»**

**Аннотация:** Фальсификации исторических данных, к сожалению, не такая уж большая редкость. Особенно часто к ней прибегают журналисты популярных изданий как по причине слабого знания фактов, так и политической ангажированности. Для доказательства этого тезиса рассмотрим проблему фальсификации истории на примере двух статей об Аляске русского периода, размещенных в 2023 и 2024 гг. на страницах влиятельной американской газеты *Politico*.

**Ключевые слова:** фальсификации истории, газета *Politico*, Русская Америка, Аляска.

## **FALSIFICATION OF THE HISTORY OF ALASKA IN THE RUSSIAN PERIOD USING THE EXAMPLE OF THE AMERICAN NEWSPAPER «POLITICO»**

**Summary:** Falsification of historical data, unfortunately, is not such a rare occurrence. Journalists of popular publications resort to it especially often, both due to poor knowledge of historical facts and political bias. To prove this thesis, let us consider the problem of falsification of history using the example of two articles on the history of Alaska during the Russian period, published in 2023 and 2024 on the pages of the influential American newspaper *Politico*.

**Keywords:** falsifications of history, *Politico*, Russian America, Alaska.

Проблема фальсификации исторических данных стара как мир. К ней прибегали со времен египетских фараонов и продолжают прибегать сейчас, несмотря на все достижения современной исторической науки и возможности практически мгновенного доступа к нужной информации посредством Интернета. При этом намеренная или ненамеренная фальсификация данных, замалчивание событий, искажение статистики, подтасовки или изобретение новых фактов особенно часто встречаются на страницах популярных периодических изданий. Это происходит из-за того, что журналисты обычно недостаточно хорошо разбираются в исторической тематике, которую пытаются осветить в своих статьях, а также по причине политической или идеологической предвзятости. В качестве примера можно привести две статьи



по истории Аляски русского периода, опубликованных в 2023 и 2024 гг. во влиятельной американской газете *Politico*.

Здесь, наверное, уместно сказать пару слов о самой газете: она была основана в 2007 г. американским банкиром и медиаменеджером Робертом Оллбриттоном (Robert Allbritton), а в 2021 г. приобретена известной немецкой издательской медиакорпорацией Axel Springer SE за сумму более 1 млрд долларов США [17]. В России после начала специальной военной операции на Украине свободный доступ к материалам *Politico* был заблокирован, но отечественные медиакомментаторы постоянно ссылаются на данные этой газеты, а иногда полные переводы статей, позаимствованных из *Politico*, размещаются на российском интернет-портале ИНОСМИ, который ежедневно выкладывает различные публикации зарубежных газет, журналов и интернет-изданий. Среди них изредка попадаются статьи о русских колониях на Аляске (так называемой «Русской Америке»): они возникли там во второй половине XVIII в., а затем были проданы США в 1867 г. [см. 3, 9, 13 и др.]. Газета *Politico* также отметила пару статей, связанных с русским периодом истории Аляски. Их автором является довольно популярный американский журналист Кейси Мишель (Casey Michel), специализирующийся на современных проблемах Евразии, включая, естественно, и Россию. Не приходится сомневаться, что он затронул историю Русской Америки в контексте текущих политических событий.

Первая из двух статей Мишеля вышла в *Politico* только на английском языке в октябре 2023 г. и называется «Резня Россией коренных жителей на Аляске говорит нам нечто важное об Украине» (Russia's Slaughter of Indigenous People in Alaska Tells Us Something Important About Ukraine) [16]. Как видим, из заголовка прямо следует, что в убийстве туземцев Аляски принимала участие вся Россия в целом (или целиком ее население), что является полным абсурдом. Но даже если под «Россией» понимать конкретно царское правительство, то оно НИКОГДА не осуществляло геноцид коренного населения Аляски, а, наоборот, всегда призывало относиться к местным жителям лояльно, исходя не столько из принципов христианского гуманизма, сколько по причине сохранения подданных как реальных или потенциальных плательщиков податей и несения государственных повинностей [10, с.850-852].

Поскольку в заголовке статьи Мишеля относительно России помимо убийств ею аляскинских туземцев более ничего не сказано, то возникает иллюзия, что в Новом Свете страна ничем иным не занималась, с прямым намеком на ситуацию на современной Украине. А чтобы никаких сомнений на этот счет не оставалось, в подзаголовке статьи сказано: «Когда-то Россия контролировала 20 процентов территории США. Это наследие помогает объяснить ее агрессию против Украины» [16]. Как контроль над территорией может помочь объяснить агрессию – спросите у автора данной словесной конструкции. Таким образом, уже одно название и подзаголовок статьи демонстрируют яркий образчик оголтелой антироссийской пропаганды,

приправленной явными фальсификациями. В частности, Россия никогда не контролировала даже 1% территории США, а если американский журналист, упомянув про 20%, намекает на Аляску, то до 1867 г. это была российская, а не американская земля.

Под стать названию и подзаголовку статьи выступает помещенная здесь же иллюстрация в виде совершенно нелепой картины, изображающей гибель среди льдов и скал пакетбота командора Беринга, который впервые подходил к берегам Аляски в 1741 г., как и его помощник капитан Алексей Чириков (он командовал вторым кораблем их экспедиции). Невольно возникает вопрос: каким образом эта картина отражает истребление Россией коренного населения Аляски? Не дает ответа и размещенная ниже подпись: «Иллюстрация XIX века, изображающая экспедицию Витуса Беринга, потерпевшую крушение на Алеутских островах в 1741 году. История имперских планов России в Северной Америке восходит к этому случаю, когда Беринг впервые увидел Алеутские острова Аляски». Об этом же пишет Кейси Мишель в своей статье [16].

Интересное дело получается: как только Беринг узрел Алеутские острова, тут же родились имперские планы России в Северной Америке. Достаточно было одного сурового взгляда командора. Здесь, помимо явного выхода за рамки здравого смысла и исторических реалий, мы опять сталкиваемся с фальсификациями (или элементарным невежеством). Дело в том, что в 1741 г. потерпел крушение корабль Беринга, а не его экспедиция, и произошло это вовсе не в Алеутском архипелаге, а на одном из Командорских островов, где Беринг скончался, а сам остров с тех пор носит его имя [11]. К тому же на картине помимо терпящего бедствие пакетбота Беринга в отдалении изображен еще один парусник, видимо, пакетбот капитана Чирикова (других подобных кораблей на Тихоокеанском Севере в то время просто не было). Однако на самом деле суда экспедиции Беринга-Чирикова потеряли друг друга из виду во время жестокой бури еще на пути в Америку и после этого возвращались на Камчатку каждый своим собственным маршрутом. Поэтому второй корабль на картине – всего лишь плод воображения художника.

После этой занимательной прелюдии, связанной с названием статьи, ее подзаголовком и курьезной иллюстрацией, перейдем к основному тексту публикации Кейси Мишеля. Правда читатель его творения будет разочарован, если полагает, что сейчас он столкнется с леденящим душу рассказом о злодеяниях России на Аляске вплоть до 1867 г. Нет, сначала американский журналист отправляет читателя прямиком в 2020 г., когда после смерти негра-наркомана Джорджа Флойда в США началась вакханалия сноса памятников различным колонизаторам и видным деятелям южан-конфедератов. В этот процесс включились и некоторые жители современной Аляски, движимые, как отмечает Мишель, «исторической травмой», т.е. представлениями об ужасах былого колониализма. Эти травмированные граждане решили идти в ногу с активистами из других штатов, предложив снести памятник первому главному правителю Русской Америки Александру Баранову, который располагался в

центре маленького аляскинского городка Ситка, бывшего некогда столицей российских колоний с названием «Ново-Архангельск». Со своей стороны Кейси Мишель, вместо того, чтобы оценить деятельность Баранова исходя из исторических источников и академической литературы, просто процитировал слова одного из местных исторически травмированных деятелей, назвавшего Баранова человеком, который «погряз в расовом разделении, насилии и несправедливости» [16].

Мне уже доводилось затрагивать сюжет о памятнике Баранову в двух публикациях [5, с.9; 6, с.51-52], а потому лишь подчеркну еще раз, что хотя его нельзя причислить к лику святых, расистом он никогда не был, так как женился на дочери эскимосского старейшины, всегда выступал за мир с местными индейцами тлинкитами и начал с ними войну только после того, как те уничтожили русское поселение на острове Ситха. Но зачем американскому журналисту Кейси Мишелю вникать в такие детали? Проще всего подобрать наиболее русофобскую цитату невежественного аляскинского горлопана и выдать ее за историческую истину. В этом не было бы большой беды, но на статью Мишеля в *Politico* есть ссылка в Википедии в разделе об Александре Баранове [14], что заставляет задуматься о качестве информации этой электронной энциклопедии.

Далее в своей статье Мишель пишет, что «снос памятника Баранову так и не попал в общенациональный новостной цикл [США]. И, возможно, это понятно, учитывая протесты, потрясшие остальную часть страны в то время. Но это также понятно по связанной с этим причине: российская колонизация Аляски – и разгул насилия, раскручивающиеся акты резни и казнь аляскинского туземного населения, которые сопровождали ее, – вряд ли хорошо известны широкой американской политической элите» [16].

Вполне очевидно, что история Аляски русского периода плохо знакома политической элите США, как и самому Мишелю. Иначе он не стал бы писать о том, что российская колонизация Аляски – это безудержное насилие, сплошная резня и истребление местного населения. Хотя акты жестокого отношения русских к коренным жителям Алеутских островов и Аляски имели место на первой стадии колонизации, но затем колониальные власти стали проводить патерналистскую политику в отношении туземцев, в частности, спасали их во время зимних голодовок, проводили вакцинации от оспы, обучали грамоте, печатали книги на местных языках и т.д. [4]. Сведения об этом есть в источниках и литературе на английском языке, но Мишель упорно пренебрегает ими, предпочитая фальсифицировать историю. Делает он это весьма незамысловатым способом: выбирает из исторического контекста только ту информацию, которая совпадает с его взглядами, полностью игнорируя все, что им не соответствует. А для придания большей достоверности своим писаниям он ссылается на американских историков, из которых ни один(!) не является специалистом о прошлом Русской Америки.

Стоит ли после этого удивляться, что Кейси Мишель заявляет о присущем России с царских времен необузданном колониализме, «который оказывается одним из лучших объяснений агрессии России против Украины. Вот почему американцам давно пора наконец ознакомиться с российской оккупацией Аляски и с тем, что она означала не только для коренного населения, вырезанного и разгромленного царскими войсками, но и с тем, как эта история меняет наше понимание России как колониальной державы, мало чем отличающейся от ее европейских аналогов – особенно здесь, в Северной Америке» [16].

Продолжая развивать эти мысли, Мишель вновь и вновь пишет о том, что в истреблении коренного населения Аляски участвовали царские войска. Это наглая ложь. Армия России НИКОГДА не занималась геноцидом коренных жителей Русской Америки просто потому, что две роты (около 200 солдат и офицеров) сибирских линейных батальонов появились там лишь в середине 1850-х гг. для защиты Ново-Архангельска от действий союзников в годы Крымской войны и для предотвращения нападения местных тлинкитов [4, с.438-442, 452-453]. Опять же, как две армейские роты могли справиться с туземным населением Аляски, насчитывающим несколько десятков тысяч человек – этот вопрос даже не возник в голове американского журналиста. Зато там возникла идея о том, что Украина, вероятно, «старейшая колония» России. Бессмысленно даже комментировать подобные измышления.

Критикуя высказывание главы российского МИДа Сергея Лаврова о том, что Россия «не запятнала себя кровавыми преступлениями колониализма», американский журналист старается это всячески опровергнуть, но явно перегибает палку, приводя наряду с действительными примерами жестокого обращения русских с коренными жителями Аляски разные вымыслы. Так, например, он упоминает о восстании алеутов против русских в начале 1760-х гг., указывая, что в результате погибло около 30 пришельцев, а «один русский корабль попытался спастись, но был выброшен волнами на берег, где алеутская пехота убила еще десятки потерпевших кораблекрушение русских» [16].

В действительности восстание алеутов в 1763–1764 гг. унесло жизни 125 русских и 33 камчадалов (по другим данным погибло 162 человека), входивших в экипажи четырех промысловых судов: три из них были сожжены алеутами, одно разбилось и его остатки также сожгли туземцы [4, с.128]. Никакой алеутской «пехоты» (infantry), о чем пишет Мишель, никогда не существовало, ведь у алеутов не было регулярной армии. Описывая далее беспощадное возмездие со стороны русских, он забывает сказать, что и сами туземцы были далеко не ангелы, практикуя зверские пытки военнопленных, рабство и человеческие жертвоприношения. Вот что писал в начале 1830-х гг. старожил Русской Америки Кирилл Хлебников об индейцах и эскимосах Южной Аляски: «Сии народы имели между собою непрерывные войны: нападая врасплох на какое-либо поколение [туземную общину], убивали мужчин, а жен и детей уводили в плен и грабили имущество. Ныне старанием русских начальников

они везде примирены и заводят между собой родственные связи» [12, с.49-50]. Некоторые старики алеуты сообщали миссионеру Ивану Вениаминову (жившему на острове Уналашка в 1824–1834 гг.), что если бы не пришли русские, то здешние жители истребили бы сами себя без остатка в межобщинных войнах [2, с.186].

Но подобные свидетельства Мишель полностью игнорирует. По его мнению, Россия в Новом Свете занималась исключительно грабежом и убийством туземцев, которые, как он утверждает, только недавно восстановили свою численность, существовавшую до прихода русских [16]. И опять мы сталкиваемся с завуалированной фальсификацией: давно доказано, что минимальная численность коренных жителей Аляски приходится не на русский период (когда, якобы, творились одни убийства), а на американский [7, с.37-41] вследствие распространения эпидемий и повального алкоголизма, с которыми американцы не пытались бороться, в отличие от русских.

Можно написать еще немало по поводу фальсификации истории Русской Америки в статье Кейси Мишеля, но уже сказанного, полагаю, вполне достаточно, а потому перейдем к следующей его публикации в *Politico*, где он связал проблему продажи Аляски американцам в 1867 г. с выборами президента США в ноябре 2024 г. Пафос новой статьи Мишеля, перевод которой появился на портале ИНОСМИ, направлен на разоблачение влияния России на внутреннюю политику Соединенных Штатов, что сейчас приобрело характер настоящей паранойи. Оказывается, сообщает Мишель, злобная Россия «использовала свою эффективную методику в США еще в середине позапрошлого столетия, когда убедила Америку купить Аляску, которую Штаты считали ненужным "холодильником"» [8].

На самом деле далеко не все в США считали Аляску «ненужным холодильником», о чем свидетельствует знаменитая речь в Конгрессе сенатора от штата Массачусетс Чарльза Самнера по поводу приобретения русских колоний в 1867 г. [18]. При этом никакой «особой методики» влияния на американскую политику у России не было: просто российский посланник в Вашингтоне барон Эдуард Сёкль, стараясь поскорее продать Аляску, прибег к привычному для США лоббированию и взяткам среди погрязших в коррупции американских конгрессменов и журналистов. Но Мишелю надо сделать из этого сенсацию, и он пишет: «Именно в середине XIX века в США произошел первый (и самый громкий до 2016 года) крупный скандал с иностранным лоббированием. Именно тогда царская Россия, надеясь разгрузить [? – видимо, ошибка перевода] гигантские замерзшие просторы Аляски, разработала план манипулирования Вашингтоном с целью покупки никому не нужной территории». На этих территориях, по мнению Мишеля, в это время сложилась совсем плачевная ситуация: «Коренные жители Аляски на протяжении многих десятилетий страдали от рук русских поселенцев, которые с целью укрепления господства устраивали одну резню за другой. Однако к середине 1860-х провинция превратилась для России в мертвый груз. Она находилась слишком

далеко от столицы и имела слишком слабую инфраструктуру, чтобы царский режим мог продолжать накачивать ее деньгами и людьми» [8].

Помимо привычной лжи о русских поселенцах, якобы постоянно практикующих резню туземного населения, Мишель опять фальсифицирует историю: царский режим не только никогда не накачивал Аляску деньгами и людьми, но, наоборот, долгое время препятствовал созданию там постоянного русского населения, а денежные кредиты выдавал управляющей заокеанскими колониями Российско-Американской компании, получая взамен немалые налоговые поступления [6, с.280, 306, 367, 393, 498].

Что касается подкупа Стёклем членов американского Конгресса и прессы в связи с уступкой Аляски США, то этот факт хорошо известен и ничего нового статья Мишеля не содержит. Сам он почерпнул сведения по данной теме в монографии американского историка Рональда Дженсена [15], однако при этом пренебрег более основательной книгой академика Николая Николаевича Болховитинова, где имеется специальная глава «Аляскинский скандал» [1, с.283-314]. Но дело в другом: обвиняя Россию во вмешательстве во внутреннюю политику США, Кейси Мишель старается сместить акцент с тотальной коррупции, царившей в Вашингтоне во время сделки по приобретению Аляски, на благое желание американских чиновников путем усиления внешней экспансии объединить страну, разобщенную после закончившейся недавно Гражданской войны. Осуждая на словах коррупцию, Мишель пишет, что жаловаться на заключенную сделку явно не приходится, ведь покупка Аляски считается одним из величайших успехов американской внешней политики: за копейки были получены территории, которые укрепили американскую мощь. Вот и выходит, что коррупция в конечном итоге принесла пользу США, хотя Россию надо осудить в любом случае.

В целом обе статьи Кейси Мишеля свидетельствуют о явной деградации американской журналистики, когда даже в такой влиятельной газете, как *Politico*, появляются материалы, полные исторических фальсификаций, намеренной лжи и исторических подтасовок.

### **Список литературы:**

1. Болховитинов Н.Н. Русско-американские отношения и продажа Аляски. 1834–1867. – М.: Наука, 1990. – 358 с.
2. Вениаминов И.Е. Записки об островах Уналашкинского отдела. – СПб.: Типогр. Императорской АН, 1840. – Ч.II. – 409 с.
3. Гершкович И. Спустя 150 лет после продажи Аляски некоторые россияне сожалеют об этом решении // *The New York Times*, March 31, 2017 (в переводе ИНОСМИ). – URL: <https://inosmi.ru/20170331/239017768.html> (дата обращения: 14.09.2024).
4. Гринёв А.В. Аляска под крылом двуглавого орла (российская колонизация Нового Света в контексте отечественной и мировой истории). – М.: Academia, 2016. – 590 с.

- 5.Гринёв А.В. Европейская колонизация Америки и ее оценка в XXI в. // Этнографическое обозрение. – 2021. – № 3. – С.5–14.
- 6.Гринёв А.В. История и историческая память как жертвы политкорректности (по материалам интернет-портала ИноСМИ) // Клио. – 2022. – № 4. – С.44-56.
- 7.Крупник И.И. Культурные контакты и их демографические последствия в районе Берингова пролива // Америка после Колумба: Взаимодействие двух миров. Проблемы индеанистики. – М.: Наука, 1992. – С.30–47.
- 8.Мишель К. Politico: первой российской кампанией влияния было убедить США купить Аляску // Politico, September 10, 2024 (в переводе ИНОСМИ). – URL: <https://inosmi.ru/20240910/alyaska-270042055.html> (дата обращения: 10.09.2024).
- 9.Ортис Х.В. Аляска – «пустырь», который Россия с легкостью продала // La Vanguardia, March 21, 2021 (в переводе ИНОСМИ). – URL: <https://inosmi.ru/20210321/249351122.html> (дата обращения: 14.09.2024).
- 10.Полное собрание законов Российской империи с 1649 года. Собрание первое. Т. XXXVII. – СПб.: Тип. II Отд. Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1830. – 981 с.
- 11.Стеллер Г.В. Дневник плавания с Берингом к берегам Америки 1741–1742 / Пер. с англ., ред., предисл. и коммент. А.К. Станюковича. – М.: Изд-во "ИАН", 1995. – 222 с.
- 12.Хлебников К.Т. Русская Америка в неопубликованных записках К.Т. Хлебникова / Сост., введ. и коммент. Р.Г. Ляпуновой и С.Г. Федоровой. – Л.: Наука, 1979. – 277 с.
- 13.Хэйкок С. Покупка российской Аляски окутана заблуждениями и мифами // The Anchorage Daily News, October 8, 2011 (в переводе ИНОСМИ). – URL: <https://inosmi.ru/20111008/175696682.html> (дата обращения: 14.09.2024).
- 14.Alexander Andreevich Baranov // Wikipedia. The Free Encyclopedia. – URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Alexander\\_Andreyevich\\_Baranov](https://en.wikipedia.org/wiki/Alexander_Andreyevich_Baranov) (дата обращения: 17.09.2024).
- 15.Jensen R.J. The Alaska Purchase and Russian-American Relations. – Seattle and London: University of Washington Press, 1975. – 180 p.
- 16.Michel C. Russia's Slaughter of Indigenous People in Alaska Tells Us Something Important About Ukraine // Politico. – October 10, 2023. – URL: <https://www.politico.com/news/magazine/2023/10/27/russia-colonization-alaska-ukraine-00123352> (дата обращения: 12.09.2024).
- 17.Politico // Wikipedia. The Free Encyclopedia. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Politico> (дата обращения: 10.09.2024).
- 18.Sumner Ch. The Session of Russian America to the United States. Washington: Congressional Globe Office, 1867. – 43 p.

**Грицай Людмила Александровна**

кандидат педагогических наук, доцент

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

SPIN-код: 9447-8656

Lyudmila Gritsai

Yaroslavl State Pedagogical University

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ Е.Р. ДАШКОВОЙ КАК ЧАСТЬ ПРОЕКТА ПО ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОМУ ПРЕОБРАЗОВАНИЮ РОССИИ В XVIII ВЕКЕ**

**Аннотация:** В статье рассматриваются педагогические взгляды княгини Е.Р. Дашковой как составная часть просветительского проекта преобразования России в XVIII веке. Особое внимание уделяется её концепции воспитания и образования. Анализируется влияние идей Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо на педагогические принципы Дашковой, её стремление соединить образовательные реформы с нравственными ценностями. Подчёркивается её вклад в развитие национальной системы просвещения, а также значимость её идей для российской культуры.

**Ключевые слова:** Екатерина Дашкова, воспитание, образование, университеты, Академия наук, просвещение.

## **E.R. DASHKOVA'S PEDAGOGICAL VIEWS AS PART OF THE PROJECT ON THE EDUCATIONAL TRANSFORMATION OF RUSSIA IN THE XVIII CENTURY**

**Summary:** The article examines the pedagogical views of Princess E.R. Dashkova as an integral part of the educational project of the transformation of Russia in the XVIII century. Special attention is paid to her concept of upbringing and education. The influence of J.'s ideas is analyzed. Locke and J.J. Rousseau points to Dashkova's pedagogical principles, her desire to combine educational reforms with moral values. Her contribution to the development of the national education system is emphasized, as well as the importance of her ideas for Russian culture.

**Keywords:** Ekaterina Dashkova, education, education, universities, Academy of Sciences, enlightenment.

Как известно, в XVIII веке Россия переживала серьёзные реформы, затрагивавшие все сферы общественной жизни. Начались они с правления Петра I с его кардинальной перестройкой страны и закончились проектами Екатерины II, стремившейся создать новую модель государственного устройства на началах просвещения и рационализма. Одним из ярких представителей того времени стала княгиня Е.Р. Дашкова (1743–1810), известная не только как деятель культуры, науки и государственного



управления, но и как педагог-мыслитель. Её взгляды на воспитание и образование стали важной частью просветительского проекта, направленного на модернизацию России. Рассмотрение педагогических воззрений Дашковой позволяет лучше понять общую просветительскую идеологию, которая была призвана сформировать в России новое поколение граждан.

Целью исследования стал анализ педагогических взглядов княгини Е.Р. Дашковой в контексте просветительской идеологии России XVIII века. В исследовании использовались историко-педагогический метод для анализа педагогических воззрений Дашковой и их связи с общими тенденциями российского просвещения, биографический метод для изучения личности Дашковой и её влияния на развитие образования и науки, а также компаративный метод для сравнения её педагогических идей с концепциями европейских мыслителей XVIII века.

Как известно, княгиня Екатерина Романовна Дашкова была не только близкой соратницей Екатерины II, но и одной из самых образованных женщин своего времени. Она свободно владела несколькими европейскими языками, интересовалась философией, литературой и естественными науками. Это образование не только определило ее будущие взгляды на воспитание и образование, но и дало ей возможность активно участвовать в общественной деятельности.

Педагогические идеи Дашковой были во многом обусловлены идеями эпохи Просвещения, которые она впитала из европейской философии и литературы. Как и многие другие просветители, она верила в возможность совершенствования человека через образование и воспитание. В тот период идеи просветительства и создания с помощью него государства всеобщего благоденствия, в котором все люди живут в гармонии и мире, захватили лучшие умы России. Кроме Дашковой, о важности просвещения писали Н.И. Новиков, М.В. Ломоносов, П.А. Сохацкий, А.Ф. Бестужев, А.А. Прокопович-Антонский. В просвещении и воспитании добродетелей видели путь разрешения острых социальных противоречий страны. Поэтому педагогические воззрения Дашковой можно рассматривать как часть проекта по преобразованию жизни в России.

Говоря об истоках этого проекта в трудах княгини, важно сравнить ее взгляд с позицией двух наиболее близких к ней европейских просветителей Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо. Их воззрения во многом определили педагогическую позицию Дашковой (таблица 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ взглядов на воспитание и образование в трудах Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо и Е.Р. Дашковой

Персонали и	Дж. Локк	Ж.-Ж. Руссо	Е.Р. Дашкова
Цель воспитания и обучения	Формирование разумного, самостоятельного и	Развитие естественного человека, живущего в гармонии с природой,	Воспитание и образование, направленные на

	морального человека, способного к самодисциплине и самосовершенствованию. Воспитание джентльмена.	свободного от пороков цивилизации. Цель — воспитание гражданина, способного к моральной и социальной ответственности.	развитие умственных и моральных качеств, подготовка к общественной деятельности и служению государству.
Содержание воспитания и обучения	Главный акцент на практическое знание и навыки, такие как этика, физическая подготовка, и развитие разума через логику и язык. Теоретические знания имеют меньшую важность.	Опора на природные склонности ребенка. Основной акцент на физическом, моральном и интеллектуальном развитии через непосредственное наблюдение и опыт, без давления цивилизованных норм	Важность научного и культурного образования. Пропаганда просвещения, изучение точных наук, истории, языков и литературы, с учетом нравственного воспитания
Принципы воспитания и обучения	Гуманизм, уважение к личности ребенка, развитие критического мышления, самостоятельности. Воспитание должно способствовать нравственному совершенствованию личности.	Естественность и свобода — ключевые принципы. Воспитание должно защищать ребенка от негативного влияния общества и сохранить его природную доброту.	Уважение к личности, воспитание ответственности перед обществом и государством. Акцент на личное развитие и служение высшим целям общества.

Как мы видим из таблицы, Дж. Локк и Ж.-Ж. Руссо стремились улучшить личность через развитие разума, нравственности и свободы, Е.Р. Дашкова делала акцент на общественной и государственной пользе, не менее важно для нее было интеллектуальное развитие на основе идей Просвещения.

Таким образом, вдохновлённая трудами Джона Локка, Дашкова рассматривала воспитание как процесс формирования нравственной и физической целостности личности. По её мнению, успешное воспитание и обучение должно охватывать три основные компонента: физическое, нравственное и интеллектуальное [3, с. 125].

Нравственное воспитание, по мнению Дашковой, являлось центральным элементом этой триады. Основой нравственного воспитания она считала правила чести, патриотизм и религиозные принципы. Дашкова была убеждена, что христианские добродетели должны стать фундаментом воспитания [3, с. 125]. Поэтому цель воспитания она видела «в укоренении в детских сердцах в добродетели», о чем и писала в статье «О смысле слова “воспитание”» [4, с. 45]. В других статьях, опубликованных в журналах «Собеседник любителей русского слова» и «Новые ежемесячные сочинения», княгиня утверждала, что добродетель – это основа благополучия как человека, так и общества. Дашкова также предложила учредить премию за лучшее произведение,

посвященное добродетели, и выделяла справедливость как главную из них. Она перечисляла важные качества для разных профессий: для воина – мужество, для судьи – справедливость, для купца – правдивость. Женщинам же она рекомендовала скромность и преданность семье [3, с. 119-219]. Это тесно перекликалось с её общей позицией по отношению к служению Отечеству.

Исходя из этого, для Дашковой центральной стала идея служения своей стране. Поэтому она критиковала чрезмерное увлечение российской элитой французской культурой и иностранными образовательными подходами. Дашкова выступала за воспитание, основанное на национальных традициях, считая, что российские дети должны воспитываться как верноподданные своего государства, а не копировать иностранные образцы поведения [3, с. 227]. Поэтому, рассматривая задачи школьного воспитания и обучения, она подчёркивала важность изучения родного языка и высказывалась за расширение образовательных программ, включающих логические, философские и естественные науки. Знание иностранных языков, таких как латинский, греческий, французский и английский, княгиня рассматривала как средство общения и обогащения культурного опыта [5, с. 48]. При этом она также выступала за широкое образование женщин, а не только мужчин. По её мнению, образование детей должно было строиться на основе научного подхода. Она настаивала на том, что дети должны изучать мир через опыт и наблюдение, что отражало общие тенденции просвещения [6, с. 157].

Касаясь вопросов семейного воспитания, Е.Р. Дашкова в статье «О смысле слова “воспитание”» сравнивает воспитание в допетровскую эпоху и в своё время. Она отмечает, что «прадеды» требовали полного послушания от детей, но современные родители доверяют своих чад французским учителям, которые приучают к пренебрежению ко всему русскому и «кукольству» [4, с. 49]. Исходя из этого, Дашкова предлагала разработать новую национальную концепцию воспитания, основанную на гуманистических и национальных ценностях. Воспитанный человек, по её мнению, должен обладать любовью к Отечеству, благонаравием, честностью, верой, терпимостью и великодушием, то есть теми качествами, которые способны принести благо обществу и его членам. При этом княгиня замечала, что воспитание детей не должно стать только обязанностью матери, отец также должен принимать в нем деятельное участие. Вопреки распространенной практике тех лет, она полагала ненужным помещать детей с малого возраста в закрытые учебные заведения интернатного типа [4, с. 56].

Отметим также, что княгиня отказывалась от возникшей тогда практики баловства детей, считая, что только строгость и дисциплина могут сформировать личность «верного сына Отечества». При этом княгиня отвергала идею Ж.-Ж. Руссо, придававшего большое значение чувствительности, считавшего, что основой воспитания является любовь к ребенку. Дашкова придерживалась рационального подхода, утверждая, что долг матери важнее её чувств (письмо В. Робертсону от 30 августа 1776 г.) [4, с. 32]. Из-за этого в её работах не

затрагивались вопросы эмоциональной стороны воспитания, что вызвало критику Екатерины II, прочитавшей её статью «О смысле слова “воспитание”» [1, с. 20]. Поэтому, анализируя педагогические взгляды Е.Р. Дашковой, можно отметить её приверженность авторитарному подходу в семейном воспитании.

Т.Е. Автухович утверждает, что программы, созданные Дашковой для воспитания собственных детей, рассматривали их как объект воздействия, ограничивая право на самостоятельный выбор. Государственные интересы в этих программах преобладали над потребностями личности. Автухович связывает это с утопическими идеями Просвещения о формировании «нового человека» [1, с. 19].

Дашкова не только разрабатывала теоретические концепции, но и активно внедряла свои педагогические идеи в практику. Руководя Академией наук и другими образовательными учреждениями, она настойчиво требовала повышения уровня преподавания, улучшения дисциплины и строгости на экзаменах. Дашкова считала, что высокий уровень требований способствует лучшему усвоению знаний, а потому активно следила за качеством подготовки студентов и преподавателей [7, с. 88]. Она также способствовала повышению статуса науки в обществе, продвигая идеи, что образование и наука должны стать основой развития государства. Дашкова активно поддерживала университетские реформы, направленные на усиление преподавания естественных наук, что соответствовало духу просвещения. Ее усилия привели к тому, что российские университеты усилили свои позиции среди европейских высших учебных заведений того времени.

Все вышесказанного позволяет нам создать модель педагогических воззрений княгини Е.Р. Дашковой как части проекта по просветительскому преобразованию России XVIII века (таблица 2).

Таблица 2

Модель педагогических воззрений княгини Е.Р. Дашковой как части проекта по просветительскому преобразованию России XVIII века

Компонент	Описание
Цель обучения	Формирование просвещенного человека с глубокими знаниями, критическим мышлением, пониманием особенностей российской культуры и истории.
Цель воспитания	Воспитание нравственной личности, преданной Родине, с чувством долга перед обществом и стремлением к добродетельности.
Семейное воспитание	Ключевой этап в формировании нравственных и культурных ценностей, патриотизма и привитие уважения к традициям.
Школьное обучение и воспитание	Развитие знаний в области наук и истории России, воспитание любви к Отечеству и привитие общегражданских добродетелей.
Средства обучения и воспитания	Русские учебники и пособия, работы отечественных ученых, исторические примеры и национальная литература.
Методы обучения и воспитания	Личный пример учителей, наставничество, диалог и критический разбор, воспитание через труд и общественно полезные дела.
Идеал личности	Образованный человек, соединяющий в себе интеллектуальное развитие и нравственные добродетели, преданный своей стране.

Отказ от иностранного влияния	Противостояние некритичному заимствованию западных идей, упор на сохранение российской идентичности и национальных традиций
Воспитание «верного сына Отечества»	Воспитание личности, осознающей личную ответственность перед обществом и государством, готового к общественной деятельности и защите интересов России.

Представленная модель отражает основные идеи Дашковой о необходимости сочетания просвещения и воспитания нравственности, формирования чувства национальной идентичности в созидании личности «нового человека».

Отметим, что в зрелые годы Дашкова переживала непростой период своей жизни. Он был связан с опалой сначала при царствовании Екатерины II, потом при ее сыне Павле. Отчасти княгиня разочаровалась в своих просвещенческих проектах, полагая, что реализовать их на практике крайне сложно. Заметим, что определенное разочарование постигло и ее современников. Например, И.И. Бецкой в конце жизни писал о том, что его просветительские образовательные начинания не смогли быть реализованы в полной мере из-за того, что он не смог найти достойных наставников для детей [2, с. 38]. Тем не менее княгине удалось оставить свой значимый след в истории российского просвещения.

На основании вышеизложенного, могут быть сделаны следующие выводы:

1. Личность княгини Е.Р. Дашковой отражает уникальную для своего времени модель участия женщины в интеллектуальной и общественной жизни России XVIII века. Дашкова сыграла важную роль в становлении Академии наук и популяризации научных знаний. Её административная и интеллектуальная работа способствовали развитию российского образования и утверждению роли женщин в научной сфере.

2. Несмотря на то, что педагогические взгляды Е.Р. Дашковой изменялись на протяжении жизни: от веры в возможность воспитания «совершенного человека» до определенного скепсиса в зрелые годы, они отражали ключевые идеи эпохи Просвещения, включая важность образования детей на основе научного подхода и необходимость их воспитания, соотносясь с законами нравственности. Дашкова внесла существенный вклад в развитие образовательных учреждений в России. Таким образом, ее педагогические взгляды и практическая деятельность стали важной частью российской просветительской традиции.

### **Список литературы:**

1. Автухович, Т.Е. Е.Р. Дашкова о воспитании: просветительский проект и его реализация // Е. Р. Дашкова и екатерининская эпоха: культурный фундамент современности. – М.: МГИ им. Е.Р. Дашковой, 2011. – С. 13–23.

2. Воронов, А.С. Федор Иванович Янкович-де-Мириево. – СПб.: Тип. неразборчиво, 1859. – 167 с.
3. Дашкова Е.Р. Записки Дашковой Е.Р. – Лондон, 1859. Репринтное воспроизведение. – М.: Наука, 1990. – 511 с.
4. Дашкова, Е.Р. О смысле слова «воспитание». Сочинения, письма, документы / сост. Г.И. Смагина; Моск. гуманитар. ин-т им. Е.Р. Дашковой. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2001. – 445 с.
5. Коровина, И.В. Вклад Е.Р. Дашковой в развитие отечественной педагогической мысли // Княгиня Е.Р. Дашкова – выдающийся деятель русского просвещения: Материалы Всероссийской конференции, посвящённой 275-летию со дня рождения Е.Р. Дашковой, Орехово-Зуево, 22 марта 2018 года. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2018. – С. 47–54.
6. Кузнецов, В. Д. Екатерина Романовна Дашкова о воспитании и образовании Российской молодежи // Гуманитарные науки в современном вузе: вчера, сегодня, завтра, к 280-летию со дня рождения российской просветительницы княгини Е.Р. Дашковой: Материалы VI международной научной конференции. В 3-х томах, Санкт-Петербург, 15 декабря 2023 года. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2023. – С. 156–165.
7. Тихонов, С.А. Княгиня Е.Р. Дашкова и её деятельность на посту главы Императорской Российской академии // Княгиня Е.Р. Дашкова – выдающийся деятель русского просвещения: Материалы Всероссийской конференции, посвящённой 275-летию со дня рождения Е.Р. Дашковой, Орехово-Зуево, 22 марта 2018 года. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2018. – С. 88–93.

**Гуркина Нина Константиновна**

доктор исторических наук, профессор

Северо-Западный институт управления РАНХиГС

SPIN-код 7664-8264

Gurkina Nina Konstantinovna

Northwestern Institute of Management of RANEPА

## **КИНЕМАТОГРАФ И ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

**Аннотация:** Советский кинематограф – документальный и художественный – по праву вошел в историю отечественной и мировой культуры. Кино играло значительную роль в культурно-просветительной деятельности советского государства, на всех этапах его истории информируя, просвещая и воспитывая молодое поколение страны. В настоящее время поставленная государством задача «повышения исторической грамотности» решается в основном силами документалистов. Достижения отечественного кинематографа могут и должны на современном этапе развития исторического образования активно использоваться в учебном процессе.

**Ключевые слова:** историческое просвещение, кинематограф, документальное и художественное кино, государство, патриотическое воспитание, молодое поколение

## **CINEMATOGRAPHY AND HISTORICAL EDUCATION**

**Summary:** Soviet cinema – documentary and artistic – rightfully entered the history of national and world culture. Cinema played a significant role in the cultural and educational activities of the Soviet state, informing, educating and educating the younger generation of the country at all stages of its history. Currently, the task set by the State to "increase historical literacy" is being solved mainly by documentary filmmakers. The achievements of Russian cinematography can and should be actively used in the educational process at the present stage of the development of historical education.

**Keywords:** historical education, cinematography, documentary and feature films, the state, patriotic education, the young generation.

В Указе Президента России от 8 мая 2024 г. «Об утверждении основ государственной политики РФ в области исторического просвещения» говорится о необходимости скоординированных, комплексных и масштабных усилий по организации системной работы в области исторического просвещения, образования и науки. Наряду с совершенствованием механизмов государственного управления в этой сфере и дальнейшим развитием научной базы изучения истории поставлена задача «повышения исторической грамотности» путем активного использования всех средств культуры и

искусства. В выполнении этой задачи важнейшую роль призваны играть музеи, объекты культурного наследия общероссийского и регионального уровня, библиотеки, театры, кинотеатры, средства массовой информации.

В учебниках культурологии XX столетие определяется как «век кинематографа». Кино стало синтетическим видом искусства, вобрав в себя достижения техники, науки, литературы и всех предшествующих сфер культурного развития. Кинематограф выработал особую эстетику, собственные выразительные средства, специальные формы и критерии оценки. В кинодокументалистике нашли отражение все значимые события политической, социально-экономической и культурной жизни мира. Кино стало важнейшим средством массовой коммуникации и информации, исторического просвещения и воспитания населения (вспомним о роли Голливуда в утверждении американских ценностей).

В историю XX века прочно вошло понятие «русский (советский)» кинематограф в двух его ипостасях, появившихся в момент рождения в 1896г., – документальное и художественное кино. История советского кинематографа началась с декрета Совета народных комиссаров от 27 августа (в современном российском календаре памятная дата) 1919г. «О переходе фотографической и кинематографической торговли и промышленности в ведение Наркомпроса». А.В. Луначарский, цитируя слова В.И. Ленина – «из всех искусств для нас важнейшим является кино», подчеркивал значение кинематографа для просвещения широких народных масс в политическом, научном и культурном отношении. «Образная публицистика» -хроника, научно-популярные фильмы – сведения о развитии науки и техники для просвещения масс, художественное кино – не только развлекательное, но прежде всего – воспитывающее, поднимающее зрителя к идейности и художественности высокой культуры – так должен был по замыслу власти развиваться кинематограф в СССР [8, с.40-41]. Замысел подкреплялся делами – вопросы кинематографа обсуждались на различных совещаниях и съездах партии, появились первые в мире учебные заведения по подготовке кинематографистов, специальная пресса, строились киностудии (к 1991г. в стране насчитывалось 39 киностудий), в годы первых пятилеток в связи с появлением звука была осуществлена настоящая «техническая революция» в кино. Особенное внимание уделялось созданию национальной кинематографии республик, вошедших в состав СССР [4].

В 1932г. ЦК ВКП(б) принял постановление «О советской кинематографии», в котором наряду с мероприятиями по техническому и организационно-экономическому обеспечению киноиндустрии, ставилась задача повышения качества продукции, создания высоких образцов искусства, а также «мобилизации трудящихся на укрепление обороноспособности страны» [3, с.250]. Советское государство в предвоенные и военные годы превратило кино в одно из действенных средств патриотического воспитания населения страны (особенно молодого поколения). Были созданы специальные студии «Союзмультфильм» и студия детских и юношеских фильмов им. Горького



(именно на этой студии в последующем снимались такие шедевры советского киноискусства как «Семнадцать мгновений весны», «А зори здесь тихие». «Доживем до понедельника» и др.).

Массовая кинофикация городов и поселков, школ и домов культуры, кинопередвижки, объезжающие села и деревни, были неотъемлемой частью жизни страны. Для сельских школьников кино было настоящим «окном в мир». Кино информировало о стройках пятилеток, подвигах челюскинцев и пограничников, обо всех значимых событиях в стране и мире («Испания сражается» Романа Кармена и т.д.). Кино просвещало и скрепляло нить исторической памяти благодаря экранизации русской классики, историческим фильмам – «Александр Невский», «Петр Первый», «Суворов», «Минин и Пожарский» «Богдан Хмельницкий». Кино воспитывало молодое поколение на примере доблести и мужества, преданности своему делу и Родине героев в фильмах «Мы из Кронштадта». «Депутат Балтики», «Человек с ружьем», трилогия о Максиме, «Семеро смелых», «Член правительства» и др. Вне конкуренции был фильм «Чапаев». «Нам показывали новые фильмы, которые с пропагандистской точки зрения были сделаны превосходно... для нас они были праздниками. Я сам посмотрел раз двадцать фильм «Чапаев» и десять раз мы из Кронштадта», - вспоминал о школьных годах известный ученый и фронтовик А.А. Зиновьев [5, с. 48].

Десятки свидетельств представителей фронтового поколения говорят об огромной роли в формировании их мировоззрения и исторического сознания, наряду с уроками истории и литературы, кинематографа. «Посмотрели замечательный кинофильм «Родина зовет», - записала в своем дневнике Зоя Космодемьянская [7, с.101]. «Смотрели «Трактористы» - из дневника Жени Рудневой, будущей летчицы, Героя Советского Союза. [13, с.311] «Кино. Каким было бы наше детство без этого великого чуда рождения жизни на белом куске материи? Не знаю», - вспоминал известный режиссер, фронтовик Станислав Ростоцкий [12, с.12] и т.д. Новые исторические учебники, появившиеся в ставшей к концу 30-х годов массовой советской школе, в основу которых были положены две главные идеи –«возвеличение старой государственности» и «неизбежности и благотворности победы социализма в России» [2, с.154], давали несколько иное представление об истории отечества, чем в первое революционное десятилетие. Осознание исторической преемственности, принадлежности к многовековой истории России не уменьшили для военного поколения чувства уверенности в правоте и нравственном превосходстве своего социалистического Отечества. Представления о стране, ее истории и культуре расширились и углубились, образ Родины стал более ярким и многоликим. Во многом в этом заслуга кинематографа и художественной литературы, которые наполняли исторические события и образы персонажей эмоциональными переживаниями и эстетическими впечатлениями.

В военные и послевоенные годы советский кинематограф продолжал выполнять свою информационную и культурно-просветительскую миссию.

Военная документалистика, художественные фильмы поддерживали в народе боевой дух, укрепляли веру в Победу [10, с.380-385, 14 и др.]. «В конце 40-х – начале 50-х годов ведущими в нашем, да и в мировом, кино были фильмы-биографии. Следом за героями-полководцами на экран пришли ученые и композиторы, художники и писатели. Биографии выдающихся людей давали режиссеру возможность выразить свои философско-эстетические воззрения, свое мироощущение, свое понимание исторического процесса...как велика воспитательная роль таких фильмов...», - писал выдающийся советский режиссер Григорий Александров. [1, С.267]. Целая серия фильмов, посвященная выдающимся представителям российской цивилизации («Кутузов», «Нахимов», «Адмирал Ушаков», «Мусоргский», «Глинка» и др.) активно использовалась в учебном процессе.

Развитие киноискусства в 60-80е годы вывели его на видное место в общественной и культурной жизни страны. Фильмы активно обсуждались на страницах не только специальных изданий («Советский экран», «Советское кино», «Искусство кино»), но и во всех средствах массовой информации, получали награды на престижных кинофестивалях. В историческое просвещение включилось телевидение. Знаменитые сериалы «Семнадцать мгновений весны», «Вечный зов», «Рожденная революцией», «Государственная граница», «Адъютант его превосходительства». «Место встречи изменить нельзя» и другие смотрели семьями. Выход на широкий экран фильмов знаменитых режиссеров и важной тематики становились значимыми событиями для всей страны. Для молодого поколения кино оставалось не только любимым видом досуга, но и способом изучения истории, в том числе недавнего. В школах устраивались кинопоказы, проводились обсуждения новых фильмов. Военное кино являлось одной из важнейших форм приобщения к героическому прошлому, воспитывало патриотизм на примерах героизма и доблести отцов и дедов. Не было людей в поколениях этих лет, которые не видели бы «Балладу о солдате», «Летят журавли», многосерийное «Освобождение», «Иваново детство», «Отец солдата». «Офицеры», «В бой идут одни старики», «На войне как на войне». «Горячий снег» и другие. Фильмы отличались не только несомненными художественными достоинствами. Гарантацией качества выступали сами создатели фильмов - фронтовики: сценаристы, режиссеры, операторы, актеры, такие как Григорий Чухрай, Юрий Озеров, Юрий Бондарев, Виктор Курочкин, Борис Васильев и многие другие.

Разрушение страны с конца 80-х годов также во многом началось с кинематографа. В 1986г. А.Н. Яковлев, возглавлявший идеологический отдел ЦК КПСС, разрешил выход на широкий экран фильма Т. Абуладзе «Покаяние». Это была своего рода «сигнальная ракета», открывшая этап дискредитации советского общественного строя [11, с.390]. Свой вклад в разрушение исторической памяти и морально-нравственных устоев советского общества внесли документальные фильмы, в том числе известных режиссеров, впоследствии «раскаявшихся» («Так жить нельзя» и «Россия, которую мы

потеряли» Станислава Говорухина). Кинопродукция, появившаяся после распада страны, в основном была скроена по перестроечным «лекалам», отличалась исторической безграмотностью и некомпетентностью авторов. Большинство авторов и сегодня как будто застряли в перестроечном прошлом. К счастью, большинство из фильмов последних десятилетий не отличаются художественно-эстетическими достоинствами, что превращает их в фильмы-однодневки. Даже выигрышные исторические темы и сюжеты («Ржев», «Девятаев», «Зоя» и др.) современные авторы, пренебрегающие такими важными институтами отечественного кинематографа как научная экспертиза и художественные советы, умудряются «завалить».

Кинематограф, как документальный, так и художественный, продолжает при этом оставаться важнейшим историческим источником, прежде всего по истории XX века (фильмы-однодневки также показатель – деградации кинематографа и утраты им лучших отечественных достижений и традиций). К сожалению, предложения по отбору и регулярному показу в учебных заведениях лучших советских фильмов, была даже составлена программа «100 кинофильмов», не были воплощены в жизнь. К этой теме постоянно возвращается в публицистических передачах режиссер и директор «Мосфильма» Карен Шахназаров, но реакция министерства просвещения отсутствует. Проводимые мной последние годы опросы первокурсников показали, что они не видели большинство из вышеперечисленных фильмов. Учебные дисциплины «История России» и «Основы российской государственности» в нынешнем часовом формате позволяют включать в учебный процесс фрагменты из лучших советских кинофильмов с целью не только проиллюстрировать исторический материал, но и привлечь внимание, заинтересовать, мотивировать дальнейшую познавательную деятельность студентов. Для современного поколения в силу их большей включенности в цифровое общество визуальное восприятие истории дает, как отмечают преподаватели, в том числе киноведы, гораздо больший эффект, чем традиционная лекция без соответствующего сопровождения. Высокое киноискусство, принадлежность к которому шедевров советского кино неоспорима, способно затронуть (пробудить) чувства и эмоции, стать значимым средством воспитания гражданственности и культурно-исторической идентичности. Выступая на Всемирном русском соборе 2016г., патриарх Кирилл отметил: «В СССР, несмотря на декларативный атеизм, во многом доминировали ценности и традиционная этика, сформированные в христианском обществе, что так ясно представлено в наших советских литературе и кинематографе» [6].

Особенно важны фильмы (в преддверии 80-летия Победы) о Великой Отечественной войне, которая является стержнем истории XX века. Известный советский режиссер Владимир Меньшов, автор получившего «Оскар» фильма «Москва слезам не верит». в своем последнем интервью отмечал значение знаний о Великой Отечественной войне для сохранения преемственности

истории и поколений страны, при этом подчеркивал: «Если бы не Октябрьская революция» не было бы и Победы, это абсолютно взаимосвязанные события» [9, с.6]. К сожалению, последнее обстоятельство часто подвергается сомнению или полностью отрицается некоторыми историками и деятелями культуры и церкви. Но кинематографический материал говорит сам за себя, показывая неразрывную связь двух важнейших событий века в формировании мировоззрения поколения победителей.

Огромную работу по историческому просвещению проводят последние годы телевизионные каналы «История», «Культура», «Россия», отдельные журналисты с других каналов. Появившиеся в последние годы фильмы руководителя канала «История» Алексея Денисова из серии «Мир накануне катастрофы» «Испанская Голгофа», «Веймарская республика», «Призрак великой Финляндии. Преступление без наказания» и другие вызывают неподдельный интерес студентов, как и фильмы «Мюнхенский стовор» «Украина. Ностальгическое путешествие». Хроника (в том числе ранее неизвестная), комментарии авторитетных экспертов являются сильной стороной фильмов и придают им дополнительную убедительность. Не потеряли своей актуальности «Разгром немецко-фашистских войск под Москвой» (1943г.), «Обыкновенный фашизм» Михаила Ромма и другие фильмы, являющиеся классикой документального кино. С полным основанием можно рекомендовать студентам исторический цикл Владимира Мединского на канале «Культура» «Рассказы из русской истории» и т. д.

Отечественный кинематограф в его лучших образцах является важнейшим культурно-историческим достоянием нашей страны. Кинематограф, как и другие сферы художественной культуры, способен внести значительный вклад в образование и воспитание подрастающего поколения, призванного сохранять духовно-нравственные ценности и приумножать достижения нашей цивилизации. В XX веке российским государством был не только создан вошедший в мировую историю кинематограф, но и были теоретически обоснованы и воплощены на практике механизмы использования кино в развитии исторического просвещения и формировании исторического сознания молодого поколения. Задача научного и педагогического сообщества на современном этапе - не только изучать исторический опыт, но и активно использовать лучшие практики государственного управления и отечественной образовательной системы в повышении «исторической грамотности» и «укреплении общегражданской идентичности» молодого поколения.

### **Список литературы:**

1. Александров Г.В. Эпоха и кино. - М., 1976.
2. Вдовин А.И. История СССР от Ленина до Горбачева. - М., 2011.
3. Галин С.А. Отечественная культура XX века. - М., 2003.

4. Гуркина Н.К. Советский кинематограф: становление через созидание и сотрудничество // Культурное взаимодействие народов и государств: историко-психологические аспекты. - СПб., 2023. С.108-117.
5. Зиновьев А.А. На коне, танке и штурмовике. Записки вояки-философа. - М., 2016.
6. Кирилл, патриарх Московский и всея Руси. Россия и Запад // Завтра, 2016., ноябрь, №45.
7. Космодемьянская Л.Т. Повесть о Зое и Шуре. - Л., 1984.
8. Луначарский о кино. Статьи. Высказывания. Сценарии. Документы. - М., 1965.
9. Меньшов Владимир «Пора нам менять внутреннюю природу» // Литературная газета. 2024. 18-24 сентября №37.
10. Подвиг народа: вклад народов СССР в Победу в Великой Отечественной войне 1941-1945гг. Авт.колл. Под ред. И.И. Басик. - СПб., 2015.
11. Спицын Е.Ю. Россия – Советский Союз 1946-1991: Полный курс истории России для учителей, преподавателей и студентов. Кн.4. - М., 2016.
12. Станислав Ростокский. Счастье – это когда тебя понимают/ Авт.-сост. М.А. Ростокская. - М., 2021.
13. Руднева Е.М. Пока стучит сердце. М., Авт.-сост. И.В. Ракобольская. - М., 2015.
14. Турецкий Геннадий. Свет народных звезд. Фильмы, близившие победу 1941-1945 // Советская Россия, 2024. 14 сентября № 105.

**Гусев Владимир Евгеньевич**  
кандидат исторических наук, доцент  
Международный юридический институт  
SPIN-код: 1444-5022  
Vladimir Gusev  
International law institute

## **ОПРАВДАНИЮ НЕ ПОДЛЕЖИТ: ИСТОРИЧЕСКАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ «РЕЖИМА ВИШИ» ВО ФРАНЦИИ (1940-1944) ЗА ГЕНОЦИД ЕВРЕЕВ**

**Аннотация:** В зарубежной историографии ответственность режима Виши за депортацию евреев с последующим их уничтожением в лагере смерти Аушвиц оценивается неоднозначно. Приводятся доводы, что нет свидетельств личной причастности маршала Петена к антисемитизму, а Франция лишь выполняла волю нацистских оккупантов. Постепенное раскрытие преступлений французского коллаборационизма и становление объективной научной оценки роли Виши в французском Холокосте происходило десятилетиями. Особую роль в этом сыграли исследования французского политолога и юриста Сержа Кларсфельда. В 1995 г. президент Ж.Ширак признал ответственность Франции за депортации и последующее уничтожение евреев. В настоящее время дискуссии о преступлениях режима Виши происходят в рамках предвыборных политтехнологий во Франции.

**Ключевые слова:** Франция, коллаборационизм, антисемитизм, геноцид, режим Виши.

## **THERE IS NO JUSTIFICATION: THE HISTORICAL RESPONSIBILITY OF THE "VICHY REGIME" IN FRANCE (1940-1944) FOR THE GENOCIDE OF JEWS**

**Summary:** In foreign historiography, the responsibility of the Vichy regime for the deportation of Jews and their subsequent extermination at the Auschwitz death camp is assessed ambiguously. It is argued that there is no evidence of Marshal Petain's personal involvement in anti-Semitism, and France was only fulfilling the will of the Nazi occupiers. The discovery of the crimes of French collaborationism and the establishment of an objective assessment of Vichy's role in the French Holocaust took decades. The research of French political scientist and lawyer Serge Klarsfeld played a special role in this. In 1995 President Jacques Chirac acknowledged France's responsibility for the deportations and subsequent extermination of Jews. Currently, discussions about the crimes of the Vichy regime are taking place within the framework of pre-election political technologies in France.

**Keywords:** France, collaboration, anti-Semitism, genocide, Vichy regime.

Проблема осмысления и оценки режима Виши во Франции 1940-1944 гг. является предметом дискуссий как в самой Пятой Республике, так и за пределами Франции. Год назад, 17 ноября 2023 г. президент Российской Федерации В.В. Путин, сравнивая происходящее сейчас в Европе с противостоянием маршала Филиппа Петена и генерала де Голля, заявил, что России всегда был ближе подход последнего, поскольку тот боролся за спасение Франции и отметил, что «оба боролись за то, чтобы спасти Францию и французов, но по-разному; один с помощью соглашательства, а второй путем борьбы» [1].

Еще раньше, говоря о позорном явлении предательства, глава государства в статье «75 лет Победы: ответственность перед историей» назвал таких «деятелей» как «Петен, Квислинг, Власов, Бандера, которые хоть и рядились в одежды борцов за национальную независимость или свободу от коммунизма, являются предателями и палачами» [2]. Очевидно, глава государства в этой статье дает более категоричную оценку маршала, ставя его в один ряд с европейскими и советскими предателями.

22 июня 1940 г. В Компьене было подписано перемирие, означавшее, по сути, капитуляцию Франции. В обращении к французам 25 июня, Петен переложил всю ответственность за поражение на предыдущие правительства и объявил, что Франции необходим «новый порядок» [3, с.211].

После переезда правительства в Виши началась прямая агитация против республиканских институтов. Как писалось в одной из агитационных брошюр «Мы, естественно, склоняемся, чтобы учредить у нас режим аналогичный существующему у наших победителей». Один из сторонников Петена правый радикал К. Шотан добавлял, что Германия охотнее будет сотрудничать с полудиктаторским режимом с незначительной ролью парламента». Высокий авторитет Петена в первый год «Французского государства» базировался на образе маршала как спасителя Франции, причем дважды. Первый раз в 1916 г. под Верденом, второй раз в 1940 г. как предотвративший разрушительную войну, вернувший французских мужей и отцов с поля боя в их семьи. После подписания перемирия и отхода от республиканских традиций, создается образ Франции независимой, которая строит свое будущее, исправляя ошибки предыдущих правительств, приведших к ее поражению, и устраняющая внешних и внутренних врагов. Поздравляя с наступающим Рождеством 24 декабря 1940 г., Петен обратился ко всем французам: «Дети мои, Не забывайте, что Рождество это праздник надежд, это праздник Рождения. Родилась новая Франция...Сплотитесь сегодня вечером вокруг меня, чтобы эта новая и здоровая Франция росла и крепла. Скоро вы увидите сияние звезды, которая укажет вашу судьбу» [4, 103]. Очень скоро французы прочувствуют на себе тяготы этой «новой» судьбы Франции.

Границы самостоятельности Франции и возможности ее политического выбора после перемирия, историки и политологи определяют по-разному. По словам директора Института истории современности Анри Руссо «внутреннее

обновление» полностью обуславливалось успехом внешней политики режима, его сотрудничества с рейхом» [5, 183]. При декларируемой самостоятельности Франции, ее «освобождении» от внешних и внутренних врагов, окончательным порыванием с левым наследием «народного фронта», что выражалось в пропагандистских материалах Виши, «идеологические основания «национальной революции» неизбежно привязывали страну к лагерю нацизма и фашизма, победы которого, следуя строгой логике, она теперь только и могла желать» [5,183]. Американский историк Роберт Коул, называя режим Виши авторитарным, антипарламентским, антисемитским, расистским, ксенофобским и клерикальным, отмечал, что «возможно, технически вишистская Франция и не была марионеточным государством, но ее лидеры сотрудничали с немцами, так что фактической разницы тут нет» [6, с.222-223]. В советской брошюре «Под пятой фашизма», изданной в конце 1941 г. клика вишистских прислужников «держится только на штыках фашистских оккупантов и...не имеет ничего общего с французским народом и не ведет никакой самостоятельной политики, ни внутренней, ни внешней [8, с.3].

В то же время, исследователь Жан-Мари Гийон, анализируя историографию режима Виши, приходит к выводу, что она, в целом, представляет режим Виши как французский, основанный на политическом выборе...немцы не навязывали национальную революцию Франции, хотя их давление, прямое или косвенное, имело значение [9, 167].

Эстер Бенбасса, автор «Истории евреев во Франции» отмечает, что «начиная с 1933 года все громче раздавались требования закрыть границы Франции для евреев и еврейских беженцев из Германии, которых одни обвиняли в шпионаже в пользу Германии (в преддверии надвигающейся войны), а другие – в попытку втянуть Францию в войну с Германией» [10,249]. По словам ранее упоминаемого Роберта Коула «Вишистский режим воплотил в себе всё к чему призывали правые экстремисты [6, с.223]. Сам антисемитизм Петена долго оставался спорным. Российский историк-франковед Петр Черкасов замечает, что лично Петен не был замечен в антисемитизме, открыто выражая свое неприятие лишь против франкмасонов. В то же время историк Евгения Обичкина в своем выступлении на российском радио, с уверенностью отметила, что, несомненно, Петен являлся антисемитом. Для разрешения этого кажущегося на первый взгляд противоречия, сошлемся на американского историка Роберта Пакстона, который отмечал, что «Петен не выставял себя антисемитом публично, в своих выступлениях. Большинство историков, это касается и меня, до сих пор полагали, что Петен в вопросе об обращении с евреями предпочитал молчание, позволяя готовить меры радикальным антисемитам из своего окружения. Считалось, что Петен не проявлял непосредственную активность» [7, 917]. Его французские защитники, подчеркивая то, что он санкционировал депортацию иностранных евреев, утверждали, что тем самым, он спас евреев- граждан Франции, и лично никогда не допускал высказываний против евреев в целом. Исследовавший и



обнародовавший рабочую версию закона об евреях с рукописными правками самого Петена, известный историк Холокоста во Франции, юрист и «охотник за нацистами» Серж Кларсфельд, доказывает, что ужесточение и масштабность закона в пометках маршала, не было сделано под давлением немцев и было желанием самого Петена. Ряд исследователей подчеркивает инициативность французов по отношению к евреям в деле избавления Франции от них. Эстер Бенбасса пишет «между правительством Виши и оккупационными властями развернулось своего рода соревнование: обе стороны пытались перещеголять друг друга в изобретении все новых способов дискриминации евреев» [10,269]. Пауль Вебстер в книге «Преступление Петена» приводит цитату советника по еврейским делам германского посольства во Франции Карла Тео Цейтшеля, который отмечает, что «французское общественное мнение находится далеко от намерений французского правительства, которое было радо избавиться от евреев, не создавая излишнего шума» [12,112]. В 1981 г. вышел совместный труд профессора университета Торонто Майкла Марруса и профессора колумбийского университета Роберта Пакстона «Вишистская Франция и евреи», которые на основании статистических данных немецких архивов, списков выживших, пришли к выводу, что среди депортированных евреев в Аушвиц, Майданек, Собибор, Бухенвальд, почти треть из них была гражданами Франции [13, р.353]. Авторы также приводят факт, что в разговоре с Карлом Обергом Лаваль уточнил, что на вопросы международного сообщества о судьбе депортируемых, он будет уклончиво отвечать «высылка на работы на восток». Но, по словам авторов, это «алиби» Лавалья действовало только на первых порах. Гендерный и возрастной состав депортируемых, развеивал миф о востребованности «еврейских мускулов» на благо Германии. До тех пор, пока депортационные колонны состояли из здоровых мужчин трудоспособного возраста, ожидавшие своего отъезда из Дранси, версия о «работе на востоке» выглядела относительно правдоподобно. Эта иллюзия была развеяна после отправки третьего эшелона на территорию Польши 22 июня 1942 г., когда в него были включены женщины, составлявшие порой, больше половины депортируемых. Затем, начиная с 5 августа среди пересыльных периодически оказывались дети. Тот факт, что пунктом назначения была не Германия, а Польша, и то, что среди депортируемых были больные и престарелые, «исключает намерение использовать их на работе». Все это, как сообщал папский нунций во Франции Валерио Валери «вызывает большое беспокойство французского населения» [13, р.354].

В 2020 году вышли совместные мемуары Сержа Кларсфельда с супругой Беатой Кларсфельд об их жизни, посвященной восстановлению исторической справедливости и установления законного возмездия над теми, кто творил преступления в период Виши. В главе «рыцари хорошей памяти» Серж Кларсфельд подтверждает подлинность вышеупомянутого документа с рукописными правками маршала почерковедческой экспертизой двумя судебными экспертами Аленом Николя и Тьерри Боденом. Участие самого

маршала в этом позорном статуте не оставляет никакого сомнения [7, р. 918]. В проекте документа Петен расширяет запрет занимать всем евреям должности, занятые в результате выборов; в образовании он расширил запрет от административного персонала до всего преподавательского состава.

Экспертиза и обнародование этого документа пресекла попытки придать маршалу облик гуманиста и спасителя французских евреев.

Соучастие Франции в преступлениях против человечности выявлялось также в ходе судебных процессов над представителями администрации вишистского правительства - дела Рене Буске, Жана Легэ, Мориса Папона, Поля Тувье. По словам Сержа Кларсфельда «Каждое из этих дел, благодаря множественным судебным эпизодам, стало поводом для средств массовой информации, расширить среди французов просветительскую деятельность...обилие и достоверность исторической информации по этим четырем делам, освещавшимся в течение двух десятилетий прессой, радио и телевидением, заставили французов осознать роль Виши в преследовании евреев и создали прочный заслон против любых попыток реабилитировать этот режим» [14, р. 52]. Из значительно расширившихся возможностей получить доступ к ранее закрытой информации и выявленных фактов, стало ясно, что причиной спасения евреев стал не «щит двойственной политики» режима Виши, а общественное мнение французов и католической церкви. Согласно данным израильского мемориала «Яд Вашем», по количеству спасителей евреев, которым присвоено звание «Праведника народов мира, Франция занимает третье место (4206 праведников) после Польши (7232 праведника) и Нидерландов (5982 праведника)» [15]. Три четверти евреев Франции были спасены благодаря мужеству и самопожертвованию французов, несмотря на угрозу жизни для них и их семей. Такое количество «праведников» объясняется тем, что после «разгрома» и позорного перемирия, растерянные французы первоначально находились в состоянии молчаливого ожидания. Но, на фоне чудовищных преступлений своих же сограждан, проявились вековые черты Франции как колыбели Республики и прав человека, а также искреннее сострадание. Именно это противодействие граждан и церкви существенно ограничил размах сотрудничества вишистской полиции с гестапо, в результате чего многие евреи, в частности дети, смогли найти помощь и убежище.

Формирование степени ответственности вишистского правительства выстраивалось в послевоенные годы по четырем направлениям. Первое-научное (Р. Арон, Р. Пакстон и др.). Второе- общественное, видное место в котором представляют супруги Серж и Беата Кларсфельды. Третье направление – правовое (судебные процессы Легэ, Папон, Тувье, Буске и т.д.). Наконец, четвертое – государственное, начиная с исторической речи президента Ж. Ширака в 1995 г.

Разрешение дилеммы «двух Франций» мы видим в выступлении пятого президента Пятой Республики 16 июля 1995 г. на митинге, посвященном годовщине массовой облавы на евреев, размещении их на парижском зимнем

велодроме в нечеловеческих условиях и последующей их депортации в лагерь смерти Аушвиц. Российский франковед, главный научный сотрудник ИВИ РАН, доктор исторических наук Арзаканян М.Ц, справедливо замечает, что Ширак решил прервать молчание, заявив, что «криминальная деятельность оккупантов осуществлялась при помощи французов и французского государства» [16, с.91]. «Франция, родина просвещения и прав человека в тот день совершила непоправимое» - сказал Ширак – «Не сдержав своего слова, она отдала своих подопечных их палачам...Конечно, есть допущенные ошибки, есть коллективная вина. Но также есть Франция, некоторая идея Франции, правильная, щедрая, верная своим традициям, своему гению. Этой Франции никогда не было в Виши. Ее больше нет и давно в Париже. Она в ливийских песках и везде, где сражаются свободные французы. Она находится в Лондоне в образе генерала де Голля...» [17].

Несмотря на «закон Гэссо», во Франции продолжается дискуссия по поводу роли Петена. Ультраправые создают политтехнологичное противопоставление режима Виши, вызывавшим к «традиционным ценностям» современной этнической ситуации во Франции, связанной с засилием мигрантов и ростом преступности, используя при этом недовольством французов, а президент Эмманюэль Макрон в 2018 г. призвал почтить память маршала, вызвав при этом шквал возмущения.

Такая нелогичность на фоне вышеупомянутых доказательств преступлений режима Виши, свидетельствует о противоречивости и непоследовательности современной французской политики относительно памяти тех, кто явился жертвой коллаборационного правительства Франции и использовании исторической памяти Франции в сиюминутных политических целях.

### **Список литературы:**

- 1.Путин: России всегда был ближе подход де Голля, который боролся, а не Петена. - URL: <https://tass-ru.turbopages.org/tass.ru/s/politika/19316675> (дата обращения 05.11.2024).
- 2.Путин В.В. 75 лет Великой Победы: общая ответственность перед историей и будущим. - URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/63527> (дата обращения 05.11.2024).
- 3.Черкасов П.П. Маршал Петен// Новая и новейшая история. – 2019. №3. С.204-218.
- 4.Pétain Philippe. Discours aux Français. – Paris : Abin Michel. – 1989. 422 pages.
- 5.Руссо А. «Национальная революция» режима Виши. Французский ежегодник. – М.: УРСС. – 296 с.
- 6.Коул Роберт. Франция. История страны. –М: «ЭКСМО». –2009. –320 с.
- 7.Clarsfeld Beate et Serge. Mémoires. Paris: Fayard/Flammarion. – 2020. – 1042 pages.

- 8.Волынский Л. Французский народ продолжает борьбу. Под пятой фашизма. – Иркутск: «ОГИЗ», 1941. – 80 с.
- 9.Guillon Jean-Marie. La philosophie politique de la Révolution nationale. Vichy et les français. Sous la direction de Jean-Pierre Azéma et François Bédarida – Paris: Fayard. – 1992. – 790 pages.
- 10.Бенбасса Эстер. История евреев Франции. – Иерусалим, Москва: Мосты культуры». – 2004. – 431 с.
- 11.Волынский Л. Французский народ продолжает борьбу. Под пятой фашизма. – Иркутск: «ОГИЗ», 1941. – 80 с.
- 12.Webster Paul. Le Crime de Pétain. – Paris : Félin. – 2001. – 340 pages.
- 13.Michael R. Marrus. Paxton Robert. Vichy France and the Jews. New York: Basic Books, Inc. – 1981. 432 Pages
- 14.Klarsfeld Serge: Le combat d'une vie. 25 ans à traquer les nazis. – Paris : Tallandier/L'express, – 2013. – 66 p.
- 15.Names of Righteous by country. - URL: <https://www.yadvashem.org/righteous/statistics.html>
- 16.Арзаканян Марина. Жак Ширак – последний исполин французской политики. Международная жизнь. – 2020. №6. С.78-93.
- 17.Président de la République, sur la responsabilité de l'Etat français dans la déportation des juifs durant la deuxième guerre mondiale et sur les valeurs de liberté, de justice et de tolérance qui fondent l'identité française, Paris le 16 juillet 1995. - URL: <https://www.elysee.fr/jacques-chirac/1995/07/16/allocution-de-m-jacques-chirac-president-de-la-republique-sur-la-responsabilite-de-letat-francais-dans-la-deportation-des-juifs-durant-la-deuxieme-guerre-mondiale-et-sur-les-valeurs-de-liberte-de-justice-et-de-tolerance-qui-fondent-lidentite-franca> (дата обращения 03.11.2024).

**Дашдамирова Ирина Валерьевна**

старший преподаватель

Смоленский государственный университет спорта

SPIN-код: 3433-2030

Dashdamirova Irina

Smolensk State University of Sports

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ У СТУДЕНТОВ СПОРТИВНОГО ВУЗА**

**Аннотация:** Данная статья посвящена вопросам патриотического воспитания студенческой молодежи. Целью исследования является анализ патриотических настроений студентов спортивного вуза. Рассматриваются возможности реализации патриотического воспитания на занятиях по иностранному языку. Определяется значимость патриотизма в системе ценностных ориентаций студентов. Исследование позволило выявить количество (в процентном содержании) студенческой молодежи, идентифицирующей себя как патриотов своей страны. Рассмотрены возможности организации патриотических мероприятий на занятиях иностранного языка. Формирование чувства патриотизма необходимо на всех уровнях образования и поощряется посредством изучения всех академических предметов. Дисциплина «Иностранный язык» направлена на развитие чувства патриотизма у человека путем сравнения культуры родной страны с культурой изучаемого языка.

**Ключевые слова:** патриотическое воспитание, иностранный язык, спортивный вуз, межкультурная коммуникация, студенты.

## **IMPLEMENTATION OF PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS OF SPORTS HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES**

**Summary:** This article is devoted to the issues of patriotic education of student youth. The purpose of the study is to analyze the patriotic sentiments of students of a sports university. The possibilities of implementing patriotic education in foreign language classes are considered. The significance of patriotism in the system of value orientations of students is determined. The study revealed the number (in percentage) of student youth identifying themselves as patriots of their country. The possibilities of organizing patriotic events in foreign language classes are considered. The formation of a sense of patriotism is necessary at all levels of education and is encouraged through the study of all academic subjects. The discipline "Foreign Language" is aimed at developing a sense of patriotism in a person by comparing the culture of his native country with the culture of the studied language.

**Keywords:** patriotic education, foreign language, sports university, intercultural communication, students.

Проблема патриотического воспитания всегда была сложной и актуальной. Современные общественные изменения в духовной сфере безусловно напрямую повлияли на значимость духовных идеалов. Целью исследования является анализ патриотических настроений студентов спортивного вуза, реализация патриотического воспитания на занятиях по иностранному языку, установление значимости патриотизма в системе ценностных ориентаций студентов, выявление количества (в процентном содержании) студенческой молодежи, идентифицирующей себя как патриотов своей страны, организация патриотических мероприятий на занятиях иностранного языка. Исследование проводилось в 2023-2024 учебном году на базе ФГБОУ «Смоленский государственный университет спорта». В исследовании приняли участие 95 студентов 2 курса факультета физической культуры, спорта и оздоровительных технологий.

Согласно результатам опроса, большинство студентов (84%) считают, что каждый человек сам определяет, что значит быть патриотом, и только 8% считают, что понятие «патриотизм» определяется государством. Понятие патриотизма тесно связано с чувством гордости за свою страну.

Опрос показал, что подавляющее большинство респондентов (88%) имеют четкое представление о том, чем гордятся как граждане России - история и география страны, природные ресурсы, достижения российской культуры, науки, спорта. Среди опрошенных молодых людей 70% считают себя патриотами своей страны, 20%, к сожалению, таковыми себя не считают, 10% затрудняются ответить.

Следует отметить, что тема патриотизма вызвала значительный интерес среди студентов - 44% считают ее чрезвычайно актуальной, а 35% - частично важной. Следовательно, можно предположить, что патриотизм имеет значительный приоритет для многих студентов. 56 % опрошенных описывают патриотизм как активное внесение вклада в улучшение своей страны и защиту ее интересов. Интересно, что 49 % опрошенных не считают, что патриотизм означает слепую поддержку правительства. Более того, 38 % респондентов считают, что патриот должен поддерживать правительство, независимо от его действий. 13% посчитали сложным дать определенный ответ на этот вопрос.

Согласно опросу, 67% студентов выразили желание переехать или планируют переехать в другой город, в то время как только 22% не планируют этого делать. Стоит отметить, что 57% опрошенных хотят жить в России и не собираются переезжать в другую страну, что свидетельствует об их высоком уровне гражданских и патриотических ценностей. Между тем, 16% опрошенных стремятся жить за границей.

Исследование также выявило, что большинство респондентов (85%) считают службу в российской армии необходимой.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют, что современный патриотизм имеет разнообразную и неоднозначную природу, что осложняет определение его понятия. Эмоциональный компонент патриотизма более выражен среди молодых людей, что объясняется положительными чувствами по отношению к своей стране. Патриотизм обычно включает в себя чувство любви и гордости за свою страну, а также готовность действовать в ее интересах. Подлинный патриотизм не подразумевает враждебности по отношению к другим национальностям. Молодежь, особенно студенты вузов, являющиеся будущими специалистами в различных областях, могут оказывать существенное влияние на политическое и экономическое развитие страны. Поэтому преподаватели должны рассматривать патриотическое воспитание как неотъемлемую часть процесса обучения, включая изучение гуманитарных наук, таких как английский язык.

Процесс изучения иностранного языка создает большие возможности для развития у студентов представлений о родном гражданстве, патриотизме, правовом сознании и высоких моральных качествах. Этот важный процесс становится возможным благодаря сосредоточению внимания на курсе языка и речи, который подчеркивает изучение повседневной жизни, бытовых обычаев, культурных установок и происхождения других стран, особенно самого языка [1]. Межкультурная коммуникация наиболее эффективна, когда студенты обладают обширными знаниями о своей Родине, о своей малой Родине, об истории, географии, знаменитых людях своей страны. Это возможно благодаря включению в учебные программы предмета «Иностранный язык» таких тем как «Our university», «My native town», «Our Motherland», «Famous people of Russia», «Outstanding sportsmen of Russia». Изучение текстов на английском языке по данным темам, выполнение различных видов заданий к ним (вопросно-ответные упражнения в парах, создание презентаций, проектов, видеороликов на английском языке) способствует развитию у студентов чувства любви и гордости за свою страну.

Целью создания различных проектов на английском языке является развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование иноязычных коммуникативных навыков и компетенций, обогащение языкового запаса, индивидуализация обучения и развитие речевой деятельности [6].

Работа с видеороликами, презентациями предполагает предварительное изучение активной лексики по теме, чтение и перевод текста по теме, последующее обсуждение содержания ролика на русском языке, вопросно-ответные упражнения, позволяющие закрепить содержание и активную лексику, определить уровень понимания англоязычной речи, извлекаемой студентами информации, краткое изложение содержания видеоролика на английском языке. На завершающем этапе студенту предлагается составить свой рассказ на английском языке по теме.

Для поддержания интереса к предмету важно вовлекать студентов в различные виды деятельности, такие как участие в ежегодных мероприятиях, посвященных языку и культуре, конкурсах видеороликов на английском языке, конкурсах переводов, олимпиадах, мастер-классах, моделированию судейства соревнований на английском языке. Способность студента к творческому выражению и проявлению интересов является важнейшим показателем его будущей успешности как профессионала и специалиста в своей области [10].

На базе кафедры иностранных языков Смоленского государственного университета организуется ряд мероприятий для студентов с целью воспитания патриотизма и уважительного отношения к Родине, приобщения к истории своей страны. Примером является создание видеороликов на английском языке: «We are proud of them» - в основу видеоролика положен футбольный матч памяти Евгения Малая, выпускника СГУС, погибшего в СВО; «The graduates of the Smolensk state university of sports at the Olympic games» - в основу положена история Олимпийского движения в мире, России, Смоленске; «Smolensk tourist» - достопримечательности родного города; «Smolensk sport facilities» - история развития и современное состояние спортивных стадионов и бассейнов родного города.

Ежегодная межвузовская конференция на английском языке «Hello! We are from Russia» предоставляет прекрасную возможность для развития у студентов чувства патриотизма. В конференции принимают участие студенты вузов и ссузов города. Для участия в конференции представляются доклады на английском языке с обязательной презентацией по предлагаемым темам в рамках заявленной тематики конференции. Данная конференция является ценным средством улучшения языковых навыков и расширения знаний по истории России. Процессу узнавания и запоминания значимых важных исторических и биографических моментов истории вуза, города, страны способствует работа по поиску и отбору информации на русском языке, перевод на английский язык, дальнейшая презентация полученного материала. Конференция расширяет знания студентов о родной стране из разных областей – географии, истории, литературы, культуры, спорта. Конференция одновременно раскрывает и расширяет кругозор студентов, способствует дальнейшему развитию и становлению в стенах высшего учебного заведения. Следует отметить внимание студентов к настоящему моменту к истории Российской Федерации, а именно к особой военной операции.

Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» направлена на воспитание российской гражданской идентичности, уважения к Отечеству, воспитания чувства ответственности и долга перед Родиной. Обучение иностранному языку осуществляется в рамках диалога культур, когда у студентов развивается и толерантное отношение к проявлению иной культуры, и формируется более глубокое осознание своей собственной [7].

Перед современным высшим образованием стоит сейчас одна из основных задач - воспитание молодого поколения, обладающего навыками



критического мышления, имеющего сильное чувство национальной идентичности и уважающего обычаи и традиции своих предков. Формирование чувства патриотизма необходимо на всех уровнях образования и поощряется посредством изучения всех академических предметов. Дисциплина «Иностранный язык» не только не является исключением, но направлена на развитие чувства патриотизма у человека путем сравнения культуры родной страны с культурой изучаемого языка.

### **Список литературы:**

1. Богданова, А.И. Патриотическое воспитание студентов средствами дисциплины «Иностранный язык» // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. – № 50-2. – С. 40-44.
2. Волежанина, И.С., Чусовлянова, С. В. Онтолого-семантический метод обучения иностранному языку // Тенденции развития науки и образования. Изд. Научный центр «LJournal», Самара, 2021. – № 78. – С. 16-19.
3. Дружилов, С.А. Негативные воздействия современной информационной среды на человека: психологические аспекты // Психологические исследования. 2018. № 11(59). С. 11. – URL.: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 15.10.2024).
4. Пассов, Е.И., Кузовлева, Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
5. Володина, Д.В., Дёмина, О.А. Учебно-методическое пособие для выполнения задания «Языковой проект» – Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2019. – 73 с.
6. Богданова, А.И. Использование культурологической составляющей содержания дисциплины Иностранный язык в процессе формирования толерантности студентов // Вестник КГПУ. – Красноярск, 2015. – № 1. – С. 87-89.
7. Егошкина, Н.Г. Патриотическое воспитание подростков средствами краеведения на уроках английского языка: автореф. ... канд. пед. наук: ВАК 13.00.01. – Йошкар-Ола, 2007. – С. 221.
8. Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов. – URL.: [vgsa.ru/facult/eco/kaf\\_cgldoc/language\\_pr1.pdf](http://vgsa.ru/facult/eco/kaf_cgldoc/language_pr1.pdf) (дата обращения: 15.10.2024).
9. Пассов, Е.И. Технология коммуникативного обучения иноязычной культуре. – URL.: [psyvision.ru/help/pedagogika...ped-tech20...ped-tech10](http://psyvision.ru/help/pedagogika...ped-tech20...ped-tech10) (дата обращения 15.10.2024).
10. Реализация технологии «диалог культур» на уроках английского языка. – URL.: [profesiniciative.ru/index.php/dialog-kultur/120-t2](http://profesiniciative.ru/index.php/dialog-kultur/120-t2). (дата обращения 15.10.2024).

**Дементьев Борис Петрович**

доктор исторических наук, профессор

Пермский государственный национальный исследовательский университет

SPIN-код: 8792-1234

Dementiev Boris

Perm state national research university

## **НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

**Аннотация:** В статье анализируется: настоящее образование и перспективное образование будущего; потенциальные методы образования; вузы как центры инноваций; перспективы университетов; тренды образования будущего; цифровизация образования; проблемы и варианты их решений.

**Ключевые слова:** Высшее, образование, университеты, инновации, цифровизация, проблемы, будущее.

## **THE PRESENT AND FUTURE HIGHER EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS**

**Summary:** In article is analysed: present education and perspective education of future; the potential methods of education; the high schools as the centres innovations; the prospects of universities; trends education of future; digitalization of education; the problems and variants of their decisions.

**Keywords:** High, education, universities, innovations, digitalization, problems, future.

Вузовское образование в постоянно изменяющемся мире должно гибко и адекватно развиваться.

Какие формы совершенствования высшего образования применяются (может быть недостаточно) уже сегодня и будут востребованы в перспективе:

1. Непрерывность образовательного процесса.

Периодические, систематические, но, главное, постоянные курсы, повышения квалификации, специализации, новые знания, навыки — это настоятельная необходимость.

2. Адаптивность обучения.

Для того, чтобы обучаемый оперативно и эффективно приспособивался к новым требованиям и методикам, необходимы индивидуальные программы, учитывающие особенности и потенциал развития обучаемого.

3. Функционирование различных онлайн-площадок.

Курсы, лекции, вебинары, библиотечные фонды — всё это должно быть в открытом, бесплатном доступе.

4. Меняющаяся (именно в процессе) роль преподавателя.

В интернете есть любая информация? Но, во-первых, она сплошь и рядом не верифицируема (например, самопишущая википедия). А, во-вторых, что делать с информацией, если поисковая система выдала 100 млн. ответов. В этом контексте обучающая роль преподавателя не просто сохраняется, но многократно усиливается. Роль наставника, советника, эксперта.

5. Технологии виртуальной реальности (VR), дополненной реальности (AR), геймификации.

Открываются широкие возможности и в обучении, и в исследованиях и в производстве, виртуальных тренажерах, виртуальных лабораториях, и т.д. Дополненная реальность — интерактивность (анимация, 3D-объекты). Геймификация — практико-ориентированность, игровые формы, проекты [6, с.338-339].

На что должно быть направлено (и сейчас и в перспективе) обучение:

1. Развивать критическое мышление.

Студент должен учиться и научиться анализировать и синтезировать информацию. Определять верность и неверность информации. И самое главное — всё это делать самостоятельно, без постоянной помощи преподавателя или руководителя.

2. Отсюда — способность к проблемному действию.

Умение решать проблемы и действовать в кризисной ситуации.

3. Отсюда — способность к креативности мышления и действия.

Не обязательно всё время создавать что-то новое (человеческая психика не выдержит постоянных перемен), но создавать потенциал нового — это залог встретить перемены подготовленными.

4. Отсюда — уметь работать в команде.

Умение дифференцировать свой и коллеги функционал. Умение подчиняться и работать (учитывая итоговый эффект) на партнера по команде.

5. Отсюда — развивать социальные и эмоциональные навыки [2, с.1-2].

Студенты, будущие работники должны уметь трудиться в различных организациях, в меняющихся условиях, учитывая специфики (этнические, религиозные, культурные, уровень подготовки, и т.д.) партнеров.

Какие актуальны и перспективны методы совершенствования вузовского образования:

1. Модульное и поэтапное обучение.

Модуль — это даже не постепенное усложнение материала, но главное — возможность для студента выбора удобного темпа, собственного графика и самостоятельной работы.

Для преподавателя модульное обучение — это возможность оптимальной организации учебного процесса, координации, мотивации, контроля. Возможность создания индивидуальной траектории для каждого обучаемого, помощи отстающим и поощрения успевающим, а также определения уровня усвоенного и выявления пробелов.

2. Акцент в преподавании на унификацию и смежные дисциплины.

В современном стремительно изменяющемся мире весьма востребованы работники с междисциплинарной подготовкой, которая даст возможность перестроиться и использовать различные компетенции.

### 3. Создание проектов методом Agile (подвижный).

Разрабатываются короткие этапы (спринты) по отработке задач, каждый этап получает промежуточные результаты для конкретного применения по заданию организации (предприятие, бизнес) и предполагается обратная связь для необходимой корректировки. Налицо — максимальная мотивация и студентов и преподавателей.

4. Создание проектов методом Scrum (схватка). Эффективная методика, продолжающая и конкретизирующая Agile. Особенно эффективная при разработке нового продукта (системы, модели), когда сложная проблема разбивается на простые задачи. И, соответственно, финальный продукт может дополняться новым функционалом.

### 5. Нейросети, искусственный интеллект (ИИ) в учебном процессе.

Нейросети, ИИ (ChatGPT, Gemini, Midjourney и др.) помогают и студенту и преподавателю в обработке материала (вариант — BigDate), подборе адекватного формата, альтернативных вариантов [5, с.164-165].

Но именно в этой методике особенно велика роль преподавателя. ИИ (различного формата) до сих пор в значительной степени недостоверен, выдает массу ошибок по простой причине — это не интеллект. Человеческий интеллект — это умение сталкивать противоречивую информацию, умение ошибаться и в поиске, что самое главное, создавать новое, творческое. ИИ — это всего лишь программы, набор алгоритмов. Все ныне модные среди молодежи нейросети только перебирают по запросу уже существующие сайты, файлы, тексты и выдают механически суммарный итог, не верифицируя материал. Естественно, возможны ошибки и искажения. Хотя для студента весьма соблазнительно получить всю информацию в готовом виде, здесь и сейчас. В этом есть особая привлекательность и особая опасность ИИ.

Вот здесь и нужен настоящий, человеческий интеллект, роль преподавателя. Причем, желательно не показывать студенту уязвимости поиска ИИ, а направлять мысль студента (у него же то же человеческий интеллект) на самостоятельный поиск ошибок и уязвимостей.

Для претворения в жизнь этих форм, направлений и методов, для совершенствования высшего образования университеты должны осуществлять технологическое и инновационное развитие. Что для этого необходимо:

1. Создать насыщенно количественно и качественно систему онлайн (курсы, лекции, вебинары и т.д.) ведущих университетов и исследовательских центров, доступную для студентов по всей России.

2. Отладить смешанную (онлайн — офлайн) систему преподавания, учитывающую гармоничное сочетание этих методик для различных дисциплин и специальностей.

3. Взаимодействие университетов (прежде всего, региональных) с центрами инноваций — технопарками, инновационными парками, бизнес-акселераторами, бизнес-инкубаторами. Практика должна опираться на передовую теорию, а теория обогащаться практикой.

4. Чтобы заработали современные методики и появлялся соответствующий контент — необходимы подготовленные кадры.

Преподаватели должны осваивать междисциплинарные подходы, практикоориентированность своих курсов, гибкие и современные способы донесения информации (цифровые технологии, знание программ, гаджетов, и т.д.). Следует создать систему стимулирования (повышение зарплаты, премии, научные стажировки) для таких (сертифицированных) преподавателей [3, с.358-359].

Как, в связи с этим, меняются университеты и как они вероятно будут развиваться:

1. Миссия: должны сохранить передачу поколениям — культурный опыт, культурные нормы, правила.

2. Стратегия: формировать актуальные практические навыки, профессиональные компетенции.

3. Тактика, учебный процесс:

а) возможность обучения, получения образования в любом возрасте, в различных жизненных циклах, с восстановлением утраченных навыков и компетенций

б) образовательные программы максимально встроенные в потребности практики, бизнеса, производства — прежде всего, это разработка проектов

в) образование все больше будет гибридным: онлайн имеет и плюсы и минусы и поэтому не будет расширяться «количественно» (часы, потоки), а будет встраиваться в офлайн (отдельные курсы, разработка самостоятельных вариантов, альтернатив)

г) внедрение интернет-технологий, цифровизации практически во все образовательные аспекты — электронных библиотек, электронных учебных пособий, онлайн-лекций и т.д.

д) студенты все больше будут привлекаться к совместной (практической, хозрасчетной) работе с преподавателями — многократно возрастает мотивация, прежде всего, у студентов (материальная), а преподаватели получают не только дополнительные финансы, но и возможность проверять и корректировать теорию на практике.

Таким образом, у университетов есть и настоящее, и будущее:

1. Базовые, фундаментальные знания, те, что не устаревают — это основа теории и практики. Никакие курсы и вебинары это не заменят.

2. Разнообразные факультеты и специальности университета дают студенту возможность применить свои силы и интересы в межпредметных вариантах, на стыке наук. Студент «уча учиться».

3. Социальные контакты (с преподавателями, с однокурсниками, со старшекурсниками, с другими факультетами и специальностями). Это живое общение нельзя заменить ни онлайн, ни вебинарами. Студент приучается мыслить стратегически, перспективно, в сравнении — видеть «картину мира» (и себя, свою работу в ней). Отсюда — понимание, как и в каком направлении развиваться, совершенствоваться.

Какие основные проблемы необходимо решать современному образованию:

1. Формализация образовательного процесса:

а) диплом (аттестат), не подкрепленный знаниями и навыками, уже сейчас теряет привлекательность, а в будущем просто будет не востребован

б) лекции, рассчитанные на «усредненного» студента («конвейерная» система) сильным — не интересны, а слабым — не усвояемы

2. Недостаточная (порой слабая) мотивация студентов:

а) немалая часть студентов учатся — надо получить высшее образование — по инерции

б) диплом не гарантирует высокую зарплату и даже трудоустройство.

В результате, согласно опросу ВЦИОМ (2023) около 50% выпускников вузов работают не по специальности диплома [4, с.2-3].

3. Старение кадров и, соответственно, нехватка кадров.

Специалисты РАНХиГС дают прогноз: к 2035 г. в России будет существенный дефицит ученых в ВУЗах. Кандидаты наук: в 2023 г. — 57,3% от преподавательского состава, 2035 г. — 42,6%, доктора наук: соответственно — 14,7% и 6,9%. Другими словами, дефицит кандидатов наук будет 18,2 тыс., докторов наук — 2,5 тыс. чел. [1, с.3-4] Основная причина — из-за недостаточного финансирования профессия ученого среди молодежи мало привлекательна.

Таким образом, вузовское образование в России имеет потенциал, перспективы, но и насущные проблемы.

Как будет использоваться потенциал и как будут решаться проблемы — это общая и комплексная задача и общества и властей всех уровней.

### **Список литературы:**

1. К 2035 году в России будет не хватать более 20 тысяч научных кадров. — URL: <https://vesti.az/v-mire/k-2035-520797> (дата обращения: 15.07.2024)
2. Какими будут вузы будущего: мнения экспертов. — URL: <https://postupi.online/journal/> (дата обращения: 15.07.2024)
3. Новиков, С.В. Современное состояние и тенденции развития российской системы высшего образования // Экономика, предпринимательство и право. — 2023. — Т.13. - № 9. — С.358-360.
4. Образование будущего. Принципы и тренды. — URL: <https://gb.ru/obrazovanie-buduscego/> (дата обращения: 15.07.2024)

5. Останина, С.А. Проблемы оценивания качества образования в творческом вузе // Тенденции развития науки и образования. – 2024. - № 105. Ч.1. – С.164-168.
6. Разумова, Т.О. Трансформация системы высшего образования: вызовы и перспективы // Уровень жизни населения регионов России. – 2023. – Т.19. № 3. – С.338-349.

**Денисенко Елена Петровна** (Республика Беларусь)

научный сотрудник

Центральная научная библиотека им. Якуба Коласа Национальной академии наук Беларуси

SPIN-код: 1763-0332

Denisenko Elena

The Yakub Kolas Central Science Library of the National Academy of Sciences of Belarus

## **ИСТОРИЯ БЫТОВАНИЯ ГОРЫ-ГОРЕЦКОГО ЗЕМЛЕДЕЛЬЧЕСКОГО ИНСТИТУТА В ДОКУМЕНТАХ XIX ВЕКА (ПО МАТЕРИАЛАМ ФОНДА ЦЕНТРАЛЬНОЙ НАУЧНОЙ БИБЛИОТЕКИ ИМЕНИ ЯКУБА КОЛАСА НАЦИОНАЛЬНОЙ АКАДЕМИИ НАУК БЕЛАРУСИ)**

**Аннотация:** рассматривается история бытования Горы-Горецкого земледельческого института на страницах изданий XIX в. (монографические исследования русских историков, публикации в отечественных журналах XIX в.), выявленные в фондах Центральной научной библиотеки имени Якуба Коласа Национальной академии наук Беларуси. Раскрыты особенности владельческих экземпляров, отражающих создание и развитие первого на территории Российской империи высшего сельскохозяйственного учебного заведения.

**Ключевые слова:** Горы-Горецкий земледельческий институт, книжные и периодические издания XIX в., Центральная научная библиотека имени Якуба Коласа Национальной академии наук Беларуси.

## **19<sup>TH</sup> CENTURY PRINT SOURCES ON THE HISTORY OF THE GORY-GORECKIJ AGRICULTURAL INSTITUTE (FROM THE COLLECTION OF THE YAKUB KOLAS CENTRAL SCIENTIFIC LIBRARY OF THE NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES OF BELARUS)**

**Summary:** the article deals with the history of the Gory-Goreckij agricultural institute as depicted in 19<sup>th</sup> century print sources (Russian history studies, articles in Russian periodicals) housed in the Yakub Kolas Central Scientific Library of the National Academy of Sciences of Belarus. Individual characteristics of the editions bearing ownership marks are discussed, as well as their depiction of the creation and development of the first agricultural educational institution in Russian empire.

**Keywords:** Gory-Goreckij agricultural institute, 19<sup>th</sup> century books and periodicals, Yakub Kolas Central Scientific Library of the National Academy of Sciences of Belarus.

В фондах Центральной научной библиотеки имени Якуба Коласа Национальной академии наук Беларуси (ЦНБ НАН Беларуси) было выявлено



около двадцати пяти названий книжных и периодических изданий XIX в., в которых рассматриваются вопросы создания, деятельности и значение первой в Российской империи высшей сельскохозяйственной школы – Горы-Горецкого земледельческого института.

На значительной территории Российской империи в первой половине XIX в. в связи с неурожаями, эпидемией и отсутствием нужного количества квалифицированных кадров сельское хозяйство находилось в бедственном положении. В связи с этим в 1831 г. по указанию Николая I был организован особый Комитет, состоящий из представителей Министерства Финансов, Внутренних Дел и четырех членов Государственного Совета, «... с целью открыть удобнейшие и действительнейшие средства к развитию и усовершенствованию в России сельского хозяйства, по правилам науки, примененным, по возможности, к нашему климату и условиям нашего крестьянского быта.» [7, с. 12]. 24 апреля 1836 г. Николаем I было утверждено Положение о Горы-Горецкой земледельческой школе: «“Высочайшее утвержденное положение о Горыгорецкой Земледельческой Школе, опубликованное 22 мая” – “... приступить неотлагательно к учреждению Земледельческой Школы с образцовым сельским хозяйством и коренною овчарнею”» [8, с. 435]. Это был первый законодательный акт по сельскохозяйственному образованию в Российской империи.

В фондах Центральной научной библиотеки имени Якуба Коласа Национальной академии наук Беларуси хранится «Обзор действий департамента сельского хозяйства и очерк состояния главных отраслей сельской промышленности в России в течение 10 лет с 1844 по 1854 год» (СПб., 1855), раскрывающий историю Горы-Горецких учебных заведений. На титульном листе владельческого экземпляра проставлен штампель Фундаментальной библиотеки мужской классической Гимназии Императорского человеколюбивого общества (гимназия была открыта на средства благотворительной организации в России в 1820 г.)<sup>1</sup>. Во второй части издания под заглавием «Занятия учебных и сельскохозяйственных учреждений, подведомственных департаменту сельского хозяйства» содержится информация об истории Горы-Горецких учебных заведений. В казенном имении Горы-Горки (Оршанский уезд Могилевской губернии) 15 августа 1840 г. была открыта земледельческая школа, которая имела два разряда: низший готовил управляющих для казенных и частных имений, высший – квалифицированных работников в области сельского хозяйства. На ее содержание, жалованье должностным лицам, устройство учебной части, содержание штата учителей было отпущено из Государственного Казначейства 135 000 рублей, в управление начальства школы отданы пять фольварков Горыгорецкого имения с приписанными к нему землями и крестьянами, которые должны были обрабатывать поля школы и исполнять при ней все хозяйственные работы.

---

<sup>1</sup> Богомолов, С.И. Российский книжный знак. 1700–1918 / С.И. Богомолов. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Москва: Минувшее, 2010. – С. 206.

Бывшим владельцем имения был помещик, граф Л. Соллогуб, за его долги в 1829 г. имение было конфисковано в казну государства. Усадебные постройки имения со временем обветшали и были не совсем пригодными для земледельческой школы. Поэтому по распоряжению Министерства Финансов на этой территории были возведены новые здания. Со временем при школе была открыта учебная ферма (1845 г.), под которую отвели 1098 десятин земли. Примыкающая к школе хозяйственная часть (полеводство, луговоеводство, скотоводство, овчарный, конский заводы) также вошла в состав учебной фермы [7, с. 12–13].

В мае 1847 г. Совет Министерства государственных имуществ утвердил проект Положения о Горы-Горецком земледельческом институте и его штате. 30 июля 1848 г. решением Государственного Совета было утверждено преобразовать высший разряд Горы-Горецкой земледельческой школы в земледельческий институт с четырехлетним сроком обучения, а низший разряд земледельческой школы – в училище с шестилетним сроком обучения [10, № 22414].

В пору своего расцвета (1850-е гг.) в Горы-Горецком земледельческом институте преподавали общеобразовательные дисциплины (Закон Божий, русскую словесность, хозяйственную статистику России и других важнейших государств) и специальные (сельское хозяйство, домоводство, оценка поземельных угодий, сельская бухгалтерия, сельскохозяйственная технология и механика, сельская архитектура и геодезия). К вспомогательным дисциплинам относились математика, физика, химия, минералогия, ботаника, зоология, правоведение и российские законы, энциклопедия камеральных наук (совокупность знаний, необходимых для управления государственными имуществами), рисование и немецкий язык [11, с. 59].

По направлению Министерства государственных имуществ, которому подчинялся Горы-Горецкий земледельческий институт, студенты могли пройти учебу за границей по специальности «агрономия», для этого Министерство выделяло по 7000 рублей серебром в год. Например, в 1853 г. на учебу за границу был направлен окончивший курс наук агроном *А.Н. Козловский* (1832–1890) – для изучения луговоговодства, по возвращении он работал инженером в Департаменте Сельского Хозяйства, в 1860 г. стал преподавателем, профессором кафедры механики и архитектуры. В пригороде Горок в 1856–1863-х гг. им был заложен гончарный дренаж, один из первых в России [5, с. 10]. В том же году был направлен на учебу в Гогенгеймскую земледельческую академию (Германия) агроном *А.В. Советов* (1826–1901), в Россию он вернулся в 1855 г., стал работать преподавателем Горы-Горецкого земледельческого института по предметам «скотоводство» и «сельскохозяйственные технологии». Позже защитил диссертацию в Московском университете, получил ученое звание профессора [7, с. 41].

О развитии Горы-Горецкого земледельческого института информирует «Сборник сведений по департаменту земледелия и сельской промышленности»

(СПб., 1880), который выходил под эгидой Министерства государственных имуществ. Во втором выпуске сборника в публикации «Горыгорецкий и Санкт-Петербургский земледельческие институты» сообщается, что уже к 1860 году Горы-Горецкий институт имел библиотеку, химическую лабораторию, сельскохозяйственный музей, ботанический сад, дендрологический питомник, оранжереи, теплицы, семенное депо и фруктовый питомник. В ведении института находилась ферма с тремя отдельными фольварками, которая служила для практического изучения студентами сельского хозяйства; конный завод (в нем содержались жеребцы вятской, обвинской, эзельской, норвежской пород). При институте с 1854 по 1860 гг. содержался племенной рогатый скот венсисельской, ютландской, айрширской, холмогорской пород. В 1858 г. для исполнения разных хозяйственных работ институт приобрел локомобиль. Посредством этого локомобиля в 1862 г. приводилось в действие 12 машин – молотильня, древоколка, соломорезка, глиномяльная, дренажная и кирпичеделательные машины [10, с. 99–100].

С 1849 г. стало расти количество студентов в Горы-Горецком земледельческом институте: с 56 студентов их количество увеличилось до 222 в 1853 г. Этот факт был обусловлен введением ограниченного числа студентов в университетах Российской империи и, конечно же, возросшей известностью земледельческого института.

В 1857 г. на смену министра государственных имуществ П.Д. Киселева (1837–1856) пришел М.Н. Муравьев (1857–1862). Под его руководством сельскохозяйственное образование претерпело некоторые изменения, в частности, были закрыты крестьянские учебные фермы, в том числе Горы-Горецкая, которая была преобразована в учебно-коммерческое хозяйство по образцу помещичьих имений. Учебные фермы должны были готовить крестьян для работы в помещичьих имениях. Одновременно с переустройством учебных ферм М.Н. Муравьев приступил к проверкам в Горы-Горецком земледельческом институте. Проверку учебной части института предприняло также Императорское московское общество сельского хозяйства (МОСХ) в лице его секретаря, действительного статского советника, агронома С.А. Маслова (1793–1879). По отчетам ревизии, наряду с положительной оценкой работы химической лаборатории института, а также качественного ведения учебного хозяйства на фольварке Иваново и выпуском высококлассных специалистов в области сельского хозяйства, были отмечены недостатки. Они заключались в местонахождении института – его удаленности от культурных центров, *размещении в белорусском местечке*, лишенном хороших подъездных путей, что мешало развитию института (проведению выставок, съездов и других мероприятий), а также из-за отсутствия гостиниц создавало трудности для абитуриентов, которые приезжали поступать в институт со всех уголков обширной территории Российской империи [12, с. 175].

Летом 1858 г. М.Н. Муравьев посетил Горы-Горецкий земледельческий институт для ревизии с новыми членами Ученого комитета Министерства

государственных имуществ А.М. Ламовским и Е.А. Петерсоном. В отчете по ревизии, составленным А.М. Ламовским, указывалось, что Горки – неподходящее место для института, который находился в захолустье, отмечалось о тяжелых условиях для преподавателей как в материальном плане (имелось в виду небольшое жалованье), так и в учебно-научной работе. По итогам проверки было составлено новое Положение ГЗИ, которое было рассмотрено в Совете министров и в Государственном совете. Согласно нового положения, утвержденного 8 декабря 1859 г., облегчался прием в институт, без экзамена принимались окончившие «на отлично» землемерно-таксаторские классы; упразднялись некоторые предметы обучения, вместо четырехлетнего обучения вводилось трехлетнее. После выпускных экзаменов студент обязан был в течение всего 4-го года отработать практику [12, с. 181].

С 1852 г. высшее учебное сельскохозяйственное заведение в Горках стало издавать «Записки Горыгорецкого земледельческого института». Это было первое в России научное периодическое издание по сельскому хозяйству, которое выходило ежегодно по одной книжке. В двух разделах журнала освещались обзоры опытов, которые проводились в институте, публиковались оригинальные труды ученых-преподавателей и других сотрудников Горы-Горецкого земледельческого института. В фондах ЦНБ НАН Беларуси хранится экземпляр первой книжки (или первого номера журнала)<sup>2</sup>. В первом разделе журнала опубликованы отчеты института, училища, учебной фермы за 1850–1851 гг., отдельно отчет за 1850 г. – об агрономическом путешествии по Черниговской губернии младшего профессора *В.И. Краузе* с шестью студентами института. Во втором разделе помещена статья «Обжигание кирпича со значительным сбережением горючего материала и времени» – об опытах обжига кирпича, которые проводил адъюнкт-профессор института Александр-Наполеон Казимирович Больман.

О болезнях фруктовых деревьев идет речь во второй публикации журнала – статье адъюнкт-профессора ботаники Эдуарда Федоровича Рего «О повреждениях и разных болезнях фруктовых деревьев». В ней ученый описывает болезни деревьев – рак, воспаление, истечение смолы и др. и отмечает, что большая часть болезней происходит от неправильного ухода за деревьями. Завершает первый номер журнала доклад адъюнкт-профессора химии К.Д. Шмидта «О сложном микроскопе и некоторых микроскопических открытиях в области естественных наук в последние два десятилетия. Речь, произнесенная в торжественном собрании Горыгорецкого земледельческого института К. Шмидтом, 22 августа 1851 года» [3].

Таким образом, впервые в истории высшей школы Российской империи была организована научная работа студентов и преподавателей. Исследования ученых института систематически публиковались в научных периодических

---

<sup>2</sup> Записки Горыгорецкого земледельческого института, изданные Департаментом сельского хозяйства Министерства государственных имуществ. – Кн. 1 (1852) — кн. 6 (1857). – Санкт-Петербург: в типографии Министерства государственных имуществ, 1852. – Кн. 1. – 112 с.

изданиях, издаваемых в России, а также в «Записках Горы-Горецкого земледельческого института», которые вызывали большой интерес в обществе.

Как и любые другие периодические издания «Записки Горыгорецкого земледельческого института» проходили цензуру. Цензурный комитет находился в ведении Министерства народного просвещения и строго отслеживал недопущение появления антиправительственных материалов на страницах журнала. В первом номере «Записок...» на обратной стороне обложки отметка цензора Н.И. Пейкера: «Печатать позволяется, с тем чтобы по отпечатании представлено было в Цензурный Комитет узаконенное число экземпляров. С.–Петербург, 20 марта 1852 года». Николай Иванович Пейкер (1809–1894) – действительный статский советник, писатель, переводчик, цензор. Находился на военной службе, в январе 1844 г. был переведен в гражданский чин надворного советника и в конце января был назначен директором Горы-Горецкой земледельческой школы, затем директором Горы-Горецкого земледельческого института; с 3 октября 1850 г. – цензор Петербургского цензурного комитета [9, с. 460]. Кроме цензурного комитета, вся печать с 1846 г. была под наблюдением высшего цензурного органа – «Комитета для высшего надзора за духом и направлением печатаемых в России произведений» под председательством Д.П. Бутурлина (1790–1849), который контролировал цензуру и рассматривал уже готовые после печати издания [2, с. 85–92]. Цензурный запрет коснулся даже «Журнала Министерства государственных имуществ»: начиная с четвертого номера за 1848 г. из его материалов было изъято «Обозрение современных экономических событий в Западной Европе», где публиковались сведения об урожаях за границей, зарубежные законодательства в области экономики, исследования по агрономии.

Статистические сведения о работе Горы-Горецкого земледельческого института представлены в «Журнале Министерства государственных имуществ», основанном в 1841 г. как печатный орган Ученого комитета МГИ. В журнале печатались различные материалы сельскохозяйственной тематики, в том числе отчеты Горы-Горецкой земледельческой школы. В фондах ЦНБ НАН Беларуси хранится экземпляр «Журнала Министерства государственных имуществ» в двух частях (части XXXVI и XXXVII) за 1850 г. Экземпляр во владельческом переплете Библиотеки Гидрографического департамента<sup>3</sup> (после 1917 г. – Центральная военно-морская библиотека), на корешке владельческого переплета виньетки с морским орнаментом – морской якорь. В части XXXVI четвертого отдела «Земледельческая хроника» помещен краткий отчет за июль 1950 г. о работе Горы-Горецкой учебной фермы и других училищ Российской империи. В разделе «Смесь» опубликовано «Объявление от Горы-Горецкой

---

<sup>3</sup> Гидрографический департамент – один из отделов Морского министерства Российской империи, заведовавший гидрографическими и метеорологическими работами и постройками (съемками и промерами в морях, маяками, составлением морских карт и лоций), а также принятием мер для безопасности мореплавания [6, с. 447–448].

учебной фермы (при Земледельческом институте)» с предложением заказать частным лицам в мастерской учебной фермы земледельческие орудия. Подпись под объявлением – «Управляющий Горыгорѣцкою учебною фермою Б. Михельсонъ.»<sup>4</sup>. В XXXVII части журнала помещена объемная публикация о первой сельскохозяйственной выставке при Горы-Горецком земледельческом институте для Могилевской, Витебской, Смоленской, Калужской, Минской и Гродненской губерний, организованной по распоряжению министра государственных имуществ П.Д. Киселева. Выставка проходила с 16 по 22 августа 1850 г. На ее обустройство, расходы на медали победителям, премии и др. Министерство государственных имуществ выделило пятьсот рублей серебром. В публикации описываются представленные на выставке экспонаты, для которых был отведен столовый зал Горы-Горецкой учебной фермы, а для экспонатов крупных размеров – деревянный навес. Для скота, который также демонстрировался на выставке, были устроены особые перегородки и коновязи. Перед открытием выставки был отслужен благодарственный молебен, прозвучали песнопения во здравие Императора. Всего было представлено 813 экспонатов, в том числе «предметы земледелия» – хлеб в зерне, мука, крупа, семена кормовых трав, корнеплодные растения (картофель 25 сортов), масличные культуры (конопля), волокнистые (лен); садоводческие культуры (было особо отмечено сухое варенье Смоленского купца Николая Иванова); огороднические культуры (в основном тыквы); продукты пчеловодства; земледельческие орудия (соха, серп, лопаты); пряжа и ткачество (ковры, кружева, рыболовные сети, циновки, холсты, ткани); домашний скот; разные изделия из дерева (шкатулки из бересты, бочонки, деревянные замки и др.); железные, стальные и чугунные изделия (подковы, топоры, завесы и др.); орудия для обделки и прядения льна и пеньки; крестьянская одежда и обувь; изделия из глины и другие изделия. Самой высокой награды – золотой медали был удостоен помещик Могилевской губернии Оршанского уезда, князь, действительный тайный советник М.А. Дундуков-Корсаков – за лучшие породы лошадей, овец, сорта зерновых культур [1, с. [141]–152].

На дальнейшую судьбу Горы-Горецкого земледельческого института повлияли события 1863 г., а также сложившаяся в Российской империи на рубеже 50–60-х годов XIX в. революционная ситуация и национально-освободительная борьба в губернии Царства Польского. На тот момент выросло количество студентов ГЗИ, много было польской молодежи, которая приняла активное участие в антиправительственных демонстрациях. События 1863 г., происходившие в Горы-Горецком земледельческом институте, нашли свое отражение на страницах литературно-политического журнала «Русский вестник» (М., 1864 г., Т. 54). В публикации журнала «Неделя беспорядков в Могилевской губернии в 1863 году» приводятся статистические данные о том, что на 920.000 жителей Могилевской губернии на тот момент приходилось 38.000 католиков и 120.000 евреев. Большую инициативу в

---

<sup>4</sup> Орфография соблюдена.



антиправительственных выступлениях проявила польская молодежь, т.е. студенты Горы-Горецкого земледельческого института. Участие студентов в событиях 1863 г. послужило причиной для отмены в том же году приема абитуриентов в ГЗИ. Судьба этого высшего учебного заведения решалась Министерством государственных имуществ. Летом 1864 г. о Горы-Горецкий земледельческий институт был переведен в Санкт-Петербург как «Санкт-Петербургский земледельческий институт», предоставив корпуса бывшего Лесного института в Санкт-Петербурге. В 1877 г. учебное заведение снова было переименовано в Лесной институт [4, с. 92]. Так закончило свое существование первое на территории Российской империи высшее сельскохозяйственное учебное заведение.

Кроме политических мотивов, вызванных событиями 1863 г., в решении вопроса о переводе института в Санкт-Петербург были приняты во внимание невыгодные стороны его географического нахождения в одной из наиболее глухих местностей Северо-Западного края; в составе студентов были преимущественно выходцы из ближайших губерний (Витебской, Смоленской, Виленской, Гродненской, Минской, Могилевской, Ковенской, Черниговской, Прибалтийских губерний). Из этого следовало, что учебное заведение служило преимущественно для земледельческих интересов Северо-Западного края [10, с. 106].

Деятельность Горы-Горецкого земледельческого института на территории Северо-Западной губернии Российской империи была прогрессивной в отношении крестьянского вопроса, к его решению с наибольшей выгодой для крестьянина. Первая высшая сельскохозяйственная школа с помощью новой науки агрономии стремилась поднять сельское хозяйство на новый уровень, повысив производительность сельскохозяйственного труда. Горы-Горецкий земледельческий институт продвигал сельскохозяйственную науку, подготавливая не только агрономов, но и преподавателей сельского хозяйства, а также чиновников для Министерства государственных имуществ. Нужно отметить заслуги ГЗИ в подготовке профессоров для высшей школы, многие из которых впоследствии преподавали в Петровской академии (И.А. Стебут, А.П. Людоговский, И.Н. Чернопятков). Положительная роль Горы-Горецкого земледельческого института не только в распространении в России сельскохозяйственного образования, но и в развитии сельскохозяйственной науки.

### **Список литературы:**

1. Выставки сельских произведений в России, в 1850 году // Журнал Министерства государственных имуществ. 1841–1864. – Санкт-Петербург: в тип. Министерства Государств. имуществ, 1850. – Ч. XXXVI–XXXVII. – С. [141] – 156.
2. Жирков, Г.В. История цензуры в России XIX–XX вв.: Учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 368 с.

3. Записки Горыгорецкого земледельческого института, изданные Департаментом сельского хозяйства Министерства государственных имуществ. – Кн. 1 (1852) — кн. 6 (1857). – Санкт-Петербург: в типографии Министерства государственных имуществ, 1852. – Кн. 1. – 112 с.
4. Историческое обозрение пятидесятилетней деятельности Министерства государственных имуществ: 1837–1887. – Санкт-Петербург: Тип. В. Безобразова, 1888. – Ч. IV: Сельское хозяйство. Коннозаводство. – 396 с.
5. Летопись Белорусской государственной сельскохозяйственной академии (1836-2005 гг.) / Министерство сельского хозяйства и продовольствия Республики Беларусь, Главное управление аграрного образования и кадров, Белорусская государственная сельскохозяйственная академия. – Изд. 4-е, исправленное и дополненное. – Горки: Белорусская государственная сельскохозяйственная академия, 2005. – 214 с.
6. Новый энциклопедический словарь / [под общей редакцией почетного академика К.К. Арсеньева]. – С.-Петербург [Санкт-Петербург]: Типография Акционерного Общества «Брокгауз–Ефрон», [191–]. – Т. 13: Генеральный двор – Головин. – 960 стб.: ил.
7. Обзор действий департамента сельского хозяйства и очерк состояния главных отраслей сельской промышленности в России в течение 10 лет: с 1844 по 1854 год. – Санкт-Петербург: В типографии Императорской Академии наук, 1855. – 592 с.
8. Полное собрание законов Российской империи, повелением государя императора Николая Павловича, составленное: собрание II, с 12 дек. 1825 г. – Санкт-Петербург: Тип. Второго Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1837. – Т. 11: 1836 г. Отд. 1: от № 8739–9493. – 896 с.
9. Русский биографический словарь / издание Императорского Русского исторического общества. – Санкт-Петербург: Типография Скороходова, 1896–1918. – Т. 13: Павел, преподобный Петр Ушка (Илейка). – Санкт-Петербург: Тип. Скороходова, 1902. – 711 с.
10. Сборник сведений по департаменту земледелия и сельской промышленности / М-во гос. имущества. – Санкт-Петербург: [б. и.], 1880. – Вып. 2. – 432 с.
11. Свод законов Российской империи, повелением Государя Императора Николая Первого составленный: издание 1857 г. – Санкт-Петербург: Тип. Второго Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1857. – Т. 12. Ч. II, Уставы о городском и сельском хозяйстве, о благоустройстве в казенных и казачьих селениях и о колониях иностранцев в Империи. – Разд. паг.
12. Цитович, С.Г. Горыгорецкий земледельческий институт – первая в России высшая сельскохозяйственная школа (1836–1864). – Горки: Изд-во Белорус. с.-х. акад., 1960. – 273 с.



**Денисова Инна Валерьевна**

старший преподаватель

Омский государственный университет путей сообщения

SPIN-код: 7875-0330

Denisova Inna

Omsk State Transport University

## **ИЗУЧЕНИЕ ОРИГИНАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПИСАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**Аннотация:** Статья посвящена вопросу дистанционного обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов. В статье раскрываются преимущества дистанционного обучения. Наряду с этим, в статье рассматриваются недостатки такой формы занятий. В статье даются рекомендации о внесении изменений и дополнений в учебные программы при дистанционном обучении. Предлагается использование произведений известных английских писателей как компонент самостоятельной работы студентов для анализа языка и понимания его структуры на примере рассказов Стивена Ликока.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение; иностранный язык; учебная программа; анализ языка; структура языка; перевод.

## **STUDYING WORKS OF ENGLISH WRITERS THROUGH DISTANCE LEARNING**

**Summary:** The article is devoted to the issue of foreign language distance teaching for students of non-linguistic universities. The article reveals the advantages of distance learning. And with it the article examines the disadvantages of this educational form. The article provides recommendations on making changes and additions to distance learning curriculum. The article offers to apply the works of famous English writers as a component of students' individual work for analyzing language and easily understanding its structure.

**Keywords:** distance teaching; foreign language; distance learning curriculum; analyzing language; language structure.

Distance learning is a form of education in which a lecturer and a student interact at a distance using information technology. During distance learning a student studies independently according to a developed program, watches webinar recordings, solves problems, consults with a lecturer in an online chat and periodically hands in tests for reviewing. Distance learning has become popular with

emerging the Internet and it has opened up new opportunities for developing residents of remote communities and business people with a busy work schedule.

Distance learning has a number of advantages such as individual learning pace as it makes possible to study educational material according to one's own schedule without being tied to other students, time, or place, accessibility as a student can study using any computer at a convenient time, individual counseling with a lecturer, effective feedback from a lecturer throughout the entire training course. Besides, it is possible to review a recorded lesson or a webinar at any time, download educational material and submit assignments to a lecturer for reviewing.

Of course, this form of education has far fewer disadvantages than advantages, but for some students they can practically become an insurmountable obstacle. Distance learning requires a high level of self-organization, self-discipline and regular self-motivation. Without these qualities it is impossible to move forward and achieve one's goals. Another significant disadvantage is the minimal direct interaction between the student and the lecturer, which can become an obstacle for both during the educational experience. There are also difficulties in testing knowledge. Without video reviewing it is difficult to check how well the student has learned the educational material and whether he or she completed the tasks independently.

Distance foreign language teaching requires organizing academic activity and remote monitoring students work. This also requires revising the curriculum or its parts.

A system in the context of a curriculum is an integrity which consists of various elements and their relationships. The term "system" comes from the Greek word "Σύστημα" (sýstima) and means combining parts into a single whole. According to the encyclopedic dictionary, a system is a set of elements that are in relationships and connections with each other forming a certain integrity and unity [1, p. 12 – 25]. The founder of the sociolinguistics school Ferdinand de Saussure was the first to propose considering language as a system. According to him, language acts as a "system of linguistic relations" [2]. Since the 19th century researchers have been studying the language structure at different levels and in different directions such as phonetics, grammar, lexicology etc.

Distance teaching requires a strict systems approach to the curriculum, a clear definition of all types of connections that should not have double interpretation. The entire curriculum must be unified and coherent. The curriculum should include a detailed description of the entire teaching process, assignments to explain the material as well as recommendations for successful completion of assignments. Methods for monitoring student work are also essential. In addition, the curriculum should provide convenient and accessible educational material that will be easily understood in new conditions. The material must be interesting and understandable in order for students to learn it easily. Only in this case students' interest in work and desire to gain knowledge can be stimulated. Besides, it is important to have access to authentic language material including audio and video. One of the key aspects of the

curriculum is a motivated aim for each lesson that will be clear to students. The distance foreign language teaching at a non-linguistic university allows to expand the data educational environment and contribute to developing the ability to acquire new knowledge not only through the perception of new information provided by the teacher but also by the ability to find and understand the information while working individually. In this regard, an important component of such work should be reading the most interesting English-language authors, who, unfortunately, are not very well-known to a wide range of readers.

There are four factors which help analyze and understand a language successfully such as a short text, witty headings, a lively and relaxed narrative, simple but vivid language that is easy to remember. The humorous stories of Stephen Leacock, an outstanding English-speaking comic writer of the 20th century, fully satisfy these criteria.

S. Leacock began his career as a doctor of philosophy and a brilliant speaker giving lectures on political economy in different cities in the USA and Europe. However, he always considered writing humorous stories as a matter of great significance and published them only in rare happy moments of his life. He brought great seriousness and responsibility to his writing. Some of S. Leacock's stories are presented as parodies, humorous lectures and advice but all of them are distinguished by simple language and true ease in writing comic situations. The idiomatic expressions in his comic writing are especially useful for learning language and understanding sentence structure. Many of them cannot be translated literally which adds an element of creativity.

The titles of the stories themselves are narrated in a humorous way, for example, How to avoid getting married, How to be a doctor, A manual of education, How to live to be 200. All of them are collected in the miscellanea of short stories "Perfect lover's guide and other stories". In these stories, S. Leacock subtly and wittily parodies different reference books and manuals emphasizing absurd and funny situations. He often brings together implausible and ridiculous ideas and images. For example, "A manual of education" describes how an ignorant person can pretend to be educated by acquiring only superficial knowledge from various fields. Thus, S. Leacock's stories represent interesting and useful material for analyzing language and easily understanding its structure. They are distinguished by originality and humor which make them memorable and enjoyable to read.

#### 1. Remains of Astronomy

Astronomy is intensely interesting; it should be done at night, in a high tower in Spitzbergen.

#### 2. Remains of History

The main thing is to know the names and be able to mention them at the right time even if you don't know details about specific personalities such as Caesar, Voltaire, Schopenhauer, Dante. According to S. Leacock's character's own relation, it is simply impossible for a business person to remember everybody as someone was a king, someone was an apostle, someone was a boxer. The main thing is that

everyone is great: Peter the Great, Alfred the Great, Frederick The Great, John The Great, Jim The Great, etc.

### 3. Remains of Botany

The true botanist knows a tree as soon as he sees it.

### 4. Remains of Natural Science

Natural Science treats of notion and force. If you fall from a high tower, you fall quicker and quicker and quicker; a judicious selection of a tower will ensure any rate of speed.

All the above examples give an idea of the writer's style. When translating from a foreign language, especially from English, much depends on the translator. What is much more interesting in the author's original text is the play on words, certain combinations and even grammar structures that give the translation a shade of meaning. S. Leacock attracts readers with his witty linguistic inventiveness when presenting the plot of the story. To make the understanding clearer and more visual students can be suggested reading the original text and its translation into Russian with the teacher's comments. Then a new text can be offered for translating individually to be discussed and read the translations online afterwards.

### **References:**

1. Prokhorov A. M. Soviet Encyclopedic Dictionary: 3rd edition. – Moscow: Sovetskaya Entsiklopediya, 1984. 1600 p.
2. Budagov R.A. From the history of linguistic. – Moscow, 1954.

**Деревянченко Валентина Евгеньевна**

преподаватель

Военная академия материально - технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулёва

Derevyanchenko Valentina

Military Academy of Logistics named after Army General A.V. Khrulev

## **СТАНОВЛЕНИЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ЕГО ПРООБРАЗЫ**

**Аннотация:** в данной статье рассматриваются ключевые аспекты появления первых университетов в Европе, их предшественников и влияние на образовательные системы и культуру. Исследуется исторический контекст зарождения университетов в XII-XIII веках, когда в Европе возникли первые учебные заведения, подобные университетам, такие как школы при монастырях и кафедральные школы.

Статья анализирует, как эти прообразы университетов способствовали формированию знаний и наук, а также их влияние на общество того времени. Особое внимание уделяется таким учреждениям, как школа в Сорбонне и Болонском университете, которые стали образцами для последующих учебных заведений.

Также рассматриваются культурные и философские идеи, способствовавшие развитию университетского образования, включая взгляды на обучение и роль преподавателей и студентов. В заключение подводятся итоги и делаются выводы о значимости первых университетов для последующих образовательных традиций и их влиянии на современное образование. Статья предназначена для историков, педагогов и всех интересующихся развитием образовательной системы в контексте европейской истории.

**Ключевые слова:** университет, образовательная система, учебные заведения.

## **THE FORMATION OF UNIVERSITY EDUCATION, ITS PROTOTYPES**

**Summary:** this article examines key aspects of the emergence of the first universities in Europe, their predecessors and their impact on educational systems and culture. The historical context of the emergence of universities in the twelfth and thirteenth centuries, when the first university-like educational institutions, such as monastic schools and cathedral schools, emerged in Europe, is explored.

The article analyses how these prototypes of universities contributed to the formation of knowledge and sciences, as well as their impact on the society of the time. Particular attention is paid to institutions such as the Sorbonne School and the University of Bologna, which became models for subsequent educational institutions.

The cultural and philosophical ideas that contributed to the development of university education are also examined, including views on learning and the role of teachers and students. It concludes by summarising and drawing conclusions about the significance of the early universities for subsequent educational traditions and their impact on modern education. The article is intended for historians, educators and all those interested in the development of the educational system in the context of European history.

**Keywords:** university, educational system, educational institutions.

Актуальность изучения первых университетов и их прообразов в современном контексте обусловлена тем, что понимание истоков высшего образования позволяет глубже осознать его значение в развитии общества и культурной идентичности. Первые университеты стали важнейшими центрами не только научной мысли, но и социального взаимодействия, их влияние на формирование интеллектуальной среды продолжает ощущаться и в наши дни.

Проблемы, с которыми столкнулись эти учебные заведения в вопросах организации и содержания образования, остаются актуальными в свете современных вызовов. Глобализация, развитие технологий и изменение требованиям к образованию требуют от университетов постоянной адаптации к новым условиям. Анализ исторического опыта позволяет выявить ключевые моменты, которые формировали образовательные стратегии и подходы, вдохновляя современные учебные заведения на переосмысление своей роли в обществе.

Кроме того, изучение первых университетов сталкивает нас с вопросами культурного наследия и сохранения образовательной традиции. Исследование их становления и развития может служить основой для формирования эффективных образовательных моделей, учитывающих исторические контексты и современные реалии. Таким образом, изучение данных аспектов не только обогащает наше понимание образовательного процесса, но и предлагает ценные уроки для формирования будущего высшего образования.

Исторический контекст появления первых университетов в Европе в XII-XIII веках нельзя рассматривать вне широкого культурного и социального фона. Этот период характеризуется значительными изменениями в общественной жизни, включая рост городов, развитие торговли и начало Столетних войн. Эти факторы способствовали формированию нового класса — буржуазии, которая искала возможности для получения знаний и образования. Важную роль в этом процессе сыграла восстановившаяся после долгих лет варварских миграций и разрушений античная традиция, занимающаяся систематизацией знаний.

В это время вновь возникает интерес к классическим текстам, что становится возможным благодаря арабскому и еврейскому переводу и комментированию трудов древнегреческих и римских философов. Таким образом, интеллектуальные традиции прошлого стали основой для

формирования образовательных центров, которые впоследствии эволюционировали в университеты.

Прообразы первых университетов в средневековой Европе зарождаются в монастырских и кафедральных школах, которые функционировали как места обучения, и предоставляли доступ к знаниям, особенно в области теологии, философии и искусства.

Эти школы служили не только образовательными учреждениями, но и важными центрами культурной жизни. Преподавание в них велось с акцентом на классических текстах, что способствовало обмену идеями и развитию интеллектуальной традиции.

Со временем, с ростом интереса к прагматическому знанию, такие школы стали привлекать множество студентов и преподавателей, создавая условия для их сосредоточения в одном месте. Студенты вынуждены были объединяться, формируя своего рода студенческое братство, что добавляло новую динамику в организацию обучения. Таким образом, прообразы университетов представили собой важный шаг к возникновению более формализованных образовательных институтов, которые стали появляться в Европе, таких как университеты Болоньи и Парижа, что открыло новую эру в истории образования и науки [1. с 128].

Первые университеты, возникшие в Европе в Средние века, стали важнейшими центрами образовательной и научной деятельности. Университет Болоньи, основанный в 1088 году, считается первым в мире, что подчеркивает его значимость как новаторского образца для последующих учебных заведений.

В этом университете студенты и преподаватели начали развивать систему высшего образования, которая способствовала формированию академической свободы и коллективного управления. Вскоре к Болонье присоединился Университет Парижа, который также оказал огромное влияние на дальнейшее развитие университетского образования в Европе.

Структура и организация первых университетов существенно отличались от современных моделей, но уже тогда начали формироваться основные элементы академической системы.

Университеты делились на факультеты, предлагающие различные дисциплины, такие как теология, медицина и искусство. Это деление способствовало индивидуализации обучения и специализации. Студенты, становясь частью академической среды, получали возможность не только приобретать знания, но и участвовать в научных дискуссиях, что способствовало развитию их критического мышления и талантов.

Академия осуществляла самоуправление, где группа магистров и студентов выбирали своих руководителей и разрабатывали собственные правила. Это обеспечивало высокий уровень самостоятельности и академической свободы, что стало важным аспектом университетской культуры. Профессиональные преподаватели, известные как магистры, обеспечивали образование, основываясь на классических текстах и

философских принципах, и организовывали системы экзаменов и степень, что способствовало формированию иерархии знаний.

Таким образом, первые университеты олицетворяли собой синтез ученых традиций и практического образования, формируя уникальную организационную культуру, которая легла в основу дальнейшего развития высшего образования и научных исследований. Их структура стала основой для будущих университетских систем, сохранивших принципы автономии и товарищества, которые важны и в современной академической среде [3. с 692].

В таблице 1 рассмотрим отличительные черты первых университетов и современных.

Таблица 1 – Отличительные черты

Характеристика	Первые университеты	Современные университеты
Структура	Простая, базировалась на нескольких факультетах	Сложная, многоуровневая структура с несколькими факультетами, колледжами и институтами
Образовательные программы	Ограниченные, в основном сосредоточенные на теологии, философии и явно на практике	Широкий спектр дисциплин, охватывающий науку, искусство, технологии и социальные науки
Методы обучения	Лекции, диспуты и устные экзамены	Комбинация лекций, семинаров, практических занятий и исследовательских проектов
Академическая свобода	Начальная форма самоуправления, ограниченная влиянием церкви и государства	Высокий уровень академической свободы и независимости от внешних влияний
Студенческое сообщество	Объединения студентов для защиты интересов и поддержки	Разнообразные студенческие организации, клубы и ассоциации, усиливающие социальные связи
Преподавательский состав	Преподаватели — магистры, часто без формальной подготовки	Преподаватели с высокими академическими квалификациями и научными степенями
Финансирование	Зависело от финансовой поддержки церкви и спонсоров	Разнообразные источники финансирования: госбюджет, частные гранты, спонсорские взносы и платные услуги
Научные исследования	Ограничены, в первую очередь сосредоточены на теологии и философии	Активные исследования во многих областях, поддержка междисциплинарных проектов
Глобализация	Локальные учебные заведения с ограниченной программой	Международные программы, обмен



	связью между собой	студентами и исследовательская коллаборация
--	--------------------	--

Влияние первых университетов на современное образование трудно переоценить, поскольку именно они заложили основы для существующей системы высшего образования. Университеты, возникшие в средние века, стали центрами не только накопления знаний, но и их систематизации и передачи. Этот процесс формировал традиции педагогики и ученого общения, которые сохраняются до наших дней. Студенческое сообщество и концепция академической свободы, возникавшие в первых университетах, стали принципами, на которых основываются современные учебные заведения.

Наследие первых университетов также проявляется в структуре учебных программ и организационной модели, которые включают факультеты и академические дисциплины. Основываясь на классическом образовании, системы высших учебных заведений сохранили многоуровневую иерархию знаний, которая позволяет студентам специализироваться в различных областях, развивая не только узкие профессиональные навыки, но и критическое мышление. Учебные планы, включающие лекции, семинары и практические занятия, были адаптированы и модернизированы от тех методов, что использовались в средневековых университетах, сохраняя при этом суть обучения.

Кроме того, первые университеты предложили модель взаимодействия между преподавателями и студентами, которая вдохновила на создание исследовательских центров и проектов, объединяющих ученых разных специальностей. Этот подход к совместной исследовательской деятельности стал необходимым для решения современных глобальных проблем и поддержки междисциплинарного изучения. Такой акцент на сотрудничество и обмен знаниями остается одной из ключевых характеристик современного образовательного процесса, способствуя инновациям и развитию.

Наконец, принципы университетской автономии и академической ответственности, возникшие в первые века существования университетов, стали важными аспектами, регулирующими взаимоотношения учебных заведений с государственными органами и обществом в целом. Эти принципы способствуют формированию образованного и критически мыслящего гражданского общества, что крайне важно в условиях современного мира, где знания и умения становятся решающими факторами для обеспечения устойчивого развития. Таким образом, можно утверждать, что влияние первых университетов на современное образование пронизывает все его аспекты, формируя не только организационные структуры, но и ценности, которые остаются актуальными и решающими для всего образовательного процесса.

Заключение о первых университетах и их прообразах подводит нас к пониманию значимости этих исторических институтов в контексте

современного образования. Формируя основы академической культуры, они не только обеспечили развитие знаний и наук, но и заложили принципы академической свободы и самоуправления, которые остаются актуальными и сегодня. Первая структура университетов, направленная на специализацию и критическое мышление, продолжает оказывать влияние на образовательные практики и модели, создавая условия для междисциплинарного изучения и научного сотрудничества. Рассмотрение этой темы позволяет глубже осознать, каким образом образовательные традиции прошлого формируют наше понимание науки и образования в настоящий момент, а также вдохновляют на дальнейшие инновации и развитие. Учебные заведения, наследующие эти традиции, играют важную роль в формировании культурной и интеллектуальной среды, необходимых для устойчивого прогресса общества.

### **Список литературы:**

1. Бермус А. Г. Практическая педагогика. Учебное пособие. - М.: Юрайт, 2020. 128 с.
2. Блинов В. И. Введение в педагогическую деятельность. - М.: Юрайт, 2023. 130 с.
3. Блинов В. И. Профессиональная педагогика. - М.: Юрайт, 2024. 692 с.
4. Богданова Т. Г. Основы специальной педагогики и специальной психологии. Сурдопсихология. Учебник для СПО. - М.: Юрайт, 2019. 236 с.
5. Бороздина Г. В. Основы педагогики и психологии. - М.: Юрайт, 2023. 478 с.
6. Быстрова Ю. А. Педагогика. Основы специальной психологии и педагогики. Учебник для СПО. - М.: КноРус, 2023. 142 с.

**Домбровская Наталия Вениаминовна**

старший преподаватель

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

SPIN-код: 3350-0667

Nataliia Dombrovskaia

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

## **ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ЕГО РОЛЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**

**Аннотация:** Данная статья посвящена анализу такого феномена, как эмоциональный интеллект, и рассмотрению его приложения к преподавательской деятельности. Автор выделяет умение владеть своими эмоциями, рассматривает обладание развитым эмоциональным интеллектом с нескольких сторон. Во-первых, будучи эмоциональным трудом, труд преподавателя наиболее эффективен при решении основных эмоциональных проблем, возрастает профессиональная вовлеченность преподавателя в процесс обучения. Во-вторых, развитый эмоциональный интеллект помогает не выгорать при вовлечённости в эмоциональный труд и сохранить не только профессиональную стабильность, но и здоровье преподавателя.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, эмоциональный труд, психологические особенности, вовлеченность в работу.

## **EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ITS ROLE IN THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF A UNIVERSITY TEACHER**

**Summary:** This article is devoted to the analysis of such a phenomenon as emotional intelligence and consideration of its application to teaching. The author highlights the ability to control one's emotions, considers the possession of developed emotional intelligence from several sides. Firstly, being emotional work, the work of a university teacher is most effective in solving basic emotional problems, the professional involvement in the learning process increases. Secondly, developed emotional intelligence helps not to burn out when involved in emotional work and to maintain not only professional stability, but also the health of the teacher.

**Keywords:** emotional intelligence, emotional work, psychological characteristics, work involvement.

Работа преподавателя связана с повседневным общением и самовыражением. Чтобы преподаватель был успешным в своей работе, он должен осознавать свои эмоции, понимать (хотя бы в общем виде), как они регулируются и владеть навыками управления эмоциями. В XXI веке в системе образования особое внимание уделяется ответственности преподавателя.

Существует постоянное сравнение результатов обучения, и ожидается, что преподаватели смогут привести учащихся к все более и более высоким результатам при всё меньших затратах ресурсов. Работа преподавателя долгое время становилась всё более регламентированной и предписанной, бюрократическая нагрузка увеличивалась, а общественный контроль возрастал. В то же время преподавание – это эмоциональная работа, направленная на взаимодействие, в том числе – личностное с обучающимися и требующая хороших социальных навыков для успешного вовлечения обучающихся в обучение.

Если основные эмоциональные проблемы решены, эмоциональные потребности преподавателя удовлетворены, его вовлеченность в работу высока. Достижению вовлеченности преподавателя в работу, конечно, способствует предоставление достаточных прав и ответственности за принятие решений, наличие четких целей и хорошие отношения с коллегами и родителями, но умение регулировать собственные эмоции и понимание чужих эмоций также важно для преподавателя. Понимание собственных эмоций, восприятие эмоций других, регулирование собственных эмоций и выражение нужного количества эмоций в нужное время поддерживают позитивное отношение к работе. А позитивное отношение к работе, в свою очередь, повышает вовлеченность в работу и повышает её эффективность. Вовлеченность в работу характеризуется упорством, преданностью делу и углублением в проблемы организации. Вовлеченные сотрудники работают лучше, чем их менее вовлеченные коллеги, чаще испытывают положительные эмоции, более открыты к новым рабочим задачам, охотно помогают коллегам, более уверены и оптимистичны.

В образовательных учреждениях наблюдается постоянная нехватка преподавателей, причиной этого является низкий рейтинг преподавательской профессии, а также эмоциональная требовательность и высокая загруженность, характерные для работы. Рынок труда меняется, профессии больше не выбираются на всю жизнь, а происходит постоянное движение между профессиями и рабочими местами. Поэтому важно осознать, как повысить лояльность и стабильность действующих преподавателей, чтобы сохранить их верность профессии.

Труд преподавателя считается ценной, хотя и недооцененной профессией [1]. Эта работа преподавателями выполняется с большой ответственностью, но в то же время – это стрессовая профессия с высокой нагрузкой. Работа преподавателя – это больше, чем просто работа, это профессия, которая помимо профессионализма требует от преподавателя желания, целеустремленности и готовности ежедневно решать различные проблемы в разнообразных жизненных ситуациях. При этом необходимо уметь постоянно контролировать и осознанно выражать свои эмоции. Эмоции являются крайне важными компонентами работы преподавателя.

Термин «эмоциональный труд» был впервые введен Хохшильдом, который описал его как процесс, посредством которого сотрудники должны

управлять своими чувствами в соответствии с правилами и руководящими принципами, определенными организацией. Он определяет, что «эмоциональная работа – это управление чувствами с целью создания образа лица и тела, выставленного на всеобщее обозрение» [2, стр. 7].

Эмоции не только формируются культурными и социальными нормами, но и все больше регулируются работодателями, нормативами, документами, а сотрудники управляют своими чувствами в соответствии с предписаниями. В более широком смысле, эмоциональный труд – это регулирование внутренних чувств и их внешнего выражения для достижения организационных и/или профессиональных целей.

Некоторые профессии, которые предполагают частые контакты с клиентами или пациентами, требуют регулирования эмоций и контролируемого их выражения. В таких профессиях (больничные медсестры, работники сферы обслуживания, предприятий проживания и питания и др.) работники корректируют свое профессиональное поведение и эмоциональное выражение по правилам, установленным на рабочем месте. Работа преподавателя в этом плане схожа с работой, например, врачей, или работников отелей, поскольку предполагает тесное взаимодействие со студентом в рамках, установленных регламентом. Поэтому можно сказать, что профессия преподавателя требует эмоциональной работы, поскольку работа преподавателя ограничена эмоциональными правилами.

Например, следует избегать выражения слишком сильных эмоций, это влияет на то, что преподаватели искажают свои истинные чувства к обучающимся и работе. Преподаватели знают или чувствуют, что им необходимо выражать положительные эмоции перед аудиторией и подавлять или регулировать свои отрицательные эмоции. Преподавание требует эмоциональной работы и способности гибко использовать эмоции. Таким образом, в случае эмоциональной работы перед преподавателем устанавливаются ожидания относительно того, как он должен вести себя в определенных ситуациях.

Поскольку целью образовательных учреждений является предоставление учащимся образования, соответствующего необходимому уровню, университеты в свою очередь установили требования к преподавателям. Ожидается, что преподаватели будут профессионалами в передаче знаний обучающимся, но не более, поэтому они должны уметь выражать свои эмоции.

Эмоциональный интеллект играет важную роль в восприятии ситуации и выражении ожидаемого поведения, что, в свою очередь, предсказывает, как выполняется эмоциональная работа. Преподаватель должен осознавать ожидания, возлагаемые на него при работе со студентами. Если сотруднику приходится использовать эмоциональный интеллект, то, следовательно, он выполняет эмоциональную работу. Если уровень эмоционального интеллекта выше, эмоциональная работа может выполняться лучше. Поэтому эмоциональная работа требует от преподавателя думать наперед и

контролировать свои чувства. Эмоциональный интеллект играет важную роль, поскольку показывает, насколько успешно преподаватель справляется с эмоциональной работой.

Преподаватель – лидер в аудитории, его работа – руководить как студентами, так и самим собой, и важную роль в этой деятельности играют эмоции. Естественно, что и преподаватели, и обучающиеся испытывают и выражают в процессе обучения разные эмоции. Преподаватель несет ответственность за эмоциональную атмосферу аудитории, и чтобы создать подходящую атмосферу, преподаватель должен регулировать свои эмоции (внутренняя регуляция) и эмоции учащихся (внешняя регуляция). Регулирование эмоций относится к процессам, посредством которых люди влияют на то, какие эмоции они испытывают, когда они возникают, а также на то, как они испытывают и выражают эти эмоции.

Представляется верным утверждение, что эмоциональный интеллект важен в областях, связанных с заботой о других, включая работу преподавателя. Преподаватели с высоким эмоциональным интеллектом лучше способны оценивать и управлять своими эмоциями и эмоциями своих студентов. Эмоциональный интеллект как способность наблюдать за своими чувствами и чувствами других людей, связывать их и использовать эту информацию для направления мыслей и действий включает в себя как эмоции, так и интеллект, оба из которых влияют на человека. Эмоциональный интеллект – это способность чувствовать, понимать и корректировать свое эмоциональное поведение в оптимистическом ключе. Осознание и способность регулировать эмоции помогают уменьшить постоянное беспокойство, общаться без чрезмерной эмоциональности, проявлять сострадание к другим и решать проблемы и конфликты. Это достаточно точно описывает ожидания преподавателя, который должен справиться с задачами и задачами преподавания посредством сбалансированного самовыражения.

Говоря об эмоциональном интеллекте, нужно опираться на следующие пункты:

1. Ценить собственные эмоции – значит уметь понимать свои глубокие эмоции и выражать их естественно. Люди, обладающие им, хорошо знают и чувствуют свои эмоции.

2. Оценка эмоций других подразумевает способность воспринимать и понимать эмоции других. Люди, которые могут это делать, более чувствительны к чувствам и эмоциям других и могут угадывать, о чем думают другие.

3. Регуляция эмоций – это способность регулировать собственные эмоции, что помогает быстрее восстановиться после психологического стресса.

4. Под использованием эмоций понимается способность использовать свои эмоции, направляя их на конструктивные действия и личную результативность.

Люди с высоким эмоциональным интеллектом лучше способны адаптировать свои реакции к ситуациям и более умело выражают свои эмоции. Способность выражать эмоции, в свою очередь, создает хорошие отношения с другими. Таким образом, они способны создать для себя гармоничную рабочую среду посредством хороших отношений. Преподаватели с высоким эмоциональным интеллектом лучше адаптируются к различным ситуациям, таким как неожиданные, новые задачи и т. д. В то же время люди с низким эмоциональным интеллектом не интересуются проблемами других, у них отсутствует способность понимать свои и чужие чувства и особые мнения. Таким образом, эмоционально умелые люди лучше умеют воспринимать и регулировать свои эмоции и лучше справляются с негативными чувствами.

Считается, что эмоциональный интеллект развивается с возрастом, поскольку чем больше человек взаимодействует с другими, тем больше развиваются его навыки самовыражения. Следовательно, эмоциональный интеллект можно изучать и развивать.

Важно, чтобы преподавателя знали об управлении эмоциями, поскольку это помогает им решить, в какой момент уместно использовать определенные эмоции. Использование эмоций не ограничивается общением преподавателя и ученика, есть еще коллеги, руководители, будущие работодатели студентов. Общение со всеми из них требует от преподавателя умения выбирать подходящий метод общения и проявления эмпатии, и все это сознательно для достижения желаемых целей. Преподаватели с высоким эмоциональным интеллектом создают более эффективную среду обучения, лучше справляются с поведенческими проблемами и деструктивным поведением учащихся, способны помогать учащимся, развивать отношения между учащимися и ускорять академическое развитие студентов.

### **Список литературы:**

1. Valk, A. Õpetajaameti atraktiivsus. Tartu. (9. mai 2019). – Текст электронный: [https://www.hm.ee/sites/default/files/hmin\\_opetaja\\_atraktiivsus.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/hmin_opetaja_atraktiivsus.pdf) (Дата обращения: 16.06.2024)
2. Hochschild, A. R. The managed heart: commercialization of human feeling. Berkeley, CA: University of California Press. 1983. – Текст электронный: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4410628/mod\\_resource/content/0/Hochschild%20Arlie%20Russell-The%20managed%20heart%20\\_%20commercialization%20of%20human%20feeling-University%20of%20California%20Press%20%282012%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4410628/mod_resource/content/0/Hochschild%20Arlie%20Russell-The%20managed%20heart%20_%20commercialization%20of%20human%20feeling-University%20of%20California%20Press%20%282012%29.pdf) (Дата обращения: 22.10.2024)

**Домбровская Светлана Сергеевна**  
преподаватель  
Санкт-Петербургский музыкальный лицей  
SPIN-код: 3506-5173  
Svetlana Dombrovskaia  
Saint Petersburg State Musical Lyceum

## **ОНЛАЙН-КОНФЕРЕНЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**Аннотация.** Данная статья посвящена анализу и обзору одному из современных цифровых инструментов образования – онлайн-конференции. Автор рассматривает применение данного метода применительно к обучению иностранным языкам. Онлайн-конференции рассматриваются как в двухстороннем, так и в многостороннем вариантах. Отмечается особая роль этого вида обучения для лиц, получающих образование без отрыва от основной работы, как на этапе образования в университетах, так и на этапе дополнительного образования. Помимо этого, анализируются различные виды коммуникации в онлайн-общении.

**Ключевые слова:** онлайн-конференция, онлайн-обучение, виды коммуникации, образовательный процесс, цифровое обучение.

## **ONLINE CONFERENCES AS A TOOL FOR TEACHING A FOREIGN LANGUAGE**

**Summary.** This article is devoted to the analysis and review of one of the modern digital educational tools – online conferences. The author considers the application of this method in relation to teaching foreign languages. Online conferences are considered in both bilateral and multilateral versions. The special role of this type of teaching is noted for individuals receiving education without interruption from their main job, both at the stage of education at universities and at the stage of additional education. In addition, various types of communication in online communication are analyzed.

**Keywords:** online conference, online learning, types of communication, educational process, digital teaching.

В настоящее время образовательная среда претерпевает значительные изменения, обучение перестаёт ограничиваться каким-либо единым физическим пространством, и не всегда представляется возможным обеспечить совместное нахождение преподавателя и обучающихся в одной аудитории. Обучение в электронном формате уже давно не является чем-то новым в сфере высшего образования и рассматривается как та форма обучения, при которой учащиеся имеют возможность самостоятельно выбирать время, место и темп обучения. Однако, возможностям обучения посредством онлайн-конференций уделяется меньше внимания.



Мы живем, работаем и учимся среди быстро развивающихся средств связи. Компьютеры уже не просто инструменты для поиска информации, а инструменты для общения. Вам больше не нужно физически находиться в одном и том же месте, чтобы общаться лицом к лицу, поскольку технология веб-конференций позволяет веб-пользователям общаться в режиме реального времени. Приложения для видеоконференций, такие как Skype и иные, широко используются как для личного, так и для профессионального общения. Точно так же и в среде обучения современные средства и возможности коммуникации также поддерживают обучение [1]. Различные курсы, организованные при поддержке сети, не являются чем-то новым в образовании, а электронное обучение в основном рассматривается как форма обучения, при которой обучающийся имеет свободу выбора времени, места и темпа обучения. Организации преподавания и обучения при поддержке онлайн-конференций уделяется значительно меньше внимания.

Веб-конференция – это двусторонний или многосторонний обмен информацией в сети, где помимо двусторонней или многосторонней передачи изображения и звука могут использоваться дополнительные возможности: показ слайдов, запись сеанса, проведение коротких опросов и т. д. Веб-конференция обеспечивает сотрудничество в режиме реального времени, прямое общение и обратную связь.

Взрослые учащиеся высших и дополнительных учебных заведений составляют наибольшую долю учащихся, которые предпочитают онлайн-курсы, поскольку они экономят время и деньги, которые были бы потрачены на поездки и нахождение в аудитории. Как же учащиеся воспринимают веб-конференции, выступающие альтернативой контактным занятиям в высших учебных заведениях? Учащиеся, особенно те, кто параллельно с учебной работой полный рабочий день, ценят удобство технологий – отсутствие траты времени и денег на дополнительные перемещения. Особенно высоко оценивается онлайн-конференция, которая позволяет учащимся почувствовать себя частью класса или учебной группы, не выходя из дома. Вот несколько преимуществ веб-конференций: они сокращают время в пути и финансовые затраты; это позволяет обмениваться знаниями в режиме реального времени, и преподаватель также может задать вопросы или получить от студента немедленную обратную связь; они способствуют вовлечению учащихся, поскольку позволяет вести дискуссии в режиме реального времени; такая технология доступна. С другой стороны, этот тип среды обучения требует согласованного времени встреч, что противоречит обещанию встречаться в любое время и в любом месте, которое обычно рекламируется для онлайн-курсов.

Интересно наблюдать, как развитие цифровых инструментов влияет на то, как мы изучаем и преподаем языки. С конца XX века компьютерная коммуникация и Интернет также повлияли на использование компьютеров при изучении языков. Компьютерное обучение все больше используется при

изучении иностранных языков, и онлайн-курсы набирают популярность. Одним из недостатков онлайн-курсов является то, что учащиеся не могут общаться лицом к лицу и чувствуют, что они не вовлечены. Однако общение особенно важно при изучении языка, оно является частью обучения. Общение является одновременно средством и целью изучения языка, а общения больше всего не хватает при изучении языка посредством дистанционного обучения. Поэтому понятно и то, почему необходимо быстро найти пути решения этой проблемы. Отсутствие устно-визуальной коммуникации из-за физического расстояния считалось основной проблемой дистанционного обучения, но сегодняшние технологии предлагают возможность синхронного общения.

В изучении языка, где упор делается на межличностное общение, компьютеры не заменяют учителя, а являются ему помощником. Видеоконференцсвязь также используется в образовании, в том числе при изучении иностранных языков. Изучающие язык могут общаться в режиме реального времени с другими изучающими или носителями иностранного языка по всему миру через Интернет. Синхронное онлайн-общение – это одновременный обмен идеями между учениками или между учеником и преподавателем, который происходит в виртуальном контексте.

Можно делить онлайн-коммуникацию на три вида: письменное, устное и устно-визуальное общение. Письменное онлайн-общение происходит, например, по электронной почте или в чатах между двумя и более участниками. Устное общение, которое происходит посредством аудиоконференций через Интернет в режиме реального времени, является шагом ближе к личному общению, позволяя учащемуся развивать навыки устного выражения. Орально-визуальная среда — очень эффективная среда для обучения в режиме реального времени, где изучающие иностранный язык могут не только общаться друг с другом на языке, который они изучают, но также использовать паралингвистические сигналы, такие как мимика и жесты. В случае синхронного веб-общения, такого как чат-программы, общение происходит в реальном времени, и участники отвечают напрямую. В отличие от несинхронного онлайн-общения, при синхронном можно наблюдать за взглядом, жестами, улыбкой и тоном голоса партнера, что создает впечатление общения лицом к лицу. Синхронное онлайн-общение на основе текста сочетает в себе особенности использования как устного, так и письменного языка, позволяя учащимся общаться в реальном времени, но в письменной форме, в то время как общение на основе видео больше похоже на повседневный разговор лицом к лицу.

Таким образом, цифровые технологические инструменты создают возможность изучающим иностранный язык общаться друг с другом и с преподавателем вне класса. Инструменты онлайн-коммуникации расширяют возможности обучения и повышают мотивацию и независимость изучающих иностранный язык. Онлайн-общение является стимулом к лучшему письменному самовыражению на иностранном языке; это повышает мотивацию

учащихся и создает равные возможности для участия. Это текстовый инструмент, который направляет внимание учащегося на лингвистические формы и расширяет его возможности. Кроме того, изучение языка посредством онлайн-общения помогает развивать коммуникативные навыки.

Одним из важных факторов, который должны учитывать как учителя, так и учащиеся, являются технологии. Чтобы онлайн-обучение было эффективным, необходимо в начале курса предоставить рекомендации в области технологий. Необходимо также учитывать соответствующий педагогический подход, поскольку успех обучения больше зависит от методов обучения, чем от используемых технологий. Новые технологии должны сопровождаться обновленными взглядами на преподавание; это включает в себя изменение роли учителя, мотивацию учащихся и подготовку учебных материалов, подходящих для веб-конференций. Вербальное и визуальное взаимодействие важно для эффективного изучения языка, которое происходит не в классе, а лицом к лицу онлайн. Поэтому важно, чтобы техника работала, была достаточно стабильной и надежной. Цель использования видеоконференции – обеспечить синхронную интерактивную среду обучения, в которой учащиеся, обучающиеся дистанционно, могут развивать навыки устного самовыражения на иностранном языке. Для достижения этой цели должны быть соблюдены условия, предъявляемые к используемой методике.

Можно выделить критерии, которые следует учитывать при выборе технического инструмента:

а) приемлемое качество изображения и звука, б) надежность, в) удобство использования, г) другие педагогически важные характеристики, д) невысокая цена. Если качество звука и изображения плохое, разговор прерывается. Даже несколько перерывов могут помешать сконцентрироваться на содержании обучения. Поскольку дистанционные обучающиеся не имеют под рукой технической поддержки, удобство использования является важным фактором при выборе технического инструмента для проведения видеоконференций. Также важна возможность использования дополнительных инструментов, например, доски.

Онлайн-конференция предлагает ценную возможность разнообразить и модернизировать изучение языка, позволяет учащимся учиться и поддерживает контактное обучение и самостоятельную работу. Хотя сегодняшняя среда обучения изменилась, ожидания учащегося в основном остались прежними: учащийся ценит сотрудничество, общение, обратную связь, а онлайн-конференции являются одним из способов создания среды обучения, которая подойдет учащемуся. Онлайн-конференционное обучение имеет как положительные, так и отрицательные стороны, что необходимо учитывать при планировании и преподавании такого обучения [2].

Учитывая современные тенденции и обстоятельства, изучение языка, поддерживаемое онлайн-конференциями, является важным шагом в улучшении изучения языка. Наша основная задача как преподавательского состава –

предложить учащемуся возможность обучения в обстоятельствах, когда служебные задачи не позволяют покинуть место службы или жительства на более длительный период времени для изучения языка. Онлайн-конференция обещает сэкономить как время, так и финансовые ресурсы, но в то же время дает возможность организовать дополнительное обучение иностранному языку, которое существенно не уступает контактному обучению, с помощью тщательного планирования и предварительного технического руководства.

### **Список литературы:**

1. Top Video Conferencing Tools for E-Learning: Compare, Choose, and Transform Your Experience. 17.03.2023. – Текст электронный: <https://higheredlab.com/best-online-education-video-conferencing-tools-comparison-guide/> (Дата обращения: 09.09.2024)
2. Benefits of video conferencing in education. 2024. – Текст электронный: <https://www.ringcentral.com/us/en/blog/benefits-of-video-conferencing-in-education/> (Дата обращения: 09.09.2024)

**Домбровский Роман Юрьевич**

преподаватель истории

Свердловский областной медицинский колледж, Нижнетагильский филиал

Roman Dombrovskii

Nizhny Tagil branch of GBPOU SOMK

**МУЗЕЙНОЕ И АРХИВНОЕ ДЕЛО КАК ФАКТОРЫ СОХРАНЕНИЯ  
КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ (НА ПРИМЕРЕ  
МУЗЕЙНОЙ И АРХИВНО-ПОИСКОВОЙ РАБОТЫ В  
НИЖНЕТАГИЛЬСКОМ ФИЛИАЛЕ ГБПОУ «СОМК»)**

**Аннотация:** Статья посвящена практике музейной и архивно-поисковой работы Нижнетагильского филиала ГБПОУ «СОМК», связанной с событиями Великой Отечественной войны. Особое внимание уделено практическим мероприятиям, проводимым со студентами, такими как организация и проведение исторической реконструкции эвакогоспиталей образца 1941 – 1945 годов и создание Книг Памяти и Воинской Славы, составленных на основе архивных документов и материалов и становящихся результатом многолетней архивно-поисковой деятельности студентов и преподавателей.

**Ключевые слова:** музейный экспонат, архивный документ, историческая реконструкция, эвакогоспиталь.

**MUSEUM AND ARCHIVAL BUSINESS AS FACTORS OF PRESERVATION  
OF CULTURAL AND HISTORICAL HERITAGE (ON THE EXAMPLE OF  
MUSEUM AND ARCHIVAL RESEARCH WORK IN THE NIZHNY TAGIL  
BRANCH OF GBPOU "SOMK")**

**Summary:** The article is devoted to the practice of museum and archival search work of the Nizhny Tagil branch of GBPOU "SOMK" related to the events of the Great Patriotic War. Special attention is paid to practical activities carried out with students, such as the organization and conduct of historical reconstruction of evacuation hospitals of the 1941 – 1945 model and the creation of Books of Memory and Military Glory compiled on the basis of archival documents and materials and resulting from many years of archival research activities of students and teachers.

**Keywords:** museum exhibit, archival document, historical reconstruction, evacuation hospital.

Архивные документы и исторические артефакты, отражающими отдельные участки прошлых периодов и судьбоносных современных событий, становясь музейными экспонатами, помогают визуально проиллюстрировать вариант изложения какого-либо исторического события и способствуют ознакомлению с ним. Они часто становятся подтверждающими элементами,

убедительными доказательствами, свидетелями эпох, помогающими познать прошлое.

Преподаватели истории часто могут повторить вслед за шекспировским Гамлетом в переводе Пастернака: «Порвалась цепь времен, зачем же я связать её рождён». Связывать времена, передавать теоретический и практический опыт предыдущих поколений, транслировать нравственные и этические ценности, помогают архивные документы и музейные экспонаты. В преподавательской практике обучения студентов такая наглядность имеет важную роль, позволяя подрастающему поколению «соприкоснуться с прошлым». Через практическую деятельность сохраняется культурно-историческое наследие нашей страны.

В Нижнетагильском филиале ГБПОУ «Свердловский областной медицинский колледж», который действует с осени 1930 г. (бывшая Нижнетагильская фельдшерско-акушерская школа) чтят традиции поколений предшественников и очень относятся с глубоким уважением к вопросам сохранения исторической памяти, выделяя гражданский каждодневный подвиг медицинских работников на фронте и в тылу.

С 2015 года ежегодно ко Дню Победы 9 мая и Дню памяти и скорби 22 июня при сотрудничестве Нижнетагильского филиала СОМК Нижнетагильского отделения ООО «Российский Красный Крест» ежегодно проводятся большие городские трехдневные мероприятия - исторические реконструкции «Эвакуационный госпиталь Великой Отечественной войны», дающая возможность показать работу «ХППГ» - хирургического походно-полевого госпиталя и эвакогоспиталя периода военных 1941 – 1945 годов.

Местами проведения стали площадки перед кинотеатром «Современник», перед Нижнетагильским филиалом «СОМК» и в городском Парке им. А.П. Бондина, где устанавливаются армейские палатки и организуется полевая кухня. Часть экспозиции восстанавливает операционную и палату выздоравливающих, предназначенные для раненых, которые размещались в годы войны в подобных палатках. В витринах размещены экспонаты времен войны, и предметы с мест боев подо Ржевом, форма, обмундирование и снаряжение бойцов и медработников Рабоче - Крестьянской Красной Армии. Студенты филиала медицинского колледжа реконструируют работу эвакогоспиталей и хирургических походно-полевых госпиталей времен Великой Отечественной войны. Они изображают медработников и раненых бойцов, разыгрывают тематические сценки, читают стихи, погружают гостей и зрителей в атмосферу военного времени. А душевное общение с ветеранами Великой Отечественной войны по направлению медицинской службы: лейтенантом медслужбы эвакогоспиталя №1714 Прасковьей Силатьевой Путиловой, санинструктором санитарной роты 542 стрелкового полка Клавдией Васильевной Махьяновой, военфельдшера полевого госпиталя Кузнецовой Тамары Васильевны, приходивших с 2015 по 2021 годы (пока не ушли из жизни) на проводимые исторические реконструкции, бывших

непосредственными участниками фронтовых событий, - помогало студентам медицинского колледжа принимать эстафету поколений и культурно-историческое наследие от ветеранов.

Перечислим ряд проведенных наиболее запомнившихся исторических реконструкций:

- 20-22.06.2016 г. Историческая реконструкция «Эвакогоспиталь Великой Отечественной войны» на площади у кинотеатра «Современник» [9];

- 20-23.06.2017 г. Историческая реконструкция «Эвакогоспиталь-2017» у филиала колледжа;

- 19.06-22.06.2018 г. Историческая реконструкция «Эвакогоспиталь-1945» у филиала СОМК;

- 19-22.06.2019 г. военно-историческая реконструкция деятельности эвакогоспиталей Урала в период Великой Отечественной войны, у Нижнетагильского филиала СОМК [2].

- 08.-12.05.2021 г. Историческая реконструкция «Эвакогоспиталь Великой Отечественной»;

- 19.06.2021 по 23.06.2021 г. интерактивная экспозиция «И помнит мир, спасенный...», в городском парке им. Бондина [1].

С 2022 года в связи с началом специальной военной операции и террористической угрозой, реконструкции проводятся и экспозиции выставляются в холле первого этажа Нижнетагильского филиала СОМК ежегодно непрерывно на два месяца с 7 мая по 23 июня.

Многочисленные жители и гости города, группы школьников и студентов городских учебных заведений, в период проведения исторических реконструкций, ежедневно приходят на экскурсии, которые для них проводят студенты и преподаватели Нижнетагильского филиала ГБПОУ «СОМК» и волонтеры Российского Красного Креста.

Старые фотографии и документы военного времени, копии наград и знаков, медицинское оснащение, детали оружия, элементы экипировки и военного имущества, предметы с мест сражений, собранные за несколько лет и размещенные в застекленных витринах и в открытом доступе на столах, покрытых плащ-палатками и на снаряжных ящиках, - создает две экспозиционных зоны. Экспонаты и документы для просмотра и экспонаты, которые можно потрогать. Посетителям выставок и исторических реконструкций всегда любопытно щёлкать тумблером раций, держать в руках шанцевый инструмент, переносить друг-друга на плащ-палатках. Им интересно знакомиться с хирургическими инструментами, держа их в руках и узнавать назначение каждого инструмента. Хирургический зажим с корнцангами с датой выпуска 06.1941 г. вызывает наибольший интерес. Эта интерактивность выставки помогает погрузиться в прошлое и проникнуться уважением к деяниям доблестных предшественников.

Также приглашаемые клубы исторической реконструкции филиала Российского военно-исторического общества Нижнего Тагила и Екатеринбурга,

нижнетагильский поисковый отряд «Соболь» на отдельных столах размещают экспонаты, найденные в ходе поисковых экспедиций, привозят массогабаритные макеты и охолощенное оружие 1942 - 1944 годов, которые горожане разбирают, рассматривают, фотографируются.

Оригинальные артефакты, ставшие экспонатами, а также атрибутика военного времени, которая применяется в исторических реконструкциях, в течение учебного года в учебный период экспонируется в застекленных витринах в специально отведенном для этого кабинете, который работает как малый музей колледжа и где проводятся тематические лекции. Экспозиция ежегодно пополняется новыми экспонатами, собираемыми преподавателями, передаваемыми тагильчанами в дар колледжу или привозимыми поисковиками из поисковых экспедиций по местам боев Отечественной войны [8, с.197-202].

Также в Нижнетагильском филиале ГБПОУ «СОМК» начиная с 2017 года ведется серьезная архивно-поисковая работа. Применяя электронные базы данных архивов ЦАМО РФ, ГАРФ, РГВА составляются базовые списки фронтовиков Великой Отечественной и Первой Мировой войны, которые затем дополняются публицистикой и мемуарной литературой, Книгами Памяти и источниками из сети Интернет. Выявляются участники войн по запросам «место рождение, место призыва – Тагил». Позже по каждому установленному участнику войн ведется поисковая работа, привлекая все возможные источники; ценные сведения дают архивные документы Нижнетагильского городского исторического архива, Краеведческой библиотеки, данные местных жителей и краеведческие материалы.

С 2017 по 2018 годы была создана «Книга Памяти и Воинской Славы Краснопольской территории Пригородного района Свердловской области»[3], объемом 680 страниц формата А4 со сведениями о 2700 военнослужащих из Краснопольского района с 1662 г. до 2018 года. Были уточнены современные места воинских захоронений фронтовиков Великой Отечественной, найдены места захоронений 92 человек, числившихся пропавшими без вести.

С 2018 по 2021 годы 450 студентов Нижнетагильского филиала «СОМК» работали с архивными документами. Итогом их работы стали две книги, изданные малым тиражем в 2021 году. Это Книга Памяти и Славы «Нижнетагильские медики – участники Великой Отечественной войны» [5], объемом 689 страниц (о более чем тысяче человек, из которых 99 погибли) и Книги Памяти и Славы «Нижнетагильские десантники Великой Отечественной войны. Павшие и живые» [4], объемом 450 страниц (о 513 десанниках-парашютистах, в числе которых 260 погибших человек).

С 2020 по 2023 годы создана Книга памяти «Тагильчане во вражеском плену» [7], объемом 255 страниц (о 461 уроженцах и жителях Н. Тагила, погибших в плену и прошедших лагеря военнопленных в период войн 20 - 21 веков, в них особое внимание уделено участникам Первой Мировой войны, Великой Отечественной войны и СВО).



Результатом архивно-поисковой работы в 2020-2021 годах стало открытие возле Нижнетагильского филиала медицинского колледжа Аллеи медицинской славы. К началу июля 2021 года на аллее медиков появится памятник и 5 стендов с материалами об истории медицины Нижнего Тагила с начала 17 по начало 21 века. В конце 2024 года как результат годичной работы почти сотни студентов планируется выпустить книгу «Тагил медицинский» об этой части истории города с 18 по 21 века.

С 2020 по 2024 годы собран архивный материал и проведена архивно-поисковая работа со студентами, создана Книга памяти и славы «Тагильчане, участники Великой Отечественной войны – кавалеры полководческих орденов» [6] объемом 210 страниц (о 117 кавалерах орденов Суворова, Кутузова, Богдана Хмельницкого и Александра Невского, из которых 13 погибли).

Эта архивно-поисковая работа со студентами продолжается. И с 2022 года ведется сбор сведений о участниках советско-финской войны и межвоенных конфликтах. Она не только является частью проектной и патриотической деятельности, но и помогает воспитывать молодое поколение на славных примерах прошлого. А архивные документы в этой деятельности выступают важнейшим подспорьем.

### **Список литературы:**

1. В Нижнем Тагиле студенты-медики провели историческую реконструкцию госпиталя военного времени. - URL: <https://ntagil.bezformata.com/listnews/tagile-studenti-mediki-proveli/94927862/> (дата обращения: 06.11.2024).
2. Историческая реконструкция эвакогоспиталя работала в Нижнем Тагиле с 19 по 22 июня. - URL: [https://ntagil.org/news/detail.php?ELEMENT\\_ID=228087](https://ntagil.org/news/detail.php?ELEMENT_ID=228087) (дата обращения: 06.11.2024).
3. Книга Памяти и Воинской Славы Краснополюской территории Пригородного района Свердловской области / Автор-составитель Р.Ю. Домбровский. - Нижний Тагил, 2018. - 680 с.
4. Книга Памяти и Славы. Нижнетагильские десантники Великой Отечественной войны. Павшие и живые. / Автор-составитель Р.Ю. Домбровский. Нижний Тагил, 2021. - 450 с.
5. Книга Памяти и Славы. Нижнетагильские медики – участники Великой Отечественной войны. / Автор-составитель Р.Ю. Домбровский. - Нижний Тагил, 2021. - 689 с.
6. Книга Памяти и Славы «Тагильчане, участники Великой Отечественной войны – кавалеры полководческих орденов» / Автор – составитель Р.Ю. Домбровский. - Нижний Тагил: НТ СОМК, 2024. – 210 с.
7. Книга Памяти «Тагильчане во вражеском плену» / Автор – составитель Р.Ю. Домбровский. - Нижний Тагил, 2023. – 255 с.
8. Мазеева К.С., Тонкушина О.Н. Практика коммеморации Великой Отечественной войны в Нижнетагильском филиале ГБПОУ «СОМК». Сб.

статей X Международной НПК «Мировые тенденции развития науки и техники: пути совершенствования». 29.12.2022. - Ростов-на-Дону: Манускрипт, 2022. - С. 197 – 202.

9. Таратонов Д. Эвакуационный госпиталь развернулся в Нижнем Тагиле рядом с «Современником». - URL: <https://tagilcity.ru/news/2016-06-22/evakuatsionnyu-gospital-razvernulsya-v-nizhnem-tagile-ryadom-s-sovremennikom-foto-168315> (дата обращения: 06.11.2024).

**Домбровский Сергей Владимирович**

старший преподаватель

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

SPIN-код: 6447-9365

Sergey Dombrovsky

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

## **ОСНОВНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОТРЕБНОСТИ И МОТИВАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО ТРУДА**

**Аннотация.** В данной статье рассматривается ряд аспектов современных теорий мотивации преподавательского труда. Автор анализирует специфику преподавательского труда и особенности психологических потребностей преподавателя, а также роль данных потребностей в повышении эффективности труда преподавателя высшей школы. Помимо этого, рассматриваются факторы вовлеченности в работу с позиции внутренней и внешней мотивации преподавателя. Также оценивается роль удовлетворения основных психологических потребностей профессорско-преподавательского состава в сохранении здоровья преподавателя.

**Ключевые слова:** психологические потребности, мотивация, мотивация труда, теория самоопределения, образовательный процесс.

## **THE MAIN PSYCHOLOGICAL NEEDS AND MOTIVATION OF TEACHING WORK**

**Summary.** This article is devoted to a number of aspects of modern theories of motivation of teaching work. The author analyzes the specifics of teaching work and the features of the psychological needs of a university teacher, as well as the role of these needs in increasing the effectiveness of teaching. In addition, the factors of involvement in work are considered from the perspective of internal and external motivation of a university teacher. The role of meeting the basic psychological needs of the teaching staff in maintaining the health of the teacher is also evaluated.

**Keywords:** psychological needs, motivation, work motivation, self-determination theory, educational process online learning, management, educational centers, strategic management, educational process.

Теория самоопределения – это теория мотивации, одной из подтеорий которой является теория базовых потребностей. Теория базовых психологических потребностей фокусируется на потребностях на психологическом уровне, которые являются важным источником энергии для человека. Удовлетворение основных психологических потребностей преподавателя способствует его успешному и оптимальному

профессиональному функционированию и предотвращает психологические проблемы. Теория самоопределения предполагает, что естественная потребность человека – постоянно развиваться. Для этого ему необходимо найти подходящую социальную среду, где он сможет реализовать свой потенциал. Отношения между человеком и окружающей средой предопределяют развитие и поведение. Таким образом, окружающая среда может способствовать психологическому росту и здоровью, но также может и мешать ему. Теория самоопределения рассматривает два разных режима функционирования человека: оптимальный и неадаптивный, и исследует, что способствует или препятствует этим факторам. Согласно теории самоопределения Дека и Райана [1], удовлетворение основных психологических потребностей (потребность в независимости, потребность в компетентности и потребность в принадлежности) является предпосылкой эффективного функционирования человека. Базовые психологические потребности можно понимать как бессознательный контроль, обеспечивающий постоянную обратную связь о качестве взаимодействия человека с окружающей средой.

Основные психологические потребности описываются следующим образом.

1. Потребность в независимости – это желание испытывать контроль над своим поведением, действуя в соответствии со своими желаниями. Наивысшее удовлетворение достигается, когда есть возможность сделать личный выбор, а затем получить одобрение своих решений от других.

2. Потребность в компетентности – это желание справляться со своей рабочей средой, достигать желаемых результатов и принимать различные вызовы самостоятельно.

3. Потребность в принадлежности – это стремление создать близкие отношения и желание добиться инклюзивности. Потребность в принадлежности с большей вероятностью удовлетворяют те, кто чувствует себя частью коллектива и может свободно выражать свои мысли, чем те, кто чувствует себя одиноким и не имеет доверительных отношений на работе.

Мотивация очень важна для преподавателей, и поэтому важно понимать условия, которые ее поддерживают или препятствуют. Согласно теории самоопределения, удовлетворение основных психологических потребностей необходимо для поддержки внутренней мотивации [2]. Внутренняя мотивация – это тип мотивации, который приводит к ряду положительных результатов, например, к творчеству. Внутренняя мотивация определяется как «выполнение деятельности, мотивированной собственным внутренним удовлетворением, а не отдельными внешними последствиями». Будучи внутренне мотивированным, человек действует в направлении достижения внутреннего удовлетворения, для этого постоянно анализирует, доставляет ли текущая деятельность интерес и удовольствие.

Мотивацию можно повысить, создав рабочую среду, которая поддерживает три основные психологические потребности. Ни одна из основных психологических потребностей не подлежит финансовой компенсации. Предполагается, что все три потребности одинаково важны. Таким образом, эффект потребностей можно ощутить только тогда, когда удовлетворены все три основные потребности. Удовлетворенные основные психологические потребности являются предиктором здоровья и благополучия. Степень удовлетворения основных психологических потребностей важна для развития человека. Преподавателей можно лучше всего мотивировать, поддерживая их в развитии их потенциала. Таким образом, в среде, которая поощряет и лелеет естественные потребности преподавателей, преподаватели вносят большой вклад в свою работу. Университетская поддержка связана, например, с мотивацией и готовностью преподавателей внедрять инновационное обучение на основе проектов. Результаты исследования показали, что преподаватели были более мотивированы на реализацию проектного обучения, когда они чувствовали, что их потребности в компетентности и независимости удовлетворены.

В университетах преподаватели – это те сотрудники, которые отвечают за благополучие учащихся и мотивацию учебной деятельности. Чтобы преподаватели чувствовали мотивацию, необходимо, чтобы их потребность в принадлежности, компетентности и независимости была удовлетворена. Руководство университета, которое выступает за благополучие преподавателей, видит, что крайне важная задача – понять потребности преподавателей. Руководство должно создать среду, удобную для работы преподавателей, позволяющую им развиваться, чувствовать себя нужными и независимыми. Обеспечивая удовлетворение основных психологических потребностей преподавателей, они могут оправдать возложенные на них ожидания и задачи.

Увлеченность работой – это позитивное и мотивирующее состояние благополучия. Такое состояние важно для каждого сотрудника, поэтому необходимо изучать, как достичь такого состояния, и преподавателям. Увлеченность работой можно определить как позитивное, приносящее удовлетворение психическое состояние, связанное с работой, характеризующееся энергией, преданностью делу и вовлеченностью.

Вовлеченность в работу описывается с помощью следующих факторов:

1. Упорство характеризуется высоким уровнем энергии и умственной выносливости в работе, стремлением внести свой вклад в свое дело даже при столкновении с трудностями.

2. Приверженность означает тесную связь со своей работой и ощущение значимости, энтузиазма, вдохновения, гордости и преодоления трудностей в своей работе.

3. Увлеченность характеризуется полной сосредоточенностью на работе, время летит быстро, работу трудно прервать.

В работе преподавателя необходимо, чтобы преподаватель не воспринимал работу как умственно утомительное чрезмерное усилие, иначе это приведет к утомлению преподавателя и выгоранию. Вовлеченность в работу оказывает далеко идущее влияние на производительность труда сотрудников. Энергия и сосредоточенность, которые сопровождают вовлеченность в работу, позволяют сотрудникам вносить максимальный вклад в свою работу. У них есть способность и мотивация сосредоточиться на поставленной задаче. Возможные последствия участия в работе связаны с позитивным отношением к работе, здоровьем, благополучием и производительностью труда. Те, кто занят в работе, более преданы организации, реже прогуливают и не планируют менять место работы. Кроме того, они испытывают положительные эмоции, проявляют инициативу и имеют сильную мотивацию к получению новых знаний. В совокупности это говорит о том, что вовлеченные сотрудники более способны и готовы вносить больший вклад в свою работу. Они совершают меньше ошибок, реже попадают в несчастные случаи на производстве, более изобретательны и ценятся менеджерами больше, чем их менее вовлеченные коллеги.

Вовлеченность преподавателя в работу важна не только для самого преподавателя, но также для студентов, высшей школы и системы образования в целом. Вовлеченные преподаватели энергичны, привержены целям обучения своих учеников, с энтузиазмом относятся к преподаванию, устойчивы при столкновении с препятствиями, внимательны к потребностям учащихся и погружены в свою работу. Поскольку на вовлеченность в работу можно повлиять, руководству вузов и самим преподавателям важно понимать связь между вовлеченностью в работу и основными психологическими потребностями.

Существует положительная связь между потребностью в компетентности, независимости и взаимосвязях и вовлеченностью в работу. Удовлетворение основных психологических потребностей положительно влияет на вовлеченность в работу. Можно утверждать, что, когда преподавателя ощущают организационную поддержку, они чувствуют себя более связанными со своей организацией и с меньшей вероятностью оставят свою должность.

### **Список литературы:**

1. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory basic psychological needs in motivation, development, and wellness. 2017. – Текст электронный: <https://www.guilford.com/excerpts/ryan.pdf?t=1> (дата обращения: 10.09.2024)
2. Klaijnsen, A., Vermeulen, M., Martens, R. Teachers' Innovative Behaviour: The Importance of Basic Psychological Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Occupational Self-Efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2018. 62(5). – Текст электронный: <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306803> (дата обращения: 24.03.2024)

**Донец Наталья Юрьевна**

кандидат экономических наук, доцент

Государственный институт экономики, финансов, права и технологий

SPIN-код: 1852-0801

Donets Natalia

Institute of economics, finance, law and technology

## **КУЛЬТУРНЫЕ ПАРАДОКСЫ ВНЕДРЕНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**Аннотация:** Статья рассматривает проблемы внедрения такого навыка в современное образование, как критическое мышление. Внедрение такого подхода в образовательные системы сталкивается с рядом культурных парадоксов, которые необходимо рассмотреть.

**Ключевые слова:** критическое мышление, культурные и образовательные парадоксы, образование, сопротивление инновациям.

## **CULTURAL PARADOXES OF THE INTRODUCTION OF CRITICAL THINKING IN RUSSIAN EDUCATION**

**Summary:** The article examines the problems of introducing such a skill into modern education as critical thinking. The introduction of such an approach into educational systems faces a number of cultural paradoxes that need to be considered.

**Keywords:** critical thinking, cultural and educational paradoxes, education, resistance to innovation.

В последние годы в России наблюдается активное обсуждение подходов к обучению, ориентированных на развитие критического мышления и его внедрение в образовательный процесс. Однако реализация вышесказанного сталкивается с глубокими культурными и образовательными парадоксами, где традиции вступают в противоречие с необходимыми инновациями. Попробуем разобраться в данной проблеме.

Российская образовательная система долгое время строилась классических методах обучения, направленных на запоминание и воспроизведение информации. Высокая значимость экзаменов и контрольных работ в которых проверяется именно регламентированное знание, приводит к тому, что студенты воспринимают учебный процесс как рутинный и механический. В условиях такого подхода критическое мышление, которое предполагает активное участие обучающихся в анализе, синтезе и интерпретации информации, может восприниматься как сложный процесс.

Современный мир требует от выпускников способности анализировать и оценивать информацию, ориентироваться в потоке данных и делать осознанные выводы. Именно в этом контексте критическое мышление становится

ключевым навыком XXI века. Однако для успешной интеграции критического мышления в образовательную практику необходимо преодолеть традиционные рамки, которые во многом определены содержанием образовательного процесса.

Требуется культурный сдвиг и изменение восприятия роли преподавателя и студента. Преподаватели, привыкшие, что они выступают перед аудиторией как единственный источник знаний, могут столкнуться с трудностями в переходе к интерактивным и ориентированным на обучающихся методам. Все это может вызывать беспокойство и сопротивление инновациям, поскольку требуется не только изменение содержания учебного материала, но и всего образовательного процесса.

Критическое мышление невозможно развивать без создания безопасной и открытой среды для обсуждения. Традиционные подходы к оценке достижений, обучающихся могут сдерживать активное их участие и самовыражение, поэтому возникает потребность к переходу к формирующему оцениванию, где акцент делается на процессе, а не на результате. В противном случае обучающиеся будут воспринимать уроки как еще одну форму экзамена.

Для преодоления сопротивления традиционализма и успешной интеграции критического мышления в учебный процесс необходимо внедрять в российское образование ряд тактических шагов: постепенная замена традиционного формата образовательного процесса на интерактивные методы; внедрение кросс-дисциплинарного подхода, когда критическое мышление интегрировано в разные дисциплины, что углубит понимание и применение этого навыка; образование сообществ преподавателей где они могут делиться опытом и обмениваться методами [ 1,с.211].

Внедрение критического мышления в систему российского образования представляет собой уникальную задачу, связанную с культурными особенностями и историческими традициями, среди которых преобладает коллективизм. Рассмотрим, как коллективизм и индивидуализм влияют на внедрение критического мышления в российское образование.

Российское общество имеет долгую историю коллективизма, где акцент на группу преобладает над индивидуальными потребностями и интересами. Это выражается в подходах к обучению, которые ценят сплоченность, командную работу и согласие, однако все это может приводит к снижению инициативы и индивидуальности обучающихся.

Критическое мышление основано на способности независимой оценки и индивидуальной интерпретации информации, требует от обучающихся осознания своей индивидуальности и способности выражать личные мнения. В условиях коллективизма такой подход может восприниматься как нарушение общих норм и установленных порядков. Студенты могут испытывать страх выражать собственные мнения и идеи, опасаясь негативной реакции сокурсников или преподавателя.



Нежелание или боязнь выйти за рамки общепринятых норм может создать барьеры для внедрения критического мышления в образовательный процесс. Преподаватели могут столкнуться с трудностями привлечения обучающихся к активному обсуждению и участию в дебатах, где важна индивидуальная точка зрения, а студенты, привыкшие к коллективной ответственности, могут не осознавать важности индивидуальной инициативы, что затрудняет развитие их критического мышления [2, с.364].

Поэтому для успешного внедрения критического мышления в российское образование необходимо соблюсти баланс между коллективными и индивидуальными подходами к обучению. В первую очередь необходимо обучить преподавателей формировать климат, в котором студенты могут свободно выражать свои идеи без страха осуждения, а также необходимо активно применять системы мотивации и стимулирования обучающихся через внедрение элементов геймификации в образовательный процесс.

Следующая проблема внедрения критического мышления в российское образование связана с оценкой степени освоения данного навыка у обучающихся, т.к. оно связано с целым спектром навыков, включая анализ, синтез, интерпретацию, аргументацию и др.

Критическое мышление сложно оценить с точки зрения традиционных методов, которые чаще ориентированы на объективные ответы. Это приводит к дилемме: как можно структурировать оценочную систему так, чтобы она отражала достижения обучающихся в области критического мышления?

На сегодняшний день в российском образовании не существует общепринятых инструментов или стандартов для оценки критического мышления. В каждом образовательном учреждении применяются свои средства и методы оценки, что затрудняет согласование и сравнение степени развития навыков критического мышления.

Современное общество часто культивирует потребительский подход к образованию, где знания воспринимаются как товар. В этом контексте критическое мышление, требующее глубокого анализа и размышления может быть воспринято как излишняя сложность. Преподаватели и обучающиеся могут испытывать давление со стороны общественных ожиданий, что может привести к отказу от внедрения методов критического мышления.

Ведь внедрение критического мышления в образование - это не просто задача педагогов, а культурный вызов для всего общества. Преодоление этих культурных парадоксов требует комплексного подхода, включающего изменения методов преподавания, оценивания, а также активное привлечение всей образовательной среды. Критическое мышление откроет новые горизонты для будущих поколений, способствуя более глубокому и осознанному восприятию мира.

### **Список литературы:**

1. Кирсанова, В. В. Применение методов геймификации в решении прикладных задач / В. В. Кирсанова, Н. Ю. Донец // Вестник Студенческого научного общества. – 2014. – № 2. – С. 212.
2. Ракитянская, А. И. Роль высшего образования в региональной экономике / А. И. Ракитянская // Двадцать вторые Петровские чтения: Материалы всероссийской научной конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 16–17 декабря 2020 года. – Санкт-Петербург: Русская христианская гуманитарная академия, 2021. – С. 359-366.

**Дружинкина Наталья Гавриловна**

доктор исторических наук, профессор

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

SPIN-код: 6132-7419

Natalia Druzhinkina

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

## **ВО ИМЯ ПРОЦВЕТАНИЯ РОССИЙСКОЙ НАУКИ (ПАМЯТИ ДОКТОРА ИСТОРИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОРА Т.М. КИТАНИНОЙ)**

**Аннотация:** Данная статья посвящена памяти выдающегося отечественного историка доктора исторических наук, профессора Санкт-Петербургского университета Таисии Михайловны Китаниной. Личные воспоминания дополняют сведения к оценке личности историка и значения вклада в науку и воспитание молодых специалистов.

**Ключевые слова:** историческая наука, профессор Т.М. Китанина, Санкт-Петербургский университет.

## **IN THE NAME OF THE PROSPERITY OF RUSSIAN SCIENCE (IN MEMORY OF DOCTOR OF HISTORICAL SCIENCES, PROFESSOR T.M. KITANINA)**

**Summary:** This article is dedicated to the memory of the outstanding Russian historian, Doctor of Historical Sciences, Professor of St. Petersburg University Taisiya Mikhailovna Kitanina. Personal memories complement information on the assessment of the historian's personality and the importance of his contribution to science and the education of young specialists.

**Keywords:** historical science, Professor T.M. Kitanina, St. Petersburg University.

Тяжело писать о человеке в прошедшем времени, скончалась Таисия Михайловна Китанина. Последней ее фразой в телефонном разговоре 17.12.2020 было: “Звоните”, а 26.12.2020 в 18.00. мне сообщили, что она скончалась в 16.00 в больнице в Кронштадте. Мне посчастливилось учиться у нее.

Женщина в науке - особое явление в силу разных причин и обстоятельств. Утвердить свое имя дано в силу самопожертвования на алтарь науки. Как сегодня написано во многих энциклопедиях: “Советский и российский историк, доктор исторических наук. Профессор Санкт-Петербургского государственного университета, академик Петровской академии наук и искусств. Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации. Член ассоциаций финно-угроведов и историков-аграрников Северо-Запада. Советский и российский

историк, доктор исторических наук. Профессор Санкт-Петербургского государственного университета, академик Петровской академии наук и искусств. Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации. Член ассоциаций финно-угроведов и историков-аграрников Северо-Запада.” Библиографический список ее трудов насчитывает свыше 250 наименований, в том числе 12 монографий.

Таисия Михайловна Китанина обладала безукоризненной честностью перед собой, людьми, исторической наукой. Она словно бы проникала в суть времен, в самую ткань исторического процесса, следуя за своей путеводной звездой в науке. Человек своего поколения, дочь военнослужащего, она пронесла через всю свою жизнь идеалы человеколюбия, преданности своему долгу и делу, которому она посвятила жизнь, а это наука и педагогика.

Учитель и ученик созависимы и в науке, и в жизни, созависимы во времени и пространстве, спаяны особой ответственностью, сопряжены профессиональным долгом.

Сердцем слушая музыку времени она обладала тонким чутьем, измеряя ритмы времени, диафрагму дыхания современников.

Благословляя молодые поколения, болея за них, пыталась уберечь их от опрометчивых шагов.

Мудрость летописца, психологизм литератора-романиста, искрометность остроумия, фундаментальность подходов в исследованиях сочетались в ней с даром провидца, ощущением экзистенциальности бытия.

Очевидец блокадного ужаса в детстве, она видела смерть и разрушения, голод и потери и, мне кажется, приобрела качества мужественного отношения к трудностям, к испытаниям в жизни, к судьбе.

Благодарственное отношение к подаренным Богом годам жизни она восполняла кропотливой неустанной работой историка.

Просветительский характер работы профессором в Санкт-Петербургском Государственном университете, научная работа над рукописями - каждодневный труд, дар труда, труд дара - привычка, без которой она не мыслила свою жизнь.

Такой я знала Т.М. Китанину, прочитав ее труд о петербургских рабочих (Рабочие Петербурга в 1800–1861 гг. Промышленность, формирование, состав, положение рабочих, рабочее движение. Л.: Наука, Ленингр. отд., 1991. 300 с.) [1], поразились обстоятельности выводов, всеохватности историографической базы исследования. Не берусь перечислять все работы Таисии Михайловны, она часто в беседах со мной ссылалась на монографии о хлебной торговле (См.: Хлебная торговля России в конце XIX – начале XX века: стратегия выживания, модернизационные процессы, правительственная политика. СПб.: Дмитрий Буланин, 2011. 595 с.) [2] и концерне Путилова–Стахеева–Батолина [3], относящимся к тематике диссертационных исследований. Ее труды фундаментальны, воистину вдохновляют на свершения...[4].

Любовь к людям - другая черта характера Таисии Михайловны. Общение, дискуссии, неподдельный интерес к человеку, искренность и непосредственность отличали ее.

И вот не стало Т.М. Китаниной (1929 - 2020) - историка с мировым именем, которая погружалась в XIX век русской истории, жила в СССР и в новой России.

Мне интересен был склад ума, характер, личностный потенциал, глубина натуры Таисии Михайловны, а также историософское отношение к жизни, что сподвигло на написание картины “Детям войны. Портрет д.и.н., профессора СПбГУ, академика ПАНИ Т.М. Китаниной” (х., м., акрил., 100x80, 2020), приуроченный к 90-летию моего научного консультанта по докторской диссертации, моего научного наставника. Сказалось и общение в рамках Петровской Академии наук и искусств, и в домашней неформальной обстановке чаепитий. В моей картине сопоставляются два изображения Таисии Михайловны: девочки с отцом накануне войны в середине июня 1941 г. на фоне будущего блокадного ландшафта Ленинграда с заклеенными противовоздушной маскировкой окнами с хорошо известными (и ставшими хрестоматийными) плакатными образами-клише, ставшими символами эпохи, и рядом - изображение 90-летней Т.М. Китаниной на фоне университетских стен родного исторического факультета СПбГУ на Менделеевской линии д. 5. Между ними - дистанция длиною в жизнь: начало пути и завершение жизненного цикла. В уголках глаз пожилого человека затаилась светлая печаль, во взгляде - нежность и мудрость, пронзительный ум в лике. Сопоставление двух исторических вех позволяет дать образ человека емко и в неожиданном ракурсе, ключе постижения характера персонажа, как мне кажется. Тем более, что портрет согласовывался и заканчивался с ее одобрения. Там, где есть элемент документальности - есть подлинность. Из фрагментов, спаянных композиционной идеей складывается жизнь и запечатлевается движущий дух истории, современной России. Из таких личностей, какой была Т.М. Китанина состоит совесть нации, национальная идея России, траектория развития современного общества в своих истинных ориентирах.

Остается незыблемой память о человеке. Помню 1998/99 учебный год в аспирантуре исторического факультета СПбГУ, весна - май - время сдачи кандидатского минимума по специальности. В комиссии состояла одна дама и мне сообщили, что она очень хороший человек и сильный специалист. Это первое, что я услышала в аспирантских кулуарах о Т.М. Китаниной. Через минут сорок я сидела перед комиссией и бойко отвечала на вопросы. На вопрос Китаниной про специфику русского классицизма, исходя из труда Краснобаева, мы словно поняли и приняли друг друга, как мне показалось. Я не подозревала тогда, что мы будем общаться свыше двадцати лет.... Следующая встреча с Т.М. Китаниной произошла в декабре 2002 г. на защите моей кандидатской диссертации, моим научным руководителем была Н.И. Яковкина, но за праздничным столом в университетском буфете после защиты соединились и я,

и аспирантка Т.М. Китаниной, и оппоненты, и гости. А через год, я почему-то, не раздумывая, попросила ее стать моим научным консультантом для работы над докторской диссертацией. Она доброжелательно сразу согласилась и мы утверждали тему на кафедре. Работая в Москве, но периодически наезжая в северную столицу, я всегда созванивалась с Таисией Михайловной и, по возможности, мы встречались. Ее дом на Петроградской был центром притяжения для историков разных поколений. Помню конференции в Москве и Санкт-Петербурге, особенно, на факультете менеджмента СПбГУ, выступление Таисии Михайловны, она умела создать особую дружескую атмосферу на заседаниях секции. Она легко могла сформулировать проблему, сфокусировать внимание на ситуации, которую можно и нужно разрешить. Историческая память затвердевает в кристаллах знания и подсознания. В памяти хранятся неповторимые минуты жизни.... После защиты моей докторской диссертации общение продолжилось. Очень обаятельный в общении человек, Таисия Михайловна с лекторским поставленным голосом, мягким тембром, она делилась со мной своими предположениями, эмоциями, взглядами на происходящее в политике, в экономике, связывая это с историческими реминисценциями. Особенно часто и долго мы беседовали по телефону в этот злосчастный “ковидный” последний год ее жизни, когда она уже не работала в университете и скучала по своим лекциям. Она учила видеть много хорошего позитивного в жизни, отличалась особым жизнелюбием. Была человеком мягким, скромным, добропорядочным, помогала людям.... Вспоминаются поездки на дачу в Ижору, яблоки Таисии Михайловны, сливы, розы, сад, за которым она любила ухаживать, говоря, что “нужно поклониться земле....”. У нее в планах оставались статьи, книга....

Вот такая история дружеских отношений с Т.М. Китаниной. Думаю, что в своих воспоминаниях она описала свои непосредственные впечатления о встречах с людьми, о жизни, и нет необходимости пересказывать те слова, которые она передавала мне изустно в беседах, слова и мысли о пережитом, об истории - это и есть самое настоящее, драгоценное знание, которое мне посчастливилось получить!. Это и есть Петербургский университет XX-XXI в. Когда-то про М.В. Ломоносова говорили, что он сам был “первым нашим университетом” (и остался им), профессор Т.М. Китанина в наше время тоже стала нашим (моим личным) университетом.

\*\*\*

Разве смерть дана  
чтоб слезы лить?  
По усопшему?  
Очнитесь, право!  
Время им молитвы возносить,  
Дифирамбы петь,  
их подвигу и Славу!  
На алтарь Отечества - живот

И во имя процветания науки  
Сделан важный жест -  
последний вздох -  
не отнял от нас их -  
Нет разлуки  
в мыслях, в сердце -  
сквозь века  
Сей ученый лик сияет  
Освещая путь наш навсегда  
в ноосферном звуке отраженья  
В царственном потоке продолженья....  
08.01.2021.



Н.Г. Дружинкина “Детям войны. д.и.н.. профессор, член ПАНИ Т.М. Китанина”. х.м., акрил, 100х80, 2020.

### Список литературы:

1. Китанина Т.М. Рабочие Петербурга в 1800–1861 гг. Промышленность, формирование, состав, положение рабочих, рабочее движение. - Л.: Наука, Ленингр. отд., 1991. 300 с.
2. Китанина Т.М. Хлебная торговля России в конце XIX – начале XX века: стратегия выживания, модернизационные процессы, правительственная политика. - СПб.: Дмитрий Буланин, 2011. 595 с.
3. Китанина Т.М. Военно-инфляционные концерны в России. 1914–1917 гг. Концерн Путилова–Стахеева–Батолина. - Л.: Наука, Ленингр. отд., 1969. 179 с.
4. Россия в Первой мировой войне, 1914–1917 гг. Экономика и экономическая политика: Учебное пособие. Ч. 1: Экономическая политика царского правительства в первые годы войны. 1914 – середина 1916 г. / С.-Петерб. гос. ун-т. - СПб., 2003. 145 с.

**Дружинкина Наталья Гавриловна**

доктор исторических наук, профессор

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

SPIN-код: 6132-7419

Natalia Druzhinkina

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

## **ОРДЕНА И МЕДАЛИ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕСТВ В РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX - НАЧАЛЕ XX В.**

**Аннотация:** Данная статья посвящена определению значения наградной политики в отношении благотворительных обществ в России во второй половине XIX - начале XX в. Особое значение имеет процесс складывания иконографии орденов и медалей благотворительных обществ. Выявляется семантика и семиотика отдельных наград.

**Ключевые слова:** Российская империя, благотворительность, общество, награды, знак, отличие.

## **ORDERS AND MEDALS OF CHARITABLE SOCIETIES IN RUSSIA IN THE SECOND HALF OF THE XIX - EARLY XX CENTURY**

**Summary:** This article is devoted to determining the value of the award policy in relation to charitable societies in Russia in the second half of the XIX - early XX century. Of particular importance is the process of folding the iconography of orders and medals of charitable organizations. The semantics and semiotics of individual awards are revealed.

**Keywords:** Russian Empire, charity, society, awards, badge, distinction.

Награды благотворительных обществ во второй половине XIX - начале XX в. имели свой образный смысл и свою специфику. Семантика и семиотика изображений на знаках отличия благотворительных обществ (например, Человеколюбивого, «Белого креста», церковных Братств, попечительств и мн.др.) складывалась с учетом особенностей деятельности благотворительных союзов и исходя из уставов их членов.

Безусловно, эмблема и символ, знак проводили в жизнь идеологическую доктрину и эстетическую программу, свойственные времени.

Причем, следует иметь в виду, что «Всякий знак, - как пишет А.Ф. Лосев, - в любом случае имеет значение, понимать ли под контекстом нечто внезапное или понимать ли под контекстом знака самый знак, взятый сам по себе» [3, 128].

Например, знак «Попечительства императрицы Марии Федоровны о глухонемых» состоял из инициалов самой покровительницы, наложенных на



эмблему: «Вера, Надежда, Любовь» (крест, якорь и сердце), помещенных под императорской короной и окруженных эмалевой лентой бирюзового цвета, с надписью золотым или серебряным шрифтом: «Попечительство Императрицы Марии Федоровны о глухонемых». Знаки 1-ой степени были золотые, второй – серебряные и имели габариты 5,8 x 4,3 см. подобные символы имел и жетон общества [7, 112].

В свою очередь знак Елизаветинского благотворительного общества, утвержденный 2 мая 1900 года, состоял из вензеля «Е.Б.О.», украшенного Императорской короной на зеленом поле. Для 1-ой степени существовал вензель белый эмалевый, для 2-ой – золотой или серебряный вызолоченный, для 3-ей – серебряный.

Безусловно, как справедливо писал А.Ф. Лосев: «Всякий знак может иметь бесконечное количество значений, то есть быть символом. Символ есть развернутый знак, но знак тоже является неразвернутым символом, его зародышем.... Термин «символ» получает свое значение в связи с той или другой значительностью символизируемой им предметности...всякий символ, как и всякий знак, есть модель определенной предметности...» [3, 132-133]. В случае благотворительных обществ часто использовался крест или изображения церковных святынь.

Так, высочайше утвержденный 8 мая 1882 года в Петергофе по представлению Обер-Прокурора Св. Синода К.П. Победоносцева знак Императорского Палестинского Общества представлял из себя золотой греческий крест, покрытый щитом, по середине которого на белом эмалевом фоне высвечивалась золотая монограмма Христа между греческими буквами вокруг щита на черной эмалевой ленте была заключена надпись: «Не умолкну ради Сиона и ради Иерусалима не успокоюсь». На оборотной стороне щита красовалась надпись: «Благословить тя Господь от Сиона и узриши Благая Иерусалима». Этот знак носили на шее, на голубой с двумя узкими красными каемками ленте почетные члены Общества, сделавшие значительные пожертвования в его фонд. Такая же форма знака предназначалась и для действительных членов, но серебряный без эмали, и для членов-сотрудников – только темной бронзы без эмали.

«Между тем, символ не сводится, как знак, лишь к чистой форме и не может быть понят вне своего метафизического, религиозного и культурного контекста и той почвы, на которой он произрос, так как символ – это ключ, позволяющий проникнуть в область большую, чем он сам» [2, 1].

Вариации с крестом встречаются часто и в них заключен тайный христианский смысл, спасительная миссия, назначение делами благотворения нести свет Христов в жизнь.

Так, например, золотые, серебряные и темно-бронзовые знаки Холмского Свято-Богородицкого Братства 1882 года изготавливались по утвержденному рисунку. Основу конструкции составлял крест эмалевый наподобие орденского Св. Анны, в центре которого помещался финифтяный образ Божией Матери,

очерченные ободком с надписью: «Изображение чудотворной иконы Холмской Божией Матери». Поверх иконы и ободка крепилась крышка на шалнере с замычкой при ней по образцу медальонов. На крышке были выгравированы инициалы Братства. Знак увенчивался выпуклой императорской короной [7, 105-106].

Например, для Братчиков Ковенского Свято-Никольского Петропавловского Братства учреждался нагрудный знак трех степеней: золотой, серебряный и темно-бронзовый во всех случаях с эмалевым голубым крестом и живописно-штампованным ликом Николая Чудотворца.

Интересны и знаки Архангельского Православного Беломорско-Карельского Братства во имя Св. Архангела Михаила – золотые, серебряные и темно-бронзовые, соответственно первой, второй и третьей степеней. В основе их единая иконография: «1) золоченый (или золотой) рельефный лаврово-дубовый венок; 2) на верху золоченая (или золотая) рельефная Императорская Корона; 3) внутри венка на эмалевом голубом с беловатыми лучами поле накладной золоченый (золотой) восьмиконечный крест с несколько выпуклым обводом; 4) середина креста прикрыта выпуклым щитом красной эмали Святого Архангела Михаила, попирающего копием диавола; 5) кругом креста по голубой эмали белая надпись славянским шрифтом: «Братство возлюбите» (1 Петр.гл.3.ст.17); 6) под крестом на перевязи венка буквы А.К.Б. (Архангельское Карельское Братство)» [6, 135]. Подобным же образом строится и композиция знака «Православного Карельского Братства во имя св. Великомученика и Победоносца Георгия», только в центре креста помещен эмалевый образ Св. Георгия Победоносца, а вокруг по голубой эмали белая надпись славянским шрифтом: «Господь крѣпость людемъ своимъ дастъ, Господь благословитъ люди своя миромъ» и под крестом буквы соответственно названию Братства: «П.К.Б.» [6, 138]. Знак выдавался, согласно уставу: золотой: а) почетным членам Братства; б) лицам, оказавшим выдающиеся заслуги православию и русскому делу в Финляндской Архангельской и Олонецкой Карелиях; в) пожизненным членам Братства, с особой пользой прослужившим в звании членов Совета Братства и его филиальных отделений не менее 10 лет, и г) лицам, пожертвовавшим в пользу Братства не менее ста рублей единовременно или полутора в разные сроки. Б) Серебряный: а) пожизненным членам Братства, пожертвовавшим, сверх членского взноса, пятнадцать рублей единовременно, или тридцать пять в разные сроки; б) действительным членам, с особою пользою прослужившим в звании членов Совета Братства и его филиальных отделений не менее десяти лет; в) лицам, пожертвовавшим в пользу Братства не менее сорока рублей единовременно или шестидесяти в разные сроки. В) Темнобронзовый: а) пожизненным членам Братства; б) членам-соревнователям, не менее десяти лет прослужившим Братству своим личным трудом и вообще оказавшим Братству заметные услуги; в) лицам, пожертвовавшим в пользу Братства не менее пятнадцати рублей единовременно или двадцати пяти в разные сроки» [6, 136-137].

Следовательно, наградная политика отражала реальный вклад Братчиков, и действительное участие их в делах благотворительности. На рубеже веков складывается иконография наград благотворительных обществ с характерными приемами композиции и образно-символического смысла.

Например, эмалевый зеленый крест, окруженный белой эмалевой лентой, на которой золотыми буквами обозначена надпись: «за содействие духовному просвещению Сибири», увенчанный золотым вензелем имени Императора Александра III под Императорской короной, выдавался за содействие церковному и школьному строительству в Сибири.

Безусловно, всякий символ есть образ, в котором всегда присутствует определенный смысл, слитый с образом, но несводимый к нему.

«Символика - это система знаков или образных конструкций, насыщенных разнообразными смысловыми оттенками. По мнению большинства исследователей, символы теснейшим образом связаны с идеологией и считаются своеобразной «инструкцией» для поведения отдельной личности и целого коллектива. Если в аллегории образ выполняет лишь служебные функции и является специфической «этикеткой» общего понятия, то в символе он наделен автономией и с понятием находится в неразрывной связи» [1, 4].

Причем, следует учитывать, что «Аллегория – простая транскрипция мысли или загадка с единственно возможным решением. Символ, в отличие от аллегории, многозначен и может быть истолкован по-разному... Тем самым аллегория выражает статическое мышление, а символ дает образ и понятие в динамической целостности» [1, 4].

В формировании системы знаковых изображений в наградах благотворительных обществ использованы все составляющие значений: эмблемы, символа, аллегории.

Эмблема (греч. – вставка; выпуклое украшение) – условное, символическое изображение какого-либо понятия, идеи, например, голубь – эмблема мира, символ святого духа.

«Эмблема есть остроумное изображение или замысловатая картина, очам представляющая какое ни есть естественное вещество, одушевленное существо или особливую повесть, с принадлежащей к ней нарочитою надписью, состоящею в кратком слов изречении. Символ есть краткая надпись, состоящая в остроумном изречении немногих слов, совершенный смысл в себе заключающих, коим, будучи соединены с Эмблемою, руководствуют нас к познанию другой вещи или повести, исторический, политический, нравственный или таинственный смысл, или подобное сему означенное содержание» [8, 25-26].

При обращении к иконографии наград благотворительных обществ следует учитывать, что «Парадоксальность эмблемы как изобразительного языка, как призрачность, фантазмагоричность ее «реализма» - в том, что точность детали она сочетала с огромной комбинаторной свободой, доходящей

до механицизма.... Однако в рамках эмблемы разрабатывались и более тонкие приемы, нежели прямое парцеллирование и паратаксическое нанизывание деталей: например, смешение ракурсов, близкого и далекого, земного и космического» [8, 17]. Убедиться в этом позволяют образцы наград благотворительных обществ.

Так, для членов Попечительства о народной трезвости, согласно уставу, утвержденному 24 декабря 1894 года, утвердили 16 мая 1895 года знак несколько удлиненный на бронзовой основе в форме полуовала, нижнюю часть которого с обеих сторон обрамляют две вызолоченные на красном поле дубовые ветки, сходящиеся в вызолоченную рассечку. В центре полуовала, обрамленного матовой серебристой рамкой со светлыми ободками и с полукруглой надписью черной краской: «Попечительство о народной трезвости» поместили вызолоченный государственный герб на зеленом фоне. Именно в это время борьба с пьянством стала осознаваться как национальная проблема государственного масштаба, что и нашло отражение в выработке рисунка знака.

В рисунках наград благотворительных обществ, как правило, можно встретить тематику эмблем: северной звезды, которая «Показует путь»; два горящих факела, перевязанных и крестообразно стоящих, что означает – «Ветром живем. Воздух есть наша пища»; корону с двумя лавровыми ветвями, которая есть «Спасение и победа наша. Сохранение наше состоит в добром союзе и согласии»; пучок стрел – «Едино содержит всех»; два якоря связанные представляют, что «Двумя всего надежнее»; корона над крестом свидетельствует, что «Божия сила с нами» и многие другие, имеющие символический смысл и заключающие в себе историю знаменательного события, благотворительного деяния, покровительства.

Как известно, «Империя Российская, Русь, Московское царство представляется в образе жены величественного вида, в златотканой мантии и в короне Императорской, со стоящим возле нее щитом, на коем изображен черный двуглавый орел с коронами, а в груди оного всадник на коне, поражающий поверженного змея» [8, 63].

Аллегорическая символика имела свою закрепленную иконографическую традицию.

Также в медальерном искусстве можно встретить характерные знаки и символы, эмблемы, например, изображения различных воинских орудий, что непременно должно означать: «Избирайте. Позволю вам делать выбор»; короны с двумя пальмовыми ветвями – «Постоянно и чистосердечно»; корабля с распущенными ветрилами или парусами на море «Искусство управляет счастьем. Проворство и хитрость повелевают всем. Наука предохраняет от бури и ненастья»; лавровые и пальмовые венцы, взаимообразно связаны «Надлежит сими увенчанну быть или умереть»; дельфина, обвившегося вокруг якоря – «Медленно спеши. Поспешай, но бережно спеши. Опасение и рассудок всегда нужны» и мн. др.

Петербург, как правило, поистине стерегут львы: шагающие («Отважным Бог пособляет. Смелым счастье служит»), спящие («Одно величество не довлеет. Величество не делает его безопасным»); - со змеею вокруг шеи обвившеюся «Нет ничего приличнее. Нет ничего лучше, как предосторожность и мужество» и мн.др.

История каждого благотворительного Общества знаменательна и интересна, глубока и насыщена событиями, отражает внутреннюю жизнь России. И в символике изображений знаков отличия Обществ заключен образный смысл нескольких поколений.

Так, согласно уставу: «П.1. Братство во имя преподобного Серафима Саровского при церкви Св. Николая, что в убежище Московско-Нарвского Отдела Общества Попечения о бедных и больных детях в С.Петербурге. (Устав утвержден определением Спб. Епархиального Начальства от 29 января – 11 февраля 1905 года за №114.

«Братство имеет целью: а) поддерживать благолепие храма, б) борьбу с сектантами, в) религиозную взаимопомощь и материальную помощь бедным....

#### П.2.

Для осуществления своих целей Братство устраивает духовные беседы, учреждает читальни, организует церковно-певческий хор, содействует распространению книг религиозно-нравственного содержания, содействует помещению бедных детей в школы и приюты, выдает пособия бедным в их особых случаях несчастья, бедствия или смерти, а при наличии средств устраивает дешевые квартиры, столовую, богадельню.

П.3 действительными членами Братства могут быть лица обоого пола, без различия сословий, православного вероисповедания...

К сему уставу подписались: Учредители Братства трудового люда во имя преп. Серафима Саровского, пот. Поч. гражданин Сергей Иванович Колбосов ( прожив: Спб., В.О. Масляный пер № 10.), Спб. мещанин Степан Анемподистович Григорьев ( прожив: Спб., В.О. Большой просп. Д.№ 72-13), крестьянин Рязанской губернии Зарайского уезда, Федор Николаевич Семенов (прожив.: Спб., В.О. 9 линия. Д. 76), Вице-Адмирал Яков Аполлонович Гильтебрандт (Спб., Фонтанка 151), Потомственный почетный гражданин Николай Лукьянович Кротиков (прожив.: Спб., В.О. Гавань Опочиника ул. Д.№70), пот. Поч. гражданин Макарий Иорданович Пайдон (Спб., В.О. Большой проспект.д.68), Священник Михаил Степанович Попов церкви Св. Николая Чудотворца при Балтийском Судостроительном заводе в Спб.,(Спб., В.О. Косая линия,16), Личный почетный гражданин Михаил Денисович Игнатъев (Спб., Кожевенная линия 5, кв.19). (утверждено, с условием исключения из устава слов «трудового люда» и дело передано Его Превосходительству, Господину Товарищу Обер-Прокурора СВ. Синода, Гофмейстеру Высочайшего Двора, Сенатору Алексею Петровичу Роговичу. Братчики обращались с просьбой иметь печать с изображением преп. Серафима, кормящего медведя- Н.Д.)» [4, 2].

В итоге, 29 октября 1908 года «в правление Общества «Взаимное Вспоможение на случай смерти при Братстве во имя Преподобного Серафима Саровского» поступило уведомление СПб. Духовной Консистории о том,, что «как видно из отношения г. Товарища Обер-Прокурора Св. Синода, от 17 сего октября за № 8710, со стороны МВД не встречается препятствий к утверждению препровождаемого при сем проектируемого рисунка печати Общества «Взаимное вспоможение на случай смерти при Братстве во имя Преподобного Серафима Саровского» с изображением перекрещенных креста и якоря, с тем, чтобы эмблема изображена была в большем виде и притом вверху, а слово «Правление» внизу»[4, 102]. Эскиз эмблемы прошел все стадии согласования: от Епархиальных начальств, консисторских - до МВД, прежде, чем был утвержден.

В другом случае, Комитет Воинского Благотворительного Общества «Белого Креста» учрежденного со специальной целью попечения о семействах воинов убитых и раненых на войне или потерявших здоровье на службе имел почти те же благотворительные задачи, которые осуществляло Центральное Правление Общества повсеместной помощи пострадавшим на войне солдатам и их семьям и утвердил награду своим членам.

Например, жетон Общества состоял из прямоугольного креста белой эмали, окаймленной узким золотым ободком. На лицевой стороне, в середине креста на эмалированном темно-голубом фоне помещался золотой инициал вел.кн. Михаила Александровича – «М», окруженный золотым дубово-лавровым венком, сверху увенчанным Императорской короной, а снизу перевитым лентой. На оборотной стороне выгравировывались инициалы благотворителя и наименование Общества. Жетон носили на цепочке.

Каждое введенное в структуру эмблемы награды изображение имело свое значение.

Например, виноградная лоза, источающая сок осмысливалась так: «После слез прозябает плод»; зажженный факел – «Он светит во тьме и освещает ночь»; вымпел или знамя на башне – «Готово ко всяким ветрам и погодам» [8, 82], а нарисованный двуглавый орел с молниеносными стрелами подписывался выражением: «Щит величества»; корона на столбе – «Утверждена славою»; звонящий колокол – «Звонит не ради себя. Мудрствует не для себя самого»; лев спящий – «Сердце его бдит и бодрствует»; лев со скипетром – «Кто может его у меня отнять?»; лев покоящийся – «Хотя не свирепствует, но есть непреодолим» и мн.др. Эмблематика органично вошла в структуру и образную основу наград благотворительных обществ России.

Например, знак для лиц, сделавших пожертвования в пользу заведений СПб. Совета детских приютов имел в середине золотые буквы «В.У.И.М.» (обозначающие «Ведомство учреждений Императрицы Марии») на голубой эмали с золотой императорской короной над ними и внизу – с изображением золотого пеликана, кормящего своих птенцов. На серебряной ленте вокруг

размещена надпись: «Участнику в учреждении сиротских отделений Санкт-Петербургского Совета детских приютов».

В Императорском Человеколюбивом Обществе принят был знак, состоящий из инициалов Общества, помещенных под Императорской короной, в овале из дубовых и лавровых листьев, перевитых текстом на лиловой эмали: «Возлюби ближнего, как самого себя». Знак учреждался трех степеней: «а) золоченный – для лиц, состоящих в должностях и соответственных званиях не ниже V класса, а также для попечителей заведений и председателей Комитетов и других учреждений, хотя бы они занимали должности ниже V класса; б) серебряный – для всех остальных, состоящих в ведомстве Общества лиц, кроме членов-благотворителей и соревнователей» [7, 7].

Для дам-благотворительниц существовал особый знак, представляющий из себя белый металлический крест с изображением на одной стороне Пресвятые Богородицы и надписью: «Всех Скорбящих Радость», а на другой – надписью «Човеколюбие». Его крепили на банте из ленты фиолетового цвета с белыми каймами и носили на левой стороне груди.

Знаки благотворительных обществ несли государственную гербовую символику, атрибуты самодержавной власти.

Безусловно, «Изображения на гербах бывают многообразные, т.е., во-первых, знаки чести, благородства, службы или заслуг, во-вторых, начертания геральдические, кои суть: вершина щита, геральдический столб, переклад, правая или левая перевесь, четвероконечный крест, Андреев крест, стропило, кайма, в – третьих, Эмблематические и Символические знаки, образы и виды. По сторонам щита иногда поставляются щитодержатели, взятые от изображений, в щите обретающихся, а иногда совсем отличные» [8, 26-27].

Бесспорно, награды, отличительные знаки благотворительных обществ, имеют свою историю, свой художественно-эстетический, религиозно-этический подтекст, формируют идейно - образную структуру назначения Обществ.

Архивные материалы содержат интересные документы, как, например, один любопытный факт: «20 июля 1900г. По Указу Его Императорского Величества, Святейший Правительствующий Синод слушали: предложение Г. Синодального Обер-Прокурора К.П. Победоносцева, от 1 июня сего года №3924, по делу об учреждении при Преображенском всей гвардии соборе в Санкт-Петербурге общества хоругвеносцев и об утверждении устава этого общества.

Приказали: В марте текущего года Протопресвитер военного и морского духовенства представил на благоусмотрение Св. Синод устав общества хоругвеносцев при Преображенском всей гвардии соборе в Санкт-Петербурге. Этим уставом предположено было, между прочим, присвоить членам нового общества серебряный нагрудный знак, мерою не более вершка, с изображением в овальном венке хоругви с крестом, вверху увенчанный короной, а внизу буквами «О.Х.П.В.Г.С.». Ныне Министр Императорского Двора сообщает, что по всеподданнейшему его, Министра, докладу о присвоении членам нового

общества хоругвеносцев нагрудного знака с короною, в 20 день мая сего года, Высочайшего соизволения на помещение в знаке Императорской короны не последовало. Вместе с тем Государь Император изволил обратить внимание на нежелательность вообще учреждения обществами, как благотворительными, так и преследующими иные цели, знаков для ношения на груди; в приличествующих случаях таковые знаки должны быть жетонами, носимыми на цепочке часов. Обсудив изложенное и принимая во внимание, что устав общества хоругвеносцев при Преображенском всей гвардии соборе ничем существенным не отличается от подобных же уставов, получивших в свое время надлежащее утверждение, а с другой стороны имея ввиду выше изъясненное высочайшее повеление, Св. Синод определяет: 1) при Преображенском всей гвардии соборе в С.Петербурге учредить общество хоругвеносцев и утвердить устав оног...» кроме сего, всем без исключения членам общества присвоится серебряный знак, для ношения на левой стороне груди, мерою не более вершка, с изображением в овальном венке хоругви с крестом, вверху увенчанной короною, а внизу буквами О.Х.П.В.Г.С.» [5, 5] (выписка из определения Св. Синода, от 21 июня – 7 июля 1900года за №2595.).

Более того, святейший Правительствующий Синод, 26 января 1908 года, сообщил Правительствующему Сенату, что Государь Император, 7 декабря 1907 года, Высочайше повелел предоставить Св. Синоду утверждать нагрудные знаки для членов, состоящих в ведении духовной власти православных Братств. Например, в Санкт-Петербургской Духовной Консистории среди всех столов стол третий первой экспедиции вел дела наградные, инспекторские, а также под руководством протоиерея А. Быстрова и столоначальника-губернского секретаря Н. Петрова рассматривал вопросы, связанные с определением к церквям старост и просфорен, о монастырских нуждах, о церковных землях и т.п.

Безусловно, наградная политика стимулировала благотворительную деятельность общественных союзов, являлась важным фактором мотивации их функционирования.

Таким образом, награды благотворительных обществ во второй половине XIX - начале XX в. закрепляли духовно-нравственные, религиозно-этические, главным образом христианские, православные идеи и нормы отношений, а также наполнили содержание медальерного искусства неповторимым своеобразием, философской глубиной и красотой античной и христианской традиций.

### **Список литературы:**

1. Касперавичюс М.М. Функции религиозной и светской символики / М. М. Касперавичюс. - Ленинград: Ленингр. орг. о-ва "Знание" РСФСР, 1990. - 32 с.; 22 см.
2. Кох Рудольф Книга символов. Эмблемата. Серия: Символы. Книга I-II. – М.: Золотой век. 1995. 368 с.



3. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. - М.,1976. - 376 с.
4. РГИА., Ф.19, Оп.100., Д.16., л.2.
5. РГИА., Ф.797., Оп.70., Д.109., л.5.
- 6.Скродзский Н.Я. Сборник сведений о знаках благотворительных обществ / Составил делопроизводитель Попечительства Ведомства учреждений Императрицы Марии Н. Скродзкий. - СПб.: Первое Военно-издательское Т-во, 1913. 131, III с., ил.
7. Шкабельников Г.З., Петров П.И. Знаки благотворительных обществ и правила награждения ими лиц за оказанную помощь делами благотворения / Г. З. Шкабельников и П. И. Петров. - Неофиц. изд. Вып. [1]- 5 . - Санкт-Петербург: тип. А. Михайлова, 1902 - 1903. - 5 т.; 19 см
8. Эмблемы и символы. - М.: «Интрада», 1995 . 368 с.

Дубинина Алла Петровна (Республика Беларусь)  
старший преподаватель  
Белорусско-Российский университет  
SPIN-код: 6008-0501  
Alla Dubinina  
Belarusian-Russian University

## МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИЕ НАЧАЛА УЧЕНИЯ И. КАНТА О ГОСУДАРСТВЕ И ПРАВЕ

**Аннотация:** Основные идеи теории государства и права тесно связаны с этикой И. Канта. Категорический императив немецкого философа послужил основой для обоснования идеи гражданского общества. Понятие категорического императива у немецкого философа связывается с должным поведением согласно божественным заповедям и моральному закону. правовые законы предопределяют нравственные, право является своего рода регулятором нравственности. Категорический императив И. Канта явился своего рода морально-этическим началом и основой дальнейших исследований философа в области теории государства и права, концепции гражданского правового общества.

**Ключевые слова:** категорический императив, моральный закон, государство, право, гражданское общество, этика, мораль, моральная личность, нравственная свобода

## MORAL AND ETHICAL PRINCIPLES OF THE TEACHINGS OF I. KANT ON THE STATE AND LAW

**Summary:** The main ideas of the theory of state and law are closely related to the ethics of I. Kant. The categorical imperative of the German philosopher served as the basis for substantiating the idea of civil society. The concept of a categorical imperative in a German philosopher is associated with proper behavior according to divine commandments and moral law. The ideal of moral peace and moral state lies in moral behavior governed by law. The categorical imperative of I. Kant was a kind of moral and ethical principle and the basis for further research by the philosopher in the field of theory of state and law, the concept of civil legal society.

**Keywords:** categorical imperative, moral law, state, law, civil society, ethics, morality, moral personality, moral freedom

Основные идеи теории государства и права тесно связаны с этикой И. Канта. Право и мораль у философа имеют единую цель, заключающуюся в утверждении принципа всеобщей свободы, «различие между ними И. Кант усматривал в способах принуждения к поступкам. Мораль основана на внутренних побуждениях человека и осознании им своего долга, тогда как

право использует для обеспечения аналогичных поступков внешнее принуждение со стороны других индивидов либо государства. В сфере морали соответственно нет и не может быть общеобязательных кодексов, тогда как право с необходимостью предполагает наличие публичного законодательства, обеспеченного принудительной силой» [2].

Категорический императив немецкого философа послужил основой для обоснования идеи гражданского общества. Понятие категорического императива у немецкого философа связывается с должным поведением согласно божественным заповедям и моральному закону. Моральный закон И. Канта есть, вероятно, умопостигаемая идея, но она не лишается философом эмпирического содержания. Поэтому человек, «который следует категорическому императиву, – моральная личность. Категорический императив Кант называл законом нравственной свободы и употреблял эти понятия как синонимы. Категорическому императиву И. Кантом был противопоставлен гипотетический императив – это правило, которое человек устанавливает для того, чтобы достигнуть конкретной цели» [1]. Основная идея категорического императива И. Канта заключается в том, что каждый человек, каждая личность обладает для другой личности абсолютной нравственной ценностью. Но здесь не всё однозначно, так, счастье других людей для определённого индивида есть одновременно и цель, и обязанность, а благо других людей есть долг, поэтому человек для собственного счастья должен сделать других людей собственной целью.

В работе «Критика практического разума» И. Кант вводит понятие моральности и легальности поступка: «Поскольку они (законы свободы) касаются лишь внешних поступков и их законосообразности, они называются юридическими законами; если же они выдвигают требование, чтобы они (законы) сами были определяющими основаниями поступков, они называются этическими, и в этом случае говорят: соответствие с первыми есть легальность, со вторыми моральность поступка» [5, с. 200].

И. Кант говорит следующее: «Нам не дано знать мотивы поступка – они скрыты в человеке как ноумене, – мы никогда не узнаем, действовал ли человек исходя из чувства долга или его поступок определяли какие-то иные, быть может, даже эгоистические мотивы, но мы можем оценить то, что проявляется в феноменальном мире, т.е. во внешнем поступке человека. Итак, поступать сообразно с долгом означает поступать легально, а из чувства долга – морально, т.е. в первом случае соблюдая лишь букву нравственного закона, а во втором – и букву, и дух» [5, с. 218].

Итак, И. Кант, создав собственный моральный закон, увидел недостаточность данного учения как просто регулятора человеческих отношений и поступков. Дополнение и дальнейшее развитие философ видит в отдельном рассмотрении морали, морального поведения в соотношении с правом. В дальнейших исследованиях И. Кант приходит к выводу о том, что именно правовые законы определяют нравственные, право является своего

рода регулятором нравственности. Но то общество, в котором преобладает лишь право, не может достигнуть гармонии, ибо там всегда присутствуют неразрешимые противоречия. Таким образом, идеал морального мира и морального государства заключается в моральном поведении, регулируемом правом. Нравственный закон согласно И. Канту «отвлекается от склонностей и естественных средств удовлетворения их и рассматривает только свободу разумного существа вообще и необходимые условия, при которых единственно она согласуется с распределением блаженства согласно принципам, и следовательно, по крайней мере, может основываться на одних лишь идеях чистого разума и может быть познана *apriori*» [5, с. 617].

Философ допускает, что существуют чистые нравственные законы, существующие без отношения к опыту, именно они и определяют применение свободы человека в отношении любых действий и воздержания от действий. Мир в представлении И. Канта, который согласовывается с нравственными законами есть моральный мир: «Мир, поскольку он согласовывался бы со всеми нравственными законами (каким он может быть согласно необходимым законам нравственности, я называю моральным миром)» [5, с. 617]. Идея морального мира есть умопостижимая идея, но данная идея обладает и объективной реальностью в том смысле как она может относиться к опыту. Философ отвечает, как идея морального мира осуществляется в реальности: «Делай то, благодаря чему ты становишься достойным блаженства» [5, с. 618]. В моральном мире И. Канта блаженство мыслится как пропорционально связанное с моральностью. Система моральности И. Канта в идеале есть идея, но её можно осуществить в реальной жизни. Для этого требуются некоторые условия, чтобы всякий выполнял то, что он должен делать. Поэтому моральный закон трактуется для частного применения свободы, а высший разум в этом случае повелевает согласно моральным законам, он и есть причина природы.

Практические законы, которые становятся основанием поступков, немецкий философ называет «максимами»: «Необходимо, чтобы весь наш образ жизни был подчинён максимами, но это невозможно, если с моральным законом, представляющим лишь идею, разум не связывает действующую причину, которая определяет результат нашего поведения, согласно с законом, точно соответствующий нашим высшим целям и относящийся к настоящей или к будущей жизни» [5, с. 620]. Практический разум, по мнению философа, должен руководствоваться заповедями Бога, поступки человека есть внутренняя обязанность соблюдать заповеди. Свобода же изучается при единстве принципов разума в соответствии с божественной волей, «поскольку считаем священным нравственный закон, которому нас поучает разум на основании природы самих наших поступков, и будем считать себя служащими ей лишь постольку, поскольку мы содействуем высшему в мире добру в себе и других людях» [5, с. 625].

Категорический императив И. Канта явился своего рода морально-этическим началом и основой дальнейших исследований философа в области

теории государства и права, концепции гражданского правового общества. Человек, согласно концепции И. Канта, представляет собой субъект нравственного сознания, который коренным образом отличается от окружающей среды и от представителей животного мира. Поэтому и поведение человека обусловлено нравственными законами (категорический императив). Совокупность условий, которые ограничивают произвол одного человека по отношению к другому, но в рамках общего закона свободы, И. Кант называет правом. Любое право в интерпретации И. Канта должно быть принудительным, свойства права может определять только государство.

Государство и государственные порядки создают условия для реализации человеческих задатков, а бытие человека в государстве оправдывает требования категорического императива. Итак, согласно позиции И. Канта, категорический императив как высший моральный закон может быть реализован в государстве посредством правовых отношений и внутреннего морального закона каждого человека. Государство призвано осуществлять совершенное право, полагал немецкий философ, отмечая необходимость поддержания государством должного уровня культуры и нравственности. И. Кант отмечает, что для внутреннего совершенствования образа мыслей граждан необходимо долгое внутреннее совершенствование каждого общества. Государствам, «лишающим граждан всякого содействия в этом направлении, нельзя ожидать каких-либо улучшений в сфере морали, а все доброе, не привитое на морально добром образе мыслей, есть не более как видимость» [3].

В рамках проблемы взаимодействия общества и государства на первый план у И. Канта выходит учение о свободе личности, свобода понимается философом как реализация индивидами своих прав, относящихся к частной сфере (право собственности, хозяйственная деятельность, религия), а также прав, относящихся к публичной сфере (сфера взаимоотношений индивидов и их сообществ с государством). Правовые законы у философа выступают первой ступенью или минимумом нравственности, когда поведение людей укладывается в определённые рамки, а свобода одного человека не входит в противоречие со свободой других лиц. Право в этом контексте обеспечивает относительно цивилизованные отношения между людьми в государстве. Если же в обществе наблюдается господство права без морали, то между людьми нет согласия, наблюдается антагонизм.

В контексте идей раннего либерализма мы можем рассматривать учение И. Канта как учение о правовом обеспечении индивидуальной свободы. Идеалом государственного устройства, по мнению философа, служит система разделения и субординации властей. Построение идеального государства не может быть осуществлено путём насильственной революции, будущее государственное устройство И. Кант мыслил, как образование мировой конфедерации правовых государств. Понимание государства философом находится в рамках тогдашней парадигмы общественного договора, но у И. Канта общественный договор мыслится как идея чистого разума,

неосуществлённая в реальности. В идее государственного устройства философ был сторонником разделения властей: «государственная власть должна разделяться, а также чем должна заниматься каждая из ее ветвей: верховная – в лице законодателя, исполнительная – в лице правителя, правящего согласно закону, и судебная – в лице судьи, присуждающая каждому свое (согласно закону). Верховной властью в стране Кант считал законодательную. Она может принадлежать только объединенной воле народа, всякое право должно исходить только от нее» [6].

Определяя личность как гражданина, немецкий философ главным атрибутом гражданственности называл гражданскую самостоятельность, выделял также граждан пассивных, т.е. не имеющих прав голосовать. К таковым относились приказчики, подмастерья, несовершеннолетние, женщины – те, кто вынужден поддерживать существование по распоряжению других, но не собственной деятельностью. Управление государством осуществляет человек, кому принадлежит исполнительная власть, он же назначает различных должностных лиц.

Внутренне устройство государства может быть только республиканским, об этом И. Кант пишет в работе «К вечному миру», где главенствуют принципы свободы всех членов общества. Только устройство такого плана может привести к вечному миру: «Правовое устройство в отношении лиц, к нему причастных, таково: 1) устройство по праву государственного гражданства людей в составе народа (*ius civitatis*); 2) устройство по международному праву государств в их отношении друг к другу (*ius gentium*); 3) устройство по праву всемирного гражданства (*ius cosmopolitanum*), поскольку люди и государства, находясь между собой во внешних взаимовлияющих отношениях, должны рассматриваться как граждане общечеловеческого государства. Это деление не произвольно, напротив, оно необходимо с точки зрения идеи о вечном мире. Ведь если бы хоть один из них, физически воздействуя на другого, все же находился бы в естественном состоянии, то с этим было бы связано состояние войны, освобождение от которого и составляет цель в данном случае» [4].

И. Кант призывает не путать республиканское устройство с демократическим, называя демократическую форму правления деспотией, так как здесь государство само создаёт законы и само их же исполняет, поэтому демократия делает службу государству невыполнимой задачей, ибо каждый хочет быть господином: «Демократия делает службу государству невозможной, поскольку каждый хочет быть господином. По этой причине аристократии труднее, чем монархии, а демократии совершенно невозможно (кроме как путем насильственной революции) достигнуть совершенного правового устройства» [6].

Говоря о личности в республиканском устройстве, философ отмечает, что первоначальным правом остаётся свобода личности, в этом случае принципы любого республиканского устройства являются следствием свободы личности: «Права же необходимо принадлежат человечеству, поскольку они, во-первых,

направлены на установление гарантий свободы личности и достижение всеобщего правового гражданского общества и, во-вторых, вне рамок человеческого рода не имеют смысла. Благодаря этим принципам каждый имеет все основания считать себя не только гражданином государства, но и гражданином сверхчувственного мира (царства целей – мира свободы)» [6]. Здесь И. Кант вновь обращается к моральному закону (категорическому императиву), говоря о том, что только этот закон способен обеспечить стабильность социальных отношений в обществе, а также выступить своеобразным гарантом и ориентиром в развитии любого государственного устройства, особенно если речь идёт о правовом устройстве. Кроме того, моральный закон способствует повышению уровня нравственности народа, нравственность является основой законопослушного поведения граждан в государстве.

Важным моментом взаимодействия общества и государства является активность граждан, полагал И. Кант, прежде всего инициативность в плане реализации своей свободы, ибо автономия личности, внутренняя свобода позволяют выполнять самостоятельные решения, делать свой собственный выбор, оценивать ситуацию самостоятельно. Признание за отдельным гражданином прав на суждение о законодательной власти также исходит из неотъемлемого права человека, которое обусловлено принципом справедливости и возможности совершенствования государственного устройства. При этом И. Кант всячески отрицает любые революционные выступления: «Ни на какие мятежи, бунты, революционные восстания и ни при каких обстоятельствах народ не имеет права, какие бы нарушения со стороны верховной власти ни имели место. Веление «Повинуйтесь правительству, имеющему над вами власть» означает, что народ не имеет права ставить под сомнение правомерность существующей государственной власти и «правительство, которое уже есть, под властью которого вы живете, уже обладает законодательством, относительно которого вы хотя и можете публично умствовать, однако не можете объявлять себя противостоящими этой власти законодателями» [3].

По мнению И. Канта, высказанному в работе «О вечном мире», тот, в чьих руках находится власть, не позволит, чтобы народ предписывал ему законы, также государство имеет возможность не подчиняться никаким внешним законам не будет ставить в зависимость от суда других государств тот способ, каким оно домогается своих прав в отношении их; и даже целая часть света, если она чувствует свое превосходство над другой, ни в чем ей, впрочем, не препятствующей, не замедлит ограбить или даже поработить последнюю для усиления своего могущества. Таким образом, государство может развиваться как республика, даже если оно обладает деспотической верховной властью, но до той поры, пока сам народ не приобретет способность воспринимать идею авторитета закона и окажется способным к выработке собственного законодательства, основанного на праве.

Основной вклад И. Канта в разработку теории государства и права состоит в том, что философ сформулировал основные идеи современного понимания о правовом государстве. Учение Канта о праве представляет собой высшую ступень в развитии западноевропейской социально - политической мысли XVIII в. В нем были подняты такие кардинальные вопросы, как методологические основания научной теории права, интеллектуально-волевая природа нормативности, разграничение права и морали. Описывая право в широком философском контексте, И. Кант подготовил условия для возникновения философии права в виде самостоятельной дисциплины. Концепция И. Канта явилась первой доктриной в области политической философии, где соединены идеи либерализма, идеи правового гражданского общества, идеи мира без захватнических войн и кровавых революций, идеи международного права, идеи уважения свободы личности. Понятие права у И. Канта прежде всего соотносится с моралью и является продолжением учения о категорическом императиве, долг каждого человека великий немецкий философ мыслил в поступках в соответствии с идеей достижения вечного мира в состоянии всеобщей свободы в соответствии с моральным законом.

#### **Список литературы:**

1. Беляева, О. М. Политико-правовые идеи И. Канта. – URL: <http://www.jurvestnik.psu.ru/index.php/ru/vypusk-1-23-2014/27-2010-12-01-13-31-58/1-23-2014/546-belyaevaom-politiko-pravovye-vozzreniya-i-kanta>) (дата обращения: 30.09.2024).
2. Баскин, Ю. Я. Кант и формирование идеи правового государства в первой половине XIX века в Германии. – URL: <https://kant-online.ru/wp-content/uploads/2014/03/07.pdf>. (дата обращения: 30.10.2024).
3. Калинина, И. А. Проблема взаимодействия гражданского общества и государства в учении И. Канта [Электронный ресурс]. – URL: Режим доступа: <https://www.sovremennoepravo.ru/> (дата обращения: 30.10.2024).
4. Кант, И. К вечному миру / И. Кант. – URL: [http://www.civisbook.ru/files/File/Kant.K\\_vechnomu\\_miru.pdf](http://www.civisbook.ru/files/File/Kant.K_vechnomu_miru.pdf) (дата обращения: 30.10.2024).
5. Кант, И. Критика чистого разума / И. Кант. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 672 с.
6. И. Кант и право. – URL: [https://zakon.ru/blog/2013/4/4/kant\\_i\\_pravo](https://zakon.ru/blog/2013/4/4/kant_i_pravo) (дата обращения: 30.10.2024).
7. Козлихин, И. Ю., Поляков, А. В., Тимошина, Е. В. История политических и правовых учений. – СПб.: Изд. Дом С.- Петерб. гос. ун-та, Изд-во юрид. фак. СПбГУ, 2007. – 856 с.



**Дунаева Стефания Леонидовна**

ассистент

Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

SPIN-код: 1929-7889

Stefaniya Dunaeva

Pushkin Leningrad State University

## **СОВРЕМЕННЫЙ МУЗЕЙ КАК МЕСТО КУЛЬТУРНОЙ ПАМЯТИ (КУЛЬТУРФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ МУЗЕЕВ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА)**

**Аннотация:** в статье автор анализирует трансформацию музейного пространства, значительно отличающегося от традиционных музеев с точки зрения концептуального подхода. За последние 25 лет в Санкт-Петербурге было открыто более 40 музеев, большинство из которых делает акцент на интерактивности, новых форматах и креативных идеях. Это приводит к утрате традиционного смысла музея как места памяти, что вызывает вопрос о его функции. Автор ставит перед собой задачу провести сравнительный анализ современных музеев Санкт-Петербурга и типологизировать их по критерию сохранения памяти. В результате изучения музейных концепций выявлены социально-культурные факторы, повлиявшие на утрату музейным пространством статуса места памяти. Подчеркнута необходимость разграничения музейного пространства и других рекреационных пространств для сохранения уникальности и значимости музеев в современном обществе.

**Ключевые слова:** музей, место памяти, культурная память, Санкт-Петербург, симулякр, культура.

## **THE MODERN MUSEUM AS A PLACE OF CULTURAL MEMORY (CULTURAL AND PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF MODERN MUSEUMS IN ST. PETERSBURG)**

**Summary:** in the article, the author analyzes the transformation of the museum space, which differs significantly from traditional museums in terms of a conceptual approach. Over the past 25 years, more than 40 museums have been opened in St. Petersburg, most of which focus on interactivity, new formats and creative ideas. This leads to the loss of the traditional meaning of the museum as a place of memory, which raises the question of its function. The author sets himself the task of conducting a comparative analysis of modern museums in St. Petersburg and typologizing them according to the criterion of memory preservation. As a result of the study of museum concepts, socio-cultural factors have been identified that influenced the loss of the status of a place of memory by the museum space. The need to differentiate the museum space and other recreational spaces is emphasized to preserve the uniqueness and importance of museums in modern society.

**Keywords:** museum, place of memory, cultural memory, St. Petersburg, simulacrum, culture.

В современной культуре сложилась традиция создавать музейные пространства, содержание и оболочка которых существенно отличается от классического музея. Только за последние 25 лет в Санкт-Петербурге открылось более десяти заведений с названием «музей», однако коллекции не содержат ни одного аутентичного предмета.

Проблема заключается в том, что при посещении подобных учреждений размываются границы понимания концепции «музей» и его функций в современном обществе. Музей становится местом не столько для воспоминаний и получения новых знаний, сколько областью развлечений.

В классическом понимании музей определяется как «учреждение, собирающее, хранящее и выставляющее на обозрение произведения искусства, научные коллекции, предметы, представляющие исторический интерес и т. п.» [4]. Для классического музейного пространства характерно экспонирование музейных предметов и сопровождение дополнительной информацией в виде этикеток, таблиц, схем и других вспомогательных элементов.

Первостепенное значение в понимании концепции традиционного музея занимает понятие музейного предмета, который определяется как «предмет, извлеченный из реальной действительности; предмет музейного значения, включенный в музейное собрание и способный длительно сохраняться. Музейный предмет является носителем социокультурной и естественнонаучной информации – аутентичным источником знаний и эмоций, культурно-исторической ценностью, частью национального достояния» [5, с. 13].

Исторически редкие и уникальные предметы были мало доступны для широкой аудитории. В XVI веке государственные правители открывали кабинеты редкостей небольшой группе людей, с предварительным разрешением. Первым музеем, цель которого была собрать коллекцию редких, уникальных предметов и показать широкой аудитории – была Кунсткамера. Петр I при создании музея ставил перед собой задачу просвещать и образовывать население, сделать из Кунсткамеры «памятник самой успешной российской модернизации, академический музей, которому дивилась вся Европа» [8]. Сразу после открытия музея на его базе стали формироваться крупный научный центр и библиотека. После смерти Петра I сотрудники продолжали работу над поддержанием и расширением коллекции музейных фондов.

Кунсткамера заложила традицию открывать музеи, задачей которых было собирать коллекцию и непрерывно пополнять ее новыми предметами, изучать их и демонстрировать широкой аудитории.

Подобные музеи, среди которых – Лувр, Британский музей, Метрополитен-музей, Музей Прадо, Рейксмузеум, Эрмитаж, Русский музей, Третьяковская галерея, Пушкинский музей и др. – развивались в различных

направлениях. Многие функции можно свести к тому, что музей являлся хранителем культурной памяти.

Во-первых, он хранит и сохраняет артефакты, произведения искусства, письменные памятники и другие объекты, имеющие историческую и культурную ценность. Во-вторых, научные сотрудники ведут широкую образовательную и культурно-просветительскую деятельность, посредством чего посетитель погружается в исторический контекст и, как результат, лучше понимает исторические события. В-третьих, коллекция представляет разнообразные исторические нарративы и способствует глубокому осмыслению прошлого своей культуры, освещает вопросы, ранее подвергавшиеся забвению в истории. В-четвертых, погружение в исторический контекст укрепляет чувство национальной гордости, объединяет людей, особенно если экспозиция посвящена трагическим событиям в культуре. В-пятых, музейное пространство создает условия для диалога между поколениями, чем способствует преемственности знаний и передаче значимых воспоминаний будущим поколениям.

Разносторонняя деятельность академических музеев наполнила и обогатила понятие музея как места памяти новыми смыслами. Музей сохраняет память о коллекционерах, научных и музейных сотрудниках. Вместе с тем он хранит память о значимых событиях, людях, современных и ушедших эпохах, в память о которых открывается музей. Место, на котором открывается экспозиция или выставка, несет в себе историческую ценность. Связь музея и города стала неразрывной, одно невозможно рассматривать без другого [9]. При сохранении исторического ландшафта, аутентичной обстановки музейные предметы и память о личности может погрузить человека в другую реальность и историческую эпоху. Музей – организация, жизнь которой определяется многочисленными внешними факторами: политикой, мировоззрением, людьми, руководством организации и историческими событиями. С течением времени миссия музея изменяется, коллекция может прирастать или, наоборот, уничтожаться, как это было с коллекцией плит Н. И. Пирогова. Музей хранит историю и память о самом себе в разные исторические периоды.

Во второй половине XX века начал формироваться научный дискурс «memory studies». Его представители – М. Хальбвакс, Я. Ассман и П. Нора – отводили первостепенное значение культурной памяти как основе существования общества. Она играет ключевую роль в конструировании и поддержании идентичности общества. Один из способов сохранить воспоминание состоит в создании мест памяти – мест, в которых «память кристаллизуется и находит свое убежище...» [6, с. 17].

Исследователи разделили понятия памяти и истории: «История как интеллектуальная и светская операция взывает к анализу и критическому дискурсу. Память помещает воспоминание в священное, история его оттуда изгоняет, делая его прозаическим». П. Нора вызвал мемориальный бум в академическом сообществе, так и за его пределами. Память стала значимым

инструментом в политике, а для музея главной целью стало не показать исторически значимые предметы, а отсылать посетителя к определенной памяти. Методика показа сменяется с исторического изучения материалов на чувственно-эмоциональное восприятие воссозданной реальности.

В результате чего стали появляться новые формы музейного пространства – инсталляции, диорамы, объемные выставочные экспонаты – то, что вызовет бурю эмоций и позволит не узнать, но прочувствовать прошлое и единение с другими людьми в настоящем. Информационные технологии позволили добавить мультимедийную составляющую, с помощью которой человек может погрузиться визуально в полной мере и аудиально, например, прослушивая воспоминания об ушедшей эпохе или военных событиях. Следующей формой стало создание медийного шоу, главная цель которого развлечь посетителя [3, с. 85]. В музейную культуру прочно вошло понятие интерактивности.

Изменения произошли как в традиционных музеях, так и в открытии новых. За последние 25 лет в Санкт-Петербурге было открыто более 40 заведений, которые называли себя музеями<sup>1</sup>.

Большую часть музеев составляют те, которые сохраняют память предметной, материальной культуры – более 15 заведений<sup>2</sup>. Контрастом служит малочисленная группа мемориальных музеев, среди которых можно назвать музей-институт Рерихов и отчасти музей Фрейда, что говорит об утрате значимости сохранения памяти о людях в пользу сохранения памяти вещей из повседневной жизни – деньги, продукты, предметы быта и одежда – то, что обычно входит в сферу массового потребления.

7 музеев посвящены значимым событиям и отдельным эпохам, и основной темой выступает повседневная жизнь советского послевоенного периода. Тема Великой Отечественной войны и блокады Ленинграда продолжает существовать в формате тематических выставок в действующих исторических музеях. Следует отметить, что подобные исторические музеи посвящены отдельным темам и периодам, в современной культуре нет потребности создавать музеи, посвященные нескольким историческим периодам.

6 заведений следует отнести к художественным музеям<sup>3</sup>, и в большей степени их миссия заключается в популяризации художественных произведений. Музейное пространство «Эрарта» позиционирует себя как место, которое выставляет работы как признанных мастеров, так и «не известных, но

---

<sup>1</sup> Численность открытых музеев намного выше, но для анализа было выбрано 43 музея. В выборку не вошли музеи, открытые при уже устоявшихся крупных музеях, среди которых – музей коллекционеров при Петергофе, музей блокадной медицины при Военно-медицинском музее и т. д.; также не включены заведения, закрытые к 2024 году.

<sup>2</sup> К тематическим музеям можно отнести дом игральных карт, музей граммофонов и фонографов, музей парфюмерии, интерактивный центр истории ГУП «Петербургский метрополитен», музей воды, музей кофе, музей специй, музей истории денег, музей оптики, музей РЖД, музей вареников, музей истории фотографии, музей логистики.

<sup>3</sup> К художественным современным музеям относятся музей Эрарта, музей Фаберже, Этажи, музей Петербургского авангарда, Русский Левша, Артмуза, музей-институт Рерихов.

вполне соответствующих мировому уровню авторов, обладающих самобытным талантом и оригинальным стилем» [7]. Это яркий пример того, что современный художественный музей переходит из пространства, в котором посетитель видит уникальные наиболее ценные для культуры предметы, в площадку, которая дает отличные возможности для роста молодых и талантливых художников.

Новой формой музеев стали макеты пространств. К таким следует отнести Гранд-макет России, на котором посетитель можно увидеть свою страну во всем многообразии, и Петровскую акваторию – макет Санкт-Петербурга в период имперской истории. Эти музеи существенно отличаются формой и методами показа. Основной экспонат один – макет, отсылающий к географической памяти на национальном уровне.

Многочисленной группой современных музеев оказались те, в которых отсутствуют какие-либо элементы истории, памяти и аутентичности<sup>4</sup>. Как правило, это пространства, которые выполняют другие функции: отдых, игра, волонтерская деятельность (республика кошек), обучение в увлекательных формах. Общей чертой с музеем является демонстрация предметов, вместе с тем они ни к какой памяти не отсылают. Отчасти это объясняется тем, что с 1990-х годов государство дало законодательную свободу в создании музейных пространств. Развлекательные учреждения стали называть себя музеем для большей привлекательности и маркетинга.

Большая часть перечисленных музеев обладают чертами, которые позволяют охарактеризовать современную музейную культуру.

Все музеи в разной степени применяют элементы интерактивности в работе с посетителями. Поскольку музей считается больше местом памяти, музейные пространства стали активно задействовать те методы и приемы показа, которые более всего воздействуют на эмоции и чувства. Для привлечения аудитории предлагается не столько узнать о коллекции, сколько ощутить ее: потрогать, понюхать, попробовать на вкус, использовать по назначению и пр. Вместе с появлением информационных технологий это все превращается в активное внедрение интерактивности в музейные практики. Положительная реакция общества только замотивировала музейный мир более активно внедрять интерактив в программы. Со временем интерактивность не просто внедрилась, а частично или полностью вытеснила классические методы экспозиционно-выставочной деятельности.

Современный музей – место, в котором возможностей взаимодействовать с предметом и экспозицией больше, чем в академическом музее. Витрины как элемент границы между недоступным и уникальным предметом и посетителем теряют свою значимость и функциональность. Ранее музей как место памяти

---

<sup>4</sup>К музеям – развлекательным заведениям следует отнести музей советских игровых автоматов, музей из лего Polekon, музей инопланетной жизни, музей магии, парк бабочек, криптозоологический музей, республика кошек, музей Неправды, лабиринтУм, умникум, музей PinkRabbit, музей русского национального напитка, музей теней.

представлялся обществу как сакральное место, которое не должно быть доступным в любое время и в любом месте. В современную эпоху музейное пространство подверглось десакрализации и трансформировалось в место для массового потребления [2]. Человек как творец чувствует право и доступность для создания подобных мест. Посетитель, в свою очередь, чувствует возможность прикоснуться и трогать предметы, которые относятся к памяти ушедшей эпохи. Постепенно о музее складывается представление как о месте, в котором можно все. Память в подобных местах не реконструируется, а используется для ведения широкой коммерческой деятельности.

П. Нора отмечал дистанцирование памяти и истории. Вместе с тем современный музей демонстрирует разрыв памяти с историей. Большинство перечисленных музеев не осуществляют научно-исследовательскую деятельность, поскольку главной целью является взаимодействие с посетителем. Предмет теряет свою значимость и обладает ценностью только в том случае, если связан с определенными эмоциями и воспоминаниями, с которыми работает музей. Следовательно, изучение его объективных сторон и качеств является второстепенным.

Кроме того, традиция связывать музей с городским пространством сходит на нет и является скорее исключением. Человек может увидеть экспозицию и выставку в самом неожиданном месте, например, в торговом центре.

Вместе с разрывом памяти и истории распространяются музеи, которые едва можно назвать местами памяти. Исключение составляют художественные, мемориальные и отчасти предметно-тематические музеи. Основную часть занимают места, в которых нет памяти о предметах, месте, коллекционерах, эпохе и пр. Появление подобных пространств только подчеркивает и отражает проблему, которую обозначили философы-постмодернисты. Жан Бодрийяр отмечал утрату значимости истории в современном мире [1]. Человек живет в мире копий-симулякров, которые более не отсылают к прошлому. Формально в один ряд поставлены известные крупные музеи и другие заведения, в которых выставлены предметы, не представляющие исторической и культурной ценности. Фактически в сознании человека происходит диссонанс при посещении музея-симулякра, поскольку современное поколение еще сохраняет культурную парадигму музея как хранителя исторических ценностей, но в реальности в музее нет ни одного аутентичного предмета. В результате чего складывается представление о том, что это и есть история, в которой нет прошлого.

Распространение музеев-симулякров вызывает вопрос об их дальнейшем существовании. Актуальной задачей становится не столько избавление от них, сколько смыслового разграничения традиционных музеев и других культурных пространств, значимость которых проявляется в других сферах жизни человека. Провести такую разграничительную черту возможно всего лишь одним вопросом: «Какую память сохраняет этот музей?»

### Список литературы:

1. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции / пер. с фр. А. Качалова. – М.: Издательский дом «ПОСТУМ», 2015. – 240 с.
2. Демидова, О. Р. Культура потребления как пространство симулякров: музей восковых фигур / О. Р. Демидова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2012. – Т. 2, № 2. – С. 27-34.
3. Махотина Е. А. Нарративы музеализации, политика воспоминания, память как шоу: новые направления memory studies в Германии / Методологические вопросы изучения политики памяти. Сб. научн. Тр. / Отв. Ред Миллер А., Ефременко Д. В. – М.-СПб: Нестор-История, 2018. С. 75 – 92.
4. Музей / Малый академический словарь. – URL: <https://gufo.me/dict/mas/%D0%BC%D1%83%D0%B7%D0%B5%D0%B9> (дата обращения: 28.10.2024).
5. Никонова, А. А. Загадка музейного предмета / А. А. Никонова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. Философия, политология, социология, психология, право, международные отношения. – 2006. – № 1. – С. 11-18.
6. Нора П. Проблематика мест памяти / пер. с фр. // Франция-память / П. Нора, М. Озуф, Ж. де Пюимеж, М. Винок. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1999 – С. 17–50.
7. О музее / Эрарта. – URL: <https://www.erarta.com/ru/museum/about/> (дата обращения: 05.11.2024).
8. Петровская Кунсткамеры / Кунсткамера [https://www.kunstkamera.ru/exposition/petrovskaya\\_kunstkamera/](https://www.kunstkamera.ru/exposition/petrovskaya_kunstkamera/) (дата обращения: 05.11.2024).
9. Сторри К. Музей вне себя: путешествие из Лувра в Лас-Вегас / Пер. с англ. А. Дунаева. – М.: Издательство «Ад Маргинем», 2023. – 344 с.

**Душкина Майя Рашидовна**

кандидат психологических наук, доцент

Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)

SPIN-код: 4884-1369

Dushkina Maya

Russian State University named after A.N. Kosygina (Technology. Design. Art)

## **К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫМИ ЗНАНИЯМИ ДЛЯ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ВЫЗОВОВ СОВРЕМЕННОГО МИРА**

**Аннотация:** В статье поднимается проблема некоторых выявленных свидетельств начинающейся трансформации части социокультурных кодов представителей молодого поколения и опасности утраты им в будущем национально-гражданской идентичности. Предполагается, что только серьезное овладение гуманитарными знаниями и глубокое погружение в традиционное социокультурное пространство юношества и молодежи может предупредить развитие в обозримом будущем ситуации по этому негативному сценарию.

**Ключевые слова:** социокультурное пространство, цивилизационные коды, социально-психологическое воздействие, гуманитарное знание, поколение зумеров.

## **TO THE QUESTION OF THE RELEVANCE OF MASTERING HUMANITARIAN KNOWLEDGE FOR YOUNG PEOPLE IN THE CONTEXT OF THE CHALLENGES OF THE MODERN WORLD**

**Summary:** The article raises the problem of some revealed evidences of the beginning transformation of some socio-cultural codes of the young generation and the danger of losing their national and civic identity in the future. It is assumed that only serious mastery of humanitarian knowledge and deep immersion in the traditional socio-cultural space of youth and young adults can prevent the development of this negative scenario in the foreseeable future.

**Keywords:** sociocultural space, civilization codes, socio-psychological impact, humanitarian knowledge, the Zoomer generation.

В современном мире, мире высоких технологий, множества воистину революционных открытий в области технических, биологических, медицинских и химических наук, роль гуманитарного знания, казалось бы, должна уменьшаться пропорционально росту роли знания технического, физико-математического и естественно-научного. Однако же, эта очевидность лишь кажущаяся и по совершенно объективным причинам – в связи с обострением противостояния между двумя радикально отличающимися типами



цивилизационных систем, чреватого переходом его в горячую фазу, нельзя не вспомнить о судьбе несуществующего уже государства, выигравшего открытую кровопролитную войну с западным фашизмом и проигравшего «холодную войну» все той же западной, но уже «либеральной демократии». Проигрыш этой последней войны был не в последнюю очередь обусловлен недостаточностью развития в проигравшем холодную идеологическую войну государстве именно гуманитарного знания, невниманием к таким гуманитарным дисциплинам, как философия, психология, социология, культурология, важность которых не осознавалась и полагалась вторичной по отношению к важности технического и естественнонаучного знания.

Как оказалось, никакое высокотехнологичное вооружение и достижения индустрии не в состоянии защитить государство, если на идеологическом фронте оно уступает своим геополитическим противникам и становится заложником своей неспособности адекватно отвечать на идеологические диверсии, регулярно совершаемые оппонентом, когда в определенный момент их количество переходит в качество, а военно-технологический и индустриальный гигант оказывается повержен с помощью почти исключительно социально-психологических и политических технологий. Более убедительного доказательства первостепенной важности гуманитарного знания, казалось бы, не существует, однако же, как выясняется, далеко не для всех этот факт очевиден даже сейчас, когда мы имеем дело с очередным витком по спирали извечного противостояния двух мировых цивилизаций, западной и российской. В чем же состоит это драматическое непонимание, как оно проявляется и репрезентируется, мы можем увидеть на примере нескольких исследований, проведенных нами за последнее время и показавших результаты, которые мы представим здесь далее, заставляющие задуматься и требующие максимально честной и адекватной интерпретации в широком контексте актуальной социально-политической, социально-экономической и социокультурной ситуации.

Совершенно очевидно, что наиболее уязвимым для идеологических диверсий является молодое поколение граждан, поскольку именно у него еще не сформирована окончательно «Я-концепция» с ее системой «долг-право», находится в завершающей стадии формирования социальная и гражданская идентичность, не преодолены еще успешно нормативные возрастные кризисы, когда деструктивные внешние социально-психологические воздействия на личность могут оказаться особенно пагубными. Для того, чтобы молодой человек мог противостоять такого рода идеологическим диверсиям, он должен обладать всей полнотой гуманитарных знаний, доступных его возрастной группе, ощущать свою преемственность по отношению к предшествующим поколениям, быть носителем традиционных социокультурных кодов цивилизации, к которой он принадлежит по факту рождения, воспитания, становления и идентификации. Он должен быть прочно и уверенно интегрирован в традиционное, исторически сложившееся социокультурное

пространство своего Отечества, ощущая себя лишь одним из звеньев в цепи поколений своих ушедших предков и будущих потомков, чувствовать свое единство с согражданами, воспринимая себя как частицу неразрывного целого, народа своей страны и граждан своего государства, в отсутствие же всего этого можно констатировать и отсутствие национальной и гражданской идентичности.

Можем ли мы говорить сегодня о том, что все вышеперечисленное имеет место, даже не проводя соответствующие исследования, просто наблюдая, например, засилье на экранах ТВ и кинотеатров импортной продукции, в Интернет-пространстве видеоигр западного производства, в музыкальной культуре доминирования иноязычных исполнителей, в литературе – бестселлеров иностранных писателей? Безусловно, можем, о чем имеются множество свидетельств в медиапространстве, полном сетований о «культурной и социальной деградации» и имеющем место «драматическом конфликте поколений». И все это при том, что школьный курс литературы был урезан весьма существенно, когда-то по идеологическим соображениям, затем, под сетования и с мотивировками о «сложности понимания» современными школьниками «излишне объемных и серьезных» произведений отечественных классиков [1, 6, 8]. В этой ситуации вся ответственность за культурное воспитание фактически оказалась возложена на родительскую семью, у которой в современной сложной социально-экономической ситуации часто просто «не доходили руки» до надзора и контроля за литературным и культурными интересами, предпочтениями и пристрастиями младших ее членов.

В результате, все социокультурное пространство, в котором протекало формирование личности среднестатистического молодого человека, представителя, в частности, поколения зумеров, оказалось заполненным, как было показано выше, интеллектуальной и творческой продукцией чуждых нам культур, носителей иных цивилизационных кодов, что оказало выраженное влияние на контуры и структуру формирующейся личности, явив нам, в конечном итоге, образ, скорее, космополитический, нежели патриотический, не гражданина страны, но «гражданина мира». Нельзя не отметить, что все это «удивительным образом» совпало с актуальными тенденциями глобализирующегося мира и тех элитных групп, которые стоят за публичными персонами, представляемыми всему миру как рупоры процессов глобализации, К. Швабом, Б. Гейтсом, Ю. Н. Хайрари, Ж. Аттали, Т. Тернером, Б.-А. Леви и т.п. Все происходящее с сознанием молодого поколения отнюдь не кажется случайным, напротив, выглядит как результат планомерной и последовательной работы внешних и являющихся проводникам их интересов внутренних сил, промежуточные результаты которой видны уже сейчас, выглядя крайне неоднозначными, а конечные итоги могут оказаться плачевными, ознаменовав собой окончательную утрату национальной и гражданской идентичности следующей генерации. А ведь именно исчезновение национальных государств, создание единого мирового правительства,

тотальная цифровизация с созданием системы абсолютного электронно-цифрового контроля за поведением и даже сознанием всех граждан, ну и доведение до логического конца идей глобализации и унификации всех стран и народов – как раз и является открыто провозглашаемой целью тех глобальных игроков, кто стоит за самим глобалистским проектом со всеми его, неоднократно описанными, трансгуманистическими составляющими [2-5, 7, 9, 10].

Каковы же результаты пилотажного исследования, заставляющие задуматься о складывающейся идентичности представителей молодого поколения, относящегося к категории зумеров? Мы сделали в процессе него сразу несколько срезов, с тем чтобы увидеть интересующее нас явление с различных точек зрения и в разных плоскостях, получив возможно более полную картину. В итоге была получена информация о существующей у зумеров иерархии ценностей, о знании ими ключевых персон в истории отечественной культуры, а также о наиболее популярных и широко распространенных в поколении зумеров молодежных субкультурах. В первом случае мы обнаружили значимое преобладание индивидуалистических ценностей, в ущерб ценностям социально-коллективистским, во втором в подавляющем большинстве было продемонстрировано практически полное незнание с известнейшими историческими деятелями российского искусства и культуры, в третьем выяснилось, что наиболее популярными и распространенными субкультурами являются такие, как «анимэшники» - 22,9% упоминания из общего числа упомянутых, «кей-поперы» - 20,7% упоминаний, «геймеры» - 20,7% упоминаний в качестве распространенной и часто встречаемой, каждая из каковых трех, наиболее часто встречаемых в молодежной среде субкультур - имеет очевидно иностранное происхождение, символы, ценности и смыслы, соответственно, японские, южнокорейские и североамериканские. Все прочие перечисленные субкультуры, общей численностью 12, следовали с большим отрывом от 3-х наиболее распространенных, по мнению представителей возрастной и социальной группы, участвовавшей в проведении исследования. Таким образом, личностный профиль среднестатистического представителя поколения зумеров может быть очерчен несколькими следующими характерными и выразительными штрихами: а) абсолютное преобладание индивидуалистических ценностей над коллективистскими, б) весьма поверхностное и фрагментарное знание собственной традиционной национальной культуры даже в наиболее значимых ее проявлениях, в) высокую популярность и распространенность в молодежной среде субкультур, имеющих иностранное происхождение и смысловое наполнение. В части, касающейся выбора основных предпочитаемых ценностей, исследование на данной выборке продемонстрировало следующие результаты: материальное благополучие – 74,8%, хорошие семейные отношения – 73,2%, счастливая любовь – 65,3%; самореализация была избрана в 60,5%; близкие друзья – 57,3%, личная свобода

– 38,2%; успешная карьера - 28,7%; интересная работа – 22,2%; отличная физическая форма – 19,1%, творчество – 17,5%, дети и продолжение рода – 17,5%, уважение – 6,36%.

При объяснении сугубо эгоцентрических выборов, в рамках серии глубинных интервью, у первокурсников гуманитарных специальностей были получены следующие развернутые ответы девушек-респондентов: 1. «Ценность уважения у нашего поколения заняла последнее место, потому что ценности индивидуализма вышли на передний план. То есть, зачастую людям все равно, кто и что про них подумает»; 2. «Уважение находится на последнем месте, т.к. у нашего поколения в приоритете личные достижения и ценности, которые обеспечивают психическую и материальную стабильность. Уважение - та ценность, которую можно добиться спустя некоторое время, а остальные хотелось бы иметь изначально»; 3. «Зумеры - индивидуалисты, поэтому «уважение» как мнение других менее важно, чем реализация своего потенциала, тем более что самореализованные люди все равно вызывают уважение и зависть у других людей». 4. Заметим, что наиболее характерный, а также максимально откровенный ответ, данный без учета социальной приемлемости высказывания, принадлежал юноше-респонденту из той же выборки: «Уважение находится на последнем месте в опросе по той причине, что человек, при желании заполучить его со стороны других, начинает «погоню за уважением» и может «начать жить ради других». В таком случае понятие «самореализация» теряет свой смысл, но в опросе она занимает одну из лидирующих позиций. Это означает, что личные цели ставятся выше, нежели всеобщее одобрение со стороны окружающих». 5. И только один ответ, данный девушкой-респондентом из выборки первокурсников-гуманитариев в процессе групповой дискуссии, выбивался из общего логического ряда, а сформулирован он был следующим образом: «Я считаю, что уважение не может идти вразрез с голосами за счастливую семью, так как ни одна здоровая семья не может быть построена без уважения друг к другу. Для меня странно, что так мало голосов за уважение и так много за счастливую семью. Мы не можем относиться с уважением только к близким! Если уважение воспитано в человеке, то оно проявляется ко всем вокруг». Следует заметить, что этот ответ получил 86,7% одобрительных оценок-«лайков» от числа присутствовавших на опросе с групповой дискуссией и участвовавших в ней членов студенческой группы, однако же, высоко оценившие ответ, в голосовании к мнению его автора, тем не менее, не посчитали нужным присоединиться. Все три пилотажных исследования складываются в общую картину, где незнакомство с классической национальной культурой страны имеет проекцию на традиционные ценности, о которых сейчас принято много говорить, но мало что делать для их реанимации, поскольку ценности эти в основном общинные и коллективистские, либеральная же модель предполагает крайний индивидуализм и эгоцентризм, которые и культивировались всячески в течение

последних десятилетий, что дало предсказуемые результаты, наблюдаемые сейчас во многих областях социокультурного пространства.

Завершая краткий обзор хода и наиболее любопытных результатов пилотажного исследования, следует подытожить, что процесс «дегуманитаризации» средней и высшей школы неминуемо приведет, в конечном итоге, и к их «дегуманитаризации», отдельные приметы которой мы можем видеть уже сегодня, причем, процесс этот, будучи однажды запущенным, вероятно, окажется сложно останавливаемым в дальнейшем, поскольку такого рода масштабные социальные процессы высоко инерционны по определению. Место героев русской литературной и российской/советской кинематографической или мультипликационной классики уже активно занимают персонажи западной масс-культуры, пришедшие к нам из комиксов, фэнтези, анимэ, голливудских боевиков, разносортных сериалов и пр., а вернуть аутентичных отечественных героев назад в российское социокультурное пространство будет крайне сложно, если вообще возможно, как сложно приучить к здоровому сбалансированному питанию организм, уже приобретший устойчивую привычку к фаст- и джанк-фуду. В случае, если вскоре не будут созданы и последовательно реализованы государственные образовательные гуманитарные программы, подкрепленные соответствующей семейной и социально-экономической политикой, шансов на то, что тенденцию на дегуманитаризацию и, в конечном итоге, денационализацию российского социокультурного пространства с постепенной утратой традиционных цивилизационных кодов нации удастся повернуть вспять в обозримом будущем, как нам представляется, не слишком много.

### **Список литературы:**

- 1.Афанасьева Н. Замахнуться на святое: что нужно убрать из школы и что — добавить / Учеба.ру - URL: <https://www.uceba.ru/article/6255>
- 2.Ильин В. Куда мчат четыре всадника «Четвёртой промышленной революции» - URL: <https://www.fondsk.ru/news/2023/06/18/kuda-mchat-chetyre-vsadnika-chetvyortoy-promyshlennoy-revolyucii.html>
- 3.Катасонов В. Открытый заговор Жака Аттали претворяется в жизнь. - URL: <https://www.fondsk.ru/news/2021/01/25/otkrytyj-zagovor-zhaka-attali-pretvorjaetsja-v-zhizn.html>
- 4.Катасонов В. Три антиутопии – три модели переделки Homo Sapiens - URL: <https://www.fondsk.ru/news/2020/06/19/tri-antiutopii-tri-modeli-peredelki-homo-sapiens.html>
- 5.Катасонов В. Великая перезагрузка – план захвата природы глобалистами - URL: [https://www.fondsk.ru/news/2022/01/04/velikaya-perezagruzka-plan-zahvata-prirody-zemli-globalnoj-elitoj.html](https://www.fondsk.ru/news/2022/01/04/velikaya-perezagruzka-plan-zahvata-prirody-globalnoy-elitoj.html)
- 6.Майоров И. Пушкин и Лермонтов снова в ссылке: почему классиков «выгнали» из ЕГЭ и к чему это приведёт / 78.ru - URL: <https://78.ru>

<https://78.ru/articles/2023-08-29/pushkin-i-lermontov-snova-v-ssilke-pochemu-klassikov-vignali-iz-ege-i-k-chemu-eto-privedet>

7.Ньябола Н. Цифровая демократия, аналоговая политика - URL: <https://www.perlego.com/book/1990637/digital-democracy-analogue-politics-how-the-internet-era-is-transforming-politics-in-kenya-pdf>

8.Эксперт рассказал, стоит ли убирать из школьной программы "Войну и мир" / РИА Новости - URL: <https://sn.ria.ru/20201120/shkolnaya-programma-1585491815.html>

9.Moll I. The Fourth Industrial Revolution: A New Ideology / Vol 20 No 1 (2022) / DOI: <https://doi.org/10.31269/triplec.v20i1.1297> - URL: <https://www.triplec.at/index.php/tripleC/article/view/1297>

10.Thomas Allmer, Sevda Can Arslan, and Christian Fuchs, eds. 2024. Critical Perspectives on Digital Capitalism: Theories and Praxis. tripleC: Communication, Capitalism & Critique 22 (1): 140-433.

**Душкина Майя Рашидовна**

кандидат психологических наук, доцент

Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)

SPIN-код: 4884-1369

Dushkina Maya Rashidovna

Russian State University named after A.N. Kosygina (Technology. Design. Art)

## **СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ И МАССОВЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ КОММУНИКАЦИИ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ЦЕННОСТЕЙ И НАПРАВЛЕНИЙ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА ЦИФРОВОГО ОБЩЕСТВА**

**Аннотация:** В статье описывается и анализируется роль массовых социальных коммуникаций молодого поколения цифрового общества в трансформации системы ценностей молодежи, ведущей к изменению направлений развития социокультурного пространства в нежелательную сторону, сопровождающуюся возникновением негативных социальных эффектов. Обсуждаются результаты различных исследований актуальной иерархии ценностей у возрастной группы подростков, юношества и студенческой молодежи, проведенных за последние годы. Делаются выводы о необходимости смещения акцентов в воспитательно-образовательном процессе с антропоцентрической на социоцентрическую модель, при сохранении субъект-субъектности самой образовательной коммуникации и взаимодействия.

**Ключевые слова:** социокультурное пространство, социокультурные коды, система ценностей, массовые социальные коммуникации, социально-психологическое воздействие

## **THE EDUCATION SYSTEM AND SOCIAL COMMUNICATIONS OF YOUTH IN THE CONTEXT OF THE TRANSFORMATION OF VALUES AND DIRECTIONS OF DEVELOPMENT OF THE SOCIO-CULTURAL SPACE OF THE DIGITAL SOCIETY**

**Summary:** The article describes and analyzes the role of mass social communications of the younger generation of digital society in the transformation of the value system of youth, leading to a change in the direction of development of the sociocultural space in an undesirable direction, accompanied by the emergence of negative social effects. The results of various studies of the current hierarchy of values among the age group of adolescents, youth and students conducted in recent years are discussed. Conclusions are drawn about the need to shift the emphasis in the educational process from an anthropocentric to a sociocentric model, while maintaining the subject-subjectivity of educational communication and interaction itself.

**Keywords:** sociocultural space, sociocultural codes, value system, social communications, socio-psychological impact.

Современный мир, на глазах претерпевающий кардинальные изменения в контексте процессов глобализации, трансгуманизации, трансформации социокультурных норм и самих цивилизационных кодов, а также сопровождающей данные процессы все усиливающейся релятивизации ценностей, движется в сторону, далекую от провозглашаемого проводниками этих тенденций, глобализаторами, ценностей «устойчивого развития». Подмена понятий в данном случае совершенно очевидна, под «устойчивым развитием», провозглашаемым наднациональными глобалистскими структурами вроде ВЭФ, ВОЗ и прочих подобных, список которых можно пополнять, скрывается как раз напротив, «устойчивая деградация» всего того, что и создало современную человеческую цивилизацию в ее привычном всем историческом облике, существующих национальных государств, социокультурных кодов, ценностей, смыслов, традиций, ритуалов и пр.

Противостоять этим процессам крайне сложно, хотя и не невозможно, но всякое противостояние, для того чтобы быть продуктивным, должно начинаться с осмысления происходящего и констатации существующего положения дел на основе изучения имеющих место социокультурных и социально-психологических феноменов. Наиболее важным, безусловно, в данной ситуации должно стать исследование характера протекания и результатов вышеописанных процессов трансформации в возрастных группах подростков и юношества, только вступающих в активную социальную жизнь, но могущих, и, вероятнее всего, будущих - уже в скором времени определять многие параметры социокультурного пространства нашего общества, а также направление его развития в целом, саму его будущность. Понимание этого заставляет множество исследователей заниматься изучением характера трансформаций и складывающейся системы ценностей современной молодежи, прежде всего, учащейся в средних, средне специальных и высших учебных заведениях [1, 3, 4, 6-11, 13, 15-17, 19]. Знаменательными в этом контексте представляются, в частности, результаты недавнего исследования, проведенного крупными рекрутинговым и кинематографическим порталами, выявившие крайне любопытные факты, касающиеся эффектов воздействия социокультурных коммуникаций на сознание и систему ценностей широкой общественности и целевой аудитории. Так, чуть менее 1/3 жителей РФ продекларировали, что произведения современного киноискусства оказали воздействие на избрание ими профессии, при этом лишь чуть более 1/3 не обнаружили никакой связи между увиденными ими некогда фильмами и избранным впоследствии родом профессиональной деятельности [12]. При этом, мы должны отчетливо понимать, что возможности продвижения нужной повестки на широкую зрительскую аудиторию имеют те киностудии и страны, которые лидируют на мировом кинорынке с большим отрывом от конкурентов,



а это, как очевидно всем, Голливуд и США, о чем свидетельствуют и ученые, занимающиеся исследованием «американского кинематографа как инструмента публичной дипломатии США» и делающие выводы об «эволюции Голливуда как индустрии распространения американских ценностей и стандартов образа жизни» [2]. Характерно, что упомянутые чуть раньше кинопроизведения, ставшие основанием для выбора профессии соотечественниками-россиянами, это, конечно же, голливудские «Волк с Уолл-стрит» и «Дьявол носит Prada», лидирующие по степени оказанного социально-психологического воздействия на массовое сознание, равно как и следующие за ними «Адвокат дьявола», «Железный человек» и «Игры разума», что предсказуемо и неудивительно [12]. Так же характерно, что все упомянутые фильмы по несомым ими смыслам, ценностям и идеологиям, вполне отвечают базовым социокультурным ценностям, западным вообще, и американским, в частности, радикально противореча традиционным российским, которые до сих пор так и не удалось уничтожить окончательно, несмотря на длительный период упорных и тщетных попыток «встраивания и вхождения» определенных групп властных элит в чуждую российской ментальности инородную социокультурную систему.

Следует учитывать, что одним из важнейших аспектов в обсуждаемом предмете будет тотальная цифровизация общественного пространства, в том числе, социокультурного, та самая цифровая трансформация общества, которая директивно насаждается во всех национальных государствах как раз под влиянием глобалистских структур и которая неминуемо приводит к размыванию, трансформации, подмене, и, в конечном итоге, зачастую к прямой деконструкции традиционных социокультурных ценностей и кодов, свойственных каждой конкретной стране, народу, созданной ими уникальной цивилизации. Именно всеобъемлющая цифровизация со следующими из нее возможностями проникновения и распространения новых ценностей и смыслов, не присущих традиционно данному обществу, но повсеместно и масштабно транслируемых, насильственно внедряемых в общественное и индивидуальное сознание, прежде всего, сознание молодежной целевой аудитории, и становится тем фоном, системой координат, в которых возможно осуществление этой широкомасштабной манипуляции массовым сознанием с далеко идущими последствиями. Преобладание в глобальном цифровом социокультурном пространстве «прогрессивной», при этом, агрессивно насаждаемой по всем каналам коммуникации «культурной продукции», производимой проводниками идей глобализации и трансгуманизации, такими, например, как компании Netflix, Marvel, или Disney, успешно внедряющими радикально обновленные ценностные ориентации в сознание широкой зрительской аудитории, и, прежде всего, детей, юношества и молодежи, не может не оказывать влияние на формирование сознания и системы ценностей молодого поколения, усвоение им предлагаемых деструктивных моделей поведения. При этом упомянутые кинокомпании не останавливаются на достигнутом, претендуя уже на создание

«новой вселенной игр и развлечений», вовлечение в которую прежде всего направлено, естественно, на молодежные целевые группы, для части из которых эти яркие и красочные, интригующие и разнообразные виртуальные «вселенные» становятся порой реальнее, интереснее и предпочтительнее тех реальных социальных пространств, в которых они «вынуждены» пребывать социально и функционировать физически [5].

Социально-психологические феномены, сопровождающие цифровизацию, и, в большинстве своем, закономерно вытекающие из нее, периодически замечаются и исследуются, в том числе, окологосударственными структурами, а результаты таких исследований публикуются не только в научной, но и в деловой прессе, что, однако, не приводит к «работе над ошибками» с констатацией и последующим исправлением допущенных, а выглядит, скорее, как «отчет о проделанной работе» перед вышестоящими глобалистскими структурами, тотальную цифровизацию как раз повсеместно и насаждающими [14, 18]. Что же было обнаружено в проведенном масштабном исследовании, включавшем более чем 4 тыс. взрослых и детских онлайн анкет, собранных в два этапа, сопровождавшихся десятками глубинных интервью и репрезентирующих, по словам исследователей, все население РФ, относящееся к данной целевой группе? Практически полное погружение детей и подростков в информационную среду сети Интернет, нахождение в ней значимую, а иногда преобладающую часть времени, причем ежедневно, предпочтение просмотра данной аудиторией разного рода развлекательного контента, не несущего ни малейшей образовательной и духовной ценности, зачастую отсутствие родительского контроля за времяпрепровождением младших членов семьи в сети, при том, что многим из них родителями приобретаются разного рода коммуникаторы и ноутбуки уже на этапе среднего старшего дошкольного детства, а к началу школьного периода эти устройства имеются у большинства детей. К числу наиболее востребованных видов контента на всех электронно-цифровых устройствах у детей и подростков оказались, в частности, мультфильмы (77%) и кино (42%), наряду с контентом, производимым различными блогерами. О направленности разного рода кинопродукции на продвижение ценностей глобализма, в частности, таких анти-семейных, как эгоцентризм и «чайлдфри», уже говорилось и некоторые результаты постоянного пребывания подрастающего поколения в глобальной социальной цифровой среде весьма впечатляющие, так, например, по данным исследования ценностей, 28% мальчиков и 30% девочек, находящихся сейчас в подростковом возрасте, не намерены вступать в брак никогда, но, кроме того, 26% мальчиков и 35% девочек не собираются и когда-либо обзаводиться потомством [18].

Интересны некоторые исследования последних лет, осуществленные в рамках государственных грантов, результаты которых могут быть интерпретированы весьма неоднозначно, как, например, проведенное петербургскими учеными изучение представлений о ценности образования у современной молодежи [11]. Резюмируя его результаты, исследователи

подытожили: что ценность образования остается крайне значимой, будучи подтверждением сохранности иерархии молодежных ценностей; что постепенно, по мере взросления, она, тем не менее, снижается; что такое снижение наблюдается в данный период времени; что характер, ситуативный, или глобальный, этого феномена исследователям пока что непонятен и нуждается в дальнейшем изучении. А также было в очередной раз ожидаемо статистически подтверждено и формально констатировано, что семейные ценности в молодежной возрастной группе представлены менее значимо, нежели у представителей старших поколений [11]. В другом подобном исследовании, при том, что трансформация ценностей в возрастной группе молодежи не отрицается, причем, сообщается, что они характеризуются, прежде всего, ориентацией на прагматизм и на либерализм, неожиданно резюмируется, что эти обновленные ценности якобы вполне интегрируются с профессионально значимыми личностными качествами, необходимыми педагогу, но каким именно образом таковая, далеко не очевидная, интеграция происходит, не сообщается. Как сочетаются «традиционные духовно-нравственные ценности», о которых в последнее время постоянно говорят представители власти, с нарастающей коммерциализацией образования и рассмотрением традиционно неразрывно связанных процессов образования и воспитания в сугубо рыночном контексте «предоставления образовательных услуг», исследователями, к сожалению, не поясняется, а ведь здесь явно присутствует противоречие. Единственное, в чем с авторами последней работы сложно спорить, так это в том направлении их размышлений, что именно «осознание профессиональных ценностей» становится важнейшим новообразованием личности молодого человека, предопределяя характер и тенденции определения прочих ценностей иерархии [10].

Еще одно из исследований представляет результаты, интерпретируемые проводившими его учеными, как: «духовная пассивность с гедонистическими доминантами и несформированность смысложизненных приоритетов», со стороны студентов, и «недостаточность исполнения роли наставников, транслирующих духовно-ценностный опыт», со стороны педагогов. Исследователями также отмечается весьма важный аспект обсуждаемой проблематики, а именно, необходимость, помимо очевидного для всего научно-педагогического сообщества, значимого усиления воспитательной составляющей в образовательном процессе, а также изменения отношения ученика к педагогу как учителю и наставнику, еще один важный нюанс - у самих педагогов также должно быть «сформировано мышление с ориентацией на социально значимые идеалы» [15, 16]. Принципиально важным моментом выводов данного исследования является также определение как предпочтительной социоцентрической, а не антропоцентрической образовательно-воспитательной модели, с чем мы совершенно согласны, как на уровне аргументации, так и на уровне окончательных выводов. Всегда настаивая на субъект-субъектном характере образовательно-воспитательного

процесса, на непрерывной и полноценно релевантной обратной связи педагога-наставника со студентом-учеником, мы, тем не менее подчеркивали необходимость сохранения дистанции и позиции, соответствующей ролям «учитель-ученик», что декларировалось такими основоположниками российской системы социальной педагогики, как В.А. Мудрик, писавшими о том, что равенство позиций в подобной ситуации недостижимо и не нужно, поскольку ученик, как представитель молодого поколения, пока еще только приближается к предстоящему ему выбору «вектора своей взрослой жизни, к осознанию своей духовно-нравственной парадигмы» [8]. Фундаментальное противоречие, возникающее вследствие конфликта социоцентрической и антропоцентрической моделями образовательно-воспитательного процесса, когда первая предполагает, в целом, необходимость следования общественно-социальным ценностям коллективизма, а вторая индивидуумно-личностным индивидуализма, делает проблему еще более сложноразрешимой, в особенности, с учетом того, что взаимные представления педагогов и студентов о наличии у каждой из групп определенной иерархии базовых смысложизненных ценностей, как выяснилось в исследовании, далеко не совпадают. К тому же, при проведении повторного исследования и опроса с интервалом в год, обнаружилось, что, при сохранении у респондентов из изучавшейся выборки иерархии ценностей в целом, процентное соотношение изменилось, в некоторых случаях, на треть. Все это, вместе взятое, говорит о серьезности существующей проблемы, требующей дальнейшего детального изучения и практических выводов на основании полученных результатов.

Осуществленное нами пилотажное исследование состояния системы ценностных ориентаций на ограниченной выборке студентов начальных курсов гуманитарных специальностей столичного университета, проводилось в форме опроса, где участникам предлагалось выбрать ограниченное число ценностей из списка предложенных, с последующей групповой дискуссией и серией глубинных интервью. Оно показало следующие результаты выбора ключевых ценностей респондентами: самореализация была избрана в 76,6%, материальное благополучие - 63,3%, близкие друзья – 56,6%, хорошие семейные отношения - 53,3%, интересная работа - 50,0%, личная свобода - 50,0%, счастливая любовь – 44,6%, творчество - 43,3%, успешная карьера - 33,3%, дети и продолжение рода – 13,3%, отличная физическая форма – 10%, уважение – 6,66%. Особенно знаменательным выглядело, в контексте обсуждаемой проблематики, то, что социальная смысложизненная ценность уважения со стороны окружающих оказалась на последнем месте, соотносясь с сугубо индивидуалистической ценностью самореализации, например, почти как 1 к 12, причем, в процессе последующей дискуссии, призванной прояснить позиции респондентов с возможностью их коррекции в случае неточного понимания вопроса, выяснилось, что сделанный участниками опроса и обсуждения первоначальный выбор остался неизменным. Любопытным также стало соотношение между ценностями хорошей семьи и детьми с продолжением рода, 4 к 1, когда было

выявлено, что хорошая семья в представлении респондентов вовсе не предполагает обязательного наличия в ней детей, что заставляет рассматривать данную ценность тоже в большей степени как индивидуалистическую, предполагающую всего лишь обеспечение эмоционального комфорта и материальной поддержки со стороны брачного партнера, но не несение совместной ответственности за воспитание потомства и продолжение рода, равно как и сопровождающих данную социальную миссию тягот. Как мы можем видеть, ценности индивидуалистические в целом явно преобладали, будучи избираемыми респондентами значительно чаще, однако, на верхних ступеньках иерархии все же оказались, и семейные ценности, и ценности дружбы, что не отменяет факта помещения на первые позиции – ценностей самореализации и материального благополучия, вполне, впрочем, укладывающихся в господствующую, и агрессивно продвигаемую, в том числе, в образовательном пространстве, в течение 30 с лишним лет либеральную идеологию. Социально-экономические, социально-демографические и социокультурные последствия ее внедрения в сознание подрастающего поколения будут сказываться еще долго, и, если не выработать программу их активного преодоления, то самопроизвольно они не исчезнут, как не исчезнут и субъекты, продолжающие их упорное и деструктивное навязывание российскому обществу даже в ситуации текущего непримиримого цивилизационного конфликта России и Запада.

На основании вышеизложенного выглядит вполне обоснованным вывод о том, что, в ситуации последовательной и неуклонной глобальной цифровой трансформации общества, включая цифровизацию образования, единственным способом попытаться сохранить в сознании молодого поколения традиционные российские духовные и культурные ценности, не дать подменить их ценностями глобализирующегося западного мира и трансгуманистической повестки, будет трансляция их в образовательно-воспитательном процессе, от педагога к обучающемуся, в рамках совместно распределенной деятельности и субъект-субъектных коммуникаций и взаимодействий диады учитель-ученик. Постепенный отказ от либеральной концепции «оказания образовательных услуг» и подкрепленная практическими действиями декларация возвращения в российскую среднюю и высшую школу исторически сложившегося концепта образования как традиционного образовательно-воспитательного процесса – то единственное, что может помочь противостоять агрессивно враждебному социально-психологическому воздействию извне, оказываемому, прежде всего, на молодое поколение, и не дать переформатировать социокультурные коды уникальной российской цивилизации, что необходимо для сохранения России в условиях объявленной ей Западом экзистенциальной мировоззренческой войны.

### Список литературы:

- 1.Алиева Л.В., Хомутова К.В. Воспитательные ценности технического образования детей и молодежи / Педагогическое искусство. 2023. № 1. С. 166-174.
- 2.Артамонова У.З. Американский кинематограф как инструмент публичной дипломатии США. Анализ и прогноз. Журнал ИМЭМО РАН, 2020, № 2, С. 110-122.
- 3.Бязрова Т.Т. Социальное образование и система ценностей современной молодежи / Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2017. № 8 (12). С. 22-25.
- 4.Иваненко Н.С., Загороднюк Е.В. Динамика ценностей студенческой молодежи в российском обществе в контексте цифровизации высшего образования / Гуманитарий Юга России. 2021. Т. 10. № 3. С. 138-147.
- 5.Ильинов А. Disney и Epic Games создадут новую вселенную игр и развлечений - URL: <https://kanobu.ru/news/disney-i-epic-games-sozdadut-novuyu-vselennuyu-igr-i-razvlechenij-481982/> (дата обращения: 04.11.2024)
- 6.Королев А.В., Чурсина Е.В., Сотник А.П. Воспитательная деятельность в организациях высшего образования в контексте изменчивости ценностей молодежи/ Наука и образование: новое время. 2016. № 2 (13). С. 264-267.
- 7.Мельникова А.А., Созинова М.В. Трансформация ценностей молодежи и современное гуманитарное образование / Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. Серия 3: Экономические, гуманитарные и общественные науки. 2023. № 4. С. 113-126.
- 8.Мудрик А. В. Социализация как социально-педагогическое явление// Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 1999. № 4. С. 142-148.
- 9.Николаева И. А. Идеалы студенческой молодежи в соотнесении с настоящим, возможным и анти-идеальным// Образование и наука. 2022. Т. 24. № 4. С. 168-199.
- 10.Петрова Г.И., Пономарева С.А. Традиционные базовые ценности в системе жизненных приоритетов молодежи, получающей профессионально-педагогическое образование / Педагогическое образование. 2024. Т. 5. № 4. С. 228-234.
- 11.Постникова М.И. Ценность образования у российской молодежи в XXI веке/ Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2023. № 6. С. 462-469.
- 12.Почти треть россиян выбрали будущую профессию под впечатлениями от просмотренных фильмов - URL: <https://tass.ru/obschestvo/17029795> (дата обращения: 04.11.2024)
- 13.Рожкова Л.В., Дубина А.Ш. Семья и образование в институте жизненных ценностей республики Крым / Logos et Praxis. 2020. Т. 19. № 2. С. 38-47.
- 14.Роскомнадзор назначил Mediascope единым измерителем интернет-аудитории - URL: <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/61fadcfb9a794721c632e3aa> (дата обращения: 04.11.2024)

- 15.Сахарчук Е.С., Киселева И.А., Баграмян Э.Р., Сахарчук А.Л. Аксиология образования: идеалы и объединяющие ценности в социальном воспитании современной студенческой молодежи / Образование и наука. 2023. Т. 25. № 3. С. 67-96.
- 16.Сахарчук Е. С., Баграмян Э. Р., Киселева И. А., Сахарчук А. Л. Социальный фокус воспитательной деятельности вуза: декларация целей и практика// Образование и наука. 2022. № 3.
- 17.Склярова Н.Ю., Бродовская Е.В. Ценности, установки и идентичность молодежи, получающей педагогическое образование в России / Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2023. № 1. С. 105-131.
- 18.Стогова Е. Подростки посчитали Instagram и Netflix «устаревшими для России» трендами. Чем отличается поведение детей и взрослых в интернете - URL:  
[https://www.rbc.ru/technology\\_and\\_media/20/06/2023/648b0a599a79475517072527](https://www.rbc.ru/technology_and_media/20/06/2023/648b0a599a79475517072527) (дата обращения: 04.11.2024)
- 19.Фролова С. В. Идеалы и идеология в молодежной среде современной России / С. В. Фролова, В. А. Соловьев, О. В. Шоронова [Электрон. ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 31–34.

**Дымковская Татьяна Леонидовна**

старший преподаватель

Донецкий национальный университет экономики и торговли им. М. Туган-Барановского

SPIN-код: 6027-7620

Dymkovskaya Tatiana Leonidovna

Donetsk National University of Economics and Trade named after Mikhail Tugan-Baranovsky

## **ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: КАК ПОНЯТЬ КОНТЕКСТ**

**Аннотация:** Понимание контекста имеет решающее значение для эффективного изучения иностранного языка, так как оно оказывает глубокое влияние на коммуникацию и понимание. В этой статье рассматриваются различные методы обучения, в которых приоритет отдается обучению понимания контекста, такие как коммуникативное обучение языку (CLT) и обучение языку, основанное на поставленных задачах (TBLT). В статье подчеркивается важность учета культурных особенностей при преподавании иностранных языков и рассматриваются проблемы, с которыми сталкивается российская система высшего образования в связи с традиционными учебными планами. Также, в статье рассматриваются инновационные методы обучения, которые повышают коммуникативную компетентность студентов и готовят их к полноценному взаимодействию в мире растущей глобализации.

**Ключевые слова:** контекст, овладение языком, коммуникативное обучение языку, культурная осведомленность, педагогические методы.

## **LEARNING FOREIGN LANGUAGES: HOW TO UNDERSTAND THE CONTEXT**

**Summary:** Understanding context is crucial for effective foreign language learning as it has a profound effect on communication and comprehension. This article examines various teaching methods that prioritise contextual learning, such as Communicative Language Teaching (CLT) and Task-Based Language Teaching (TBLT). It emphasises the importance of cultural awareness in language teaching and examines the challenges faced by the Russian higher education system in relation to traditional curricula. In addition, the article advocates innovative teaching practices that enhance students' communicative competence and prepare them for meaningful interactions in an increasingly globalised world.

**Keywords:** context, language acquisition, communicative language teaching, cultural awareness, pedagogical methods.

Mastering a foreign language involves much more than memorising vocabulary and grammatical rules. A full understanding of the context in which a



language is spoken is essential for effective communication. Context shapes the nuances of language and influences how it is perceived and used in different social situations. In today's interconnected world, where communication often crosses cultural boundaries, it is essential that learners are equipped with the skills necessary to navigate these complexities. This article examines the importance of context in language teaching, focusing on effective pedagogical strategies that raise students' awareness of the social, cultural and situational aspects of language use.

### *The importance of context in language learning*

Learning a foreign language within a contextual framework is essential for success. It allows learners to engage with the language in authentic settings, thereby enhancing their ability to communicate meaningfully. As Harmer (2015) highlights, learning a language requires not only knowledge of its structure, but also an understanding of the cultural and situational contexts in which it operates [1, c. 45]. This holistic approach promotes deeper understanding and retention, as students are more likely to remember language used in real-life scenarios rather than in isolated exercises.

### *Cultural context*

Cultural context has a significant impact on language use, with idioms, gestures and tone of voice varying from culture to culture. Recognising these nuances is essential for effective communication. Kuznetsova (2022) asserts that language and culture are inherently intertwined; without cultural insight, learners risk misinterpreting messages or offending others [2, c. 12].

For example, the English idiom 'kick the bucket' means 'to die' and can confuse non-native speakers who are unfamiliar with its figurative meaning. Without understanding this context, learners may interpret the phrase literally, leading to miscommunication. In addition, non-verbal cues such as eye contact can have different meanings in different cultures. In some societies, maintaining eye contact is seen as a sign of trust, while in others it may be perceived as disrespectful.

### *Contextualisation in learning*

Understanding context also involves recognising the situational factors surrounding language use. For example, the language used in formal business meetings is very different from that used in informal conversations with friends. Learners need to be prepared to navigate these differences in order to communicate effectively.

### *Use in the classroom*

To foster an appreciation of context in language learning, teachers should implement strategies that immerse students in realistic scenarios. Role-playing activities give learners the opportunity to practice language skills in real-life situations, such as ordering food in a restaurant or participating in a job interview. Such experiential learning increases confidence and improves the ability to use language appropriately in different contexts [3, c. 78].

### *Pedagogical approaches that emphasise context*

#### *Communicative Language Teaching (CLT)*

CLT focuses on interaction as the primary vehicle for language learning. This approach encourages students to use the language in real-world contexts, thereby fostering fluency and confidence. According to Ellis (2016), CLT aims to develop learners' communicative competence, which encompasses not only language skills but also the ability to understand and communicate meaning in context [4, c. 22].

In CLT environments, activities are designed around authentic scenarios that encourage learners to engage in dialogue and practise language in meaningful ways. For example, students might simulate negotiating a business deal or discussing current events, allowing them to practise relevant vocabulary and structures.

#### *Task-Based Language Teaching (TBLT)*

TBLT enhances contextual learning by structuring lessons around meaningful tasks that reflect authentic language use. For example, students may engage in role-play scenarios that require them to collaboratively negotiate meaning or solve problems. Research by Browning (2004) suggests that task-based approaches help learners develop both linguistic and pragmatic skills, preparing them for real communication [5, p. 17].

Tasks can vary in complexity from simple exchanges to elaborate projects requiring research and presentation. For example, an assignment might involve planning a trip, where students have to discuss preferences, budget and itinerary, using relevant vocabulary and structures while encouraging teamwork and critical thinking.

#### *Incorporate authentic materials*

Using authentic materials - such as news articles, films and music - in the classroom exposes learners to real-life language use. These resources provide context and cultural insight, making language learning more engaging and relevant. Gromova and Lukyanova (2021) argue that authentic materials bridge the gap between classroom learning and real-world language use [6, c. 34].

For example, analysing a recent news article not only exposes students to current events, but also allows them to encounter the language as used by native speakers. Discussions about the article can lead to debates that enhance their understanding of different perspectives and cultural viewpoints.

#### *Cultural Immersion Experiences*

Cultural immersion opportunities, such as study abroad programmes or exchange initiatives, allow learners to practise language skills within a contextual framework. These experiences can be transformative, deepening cultural understanding and language skills. Smirnova (2019) highlights that first-hand exposure to a culture provides learners with nuances that are often overlooked in traditional classroom settings [7, c. 50].

Students who participate in study abroad programmes often return with a heightened awareness of cultural norms, conversational patterns and idiomatic expressions, significantly improving their communication effectiveness. In addition, these experiences foster adaptability and openness - qualities that are essential in an increasingly interconnected global landscape.

### *Challenges in implementing contextual learning*

Despite its clear benefits, the integration of contextual learning into language curricula poses challenges. In many Russian higher education institutions, traditional methods prioritise grammar and vocabulary over communicative competence. This rigidity can limit students' ability to engage meaningfully with the language. Romanova (2023) emphasises the need for a shift towards more innovative teaching practices in order to adapt language education to the demands of a globalised world [8, c. 26].

#### *Institutional resistance*

Resistance to change in established curricula is a common challenge faced by educators. Many institutions cling to traditional models that emphasise memorisation and standardised testing, which can hinder the development of critical thinking and problem-solving skills that are essential for effective communication [9, 14].

#### *Professional development requirements*

In addition, educators may require ongoing professional development to effectively implement new methodologies. The need for training in contemporary pedagogical approaches is crucial. Zimnyaya (2017) notes that educators need to have the necessary tools and knowledge to integrate contextual learning strategies into their teaching [10, c. 48].

#### *Resource limitations*

Limited resources can also hinder the adoption of contextualised learning practices. Access to authentic materials, technology and professional development opportunities may be limited, particularly in underfunded educational institutions. Addressing these resource gaps is crucial to fostering a more dynamic and engaging language learning environment [11, c. 37].

#### *Strategies for overcoming challenges*

##### *Continuous professional development*

Providing teachers with ongoing professional development opportunities can facilitate the adoption of new teaching methods. Workshops, seminars and collaborative planning sessions can promote the exchange of ideas and best practices among educators [12, p. 55].

Schools and universities can create platforms for teachers to share experiences, reflect on their practices and explore innovative strategies for incorporating context into their teaching. Promoting a culture of lifelong learning can lead to more effective and responsive language teaching.

##### *Curriculum redesign initiatives*

Higher education institutions should consider redesigning language curricula to prioritise contextual learning. This includes integrating cultural studies, promoting experiential learning opportunities, and allowing flexibility in course design to meet the needs of diverse learners [13, c. 30].

Collaboration between language departments and cultural studies programmes can foster interdisciplinary approaches that enrich language teaching. By

incorporating cultural content and contextualised assignments, educators can create more comprehensive and engaging curricula.

#### *Community engagement initiatives*

Engaging with the local community can enhance students' language learning experience. Partnerships with local cultural organisations, language clubs or businesses can provide opportunities for students to practise language skills in authentic settings. Kovalyova (2022) notes that community involvement fosters a sense of belonging and relevance, which can motivate learners [14, c. 42].

For example, students could work with local organisations to organise cultural events or language exchange programmes. These initiatives not only improve language skills, but also promote intercultural understanding and civic engagement.

#### *Conclusion*

The importance of understanding context in language learning cannot be overstated. Context shapes language use and interpretation, and without this understanding, learners may struggle to communicate effectively. As discussed throughout this article, contextual learning enhances language acquisition by exposing learners to the cultural, social and situational nuances that influence language use.

Implementing contextual learning strategies - such as communicative language teaching, task-based language teaching and the use of authentic materials - can significantly improve learners' ability to engage in meaningful communication. In addition, cultural immersion experiences and interactive learning environments can bridge the gap between theoretical knowledge and practical application, preparing students to interact confidently in the real world.

However, significant challenges remain, particularly in Russian higher education, where traditional language teaching methods often prevail. Overcoming institutional resistance, improving professional development for educators, and redesigning curricula to prioritise contextual learning are essential steps towards fostering a more effective and engaging language education system.

In conclusion, a contextual approach to language learning will better equip students for the demands of a globalised society by developing not only language skills but also cultural competence, empathy and adaptability.

#### **Referens:**

1. Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education.
2. Kuznetsova, E. (2022). "Language and Culture: Interconnections and Implications for Teaching." *Journal of Language and Cultural Studies*, 12(3), 10-15 pp.
3. Browning, S. (2004). "Task-Based Language Teaching: A Practical Guide." *Language Teaching Research*, 8(3), 223-240 pp.
4. Ellis, R. (2016). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

5. Gromova, A., & Lukyanova, N. (2021). "Authentic Materials in Language Teaching: A New Approach." *International Journal of Language Education and Applied Linguistics*, 2(1), 30-45 pp.
6. Smirnova, M. (2019). "Cultural Immersion: The Key to Language Proficiency." *Language and Culture Journal*, 8(2), 47-53 pp.
7. Romanova, I. (2023). "Innovative Practices in Language Education." *Higher Education Journal*, 45(2), 24-30 pp.
8. Zimnyaya, I. (2017). "Contemporary Pedagogical Approaches in Language Teaching." *Journal of Pedagogical Sciences*, 5(1), 45-60 pp.
9. Kovalyova, A. (2022). "Community Engagement in Language Learning." *International Journal of Community Education*, 7(3), 40-50 pp.
10. Fomenko, I. (2020). "Challenges in Implementing Communicative Approaches in Russian Education." *Russian Language Education*, 11(2), 55-62pp.
11. Gurevich, O. (2021). "Enhancing Language Teaching through Community Partnerships." *Education and Society*, 15(1), 23-30 pp.
12. Vasiliev, A. (2018). "Teacher Development in Language Education: Trends and Innovations." *Journal of Educational Research*, 30(3), 111-120 pp.
13. Sokolova, L. (2022). "Curriculum Redesign for Effective Language Teaching." *Language and Education*, 14(4), 205-215 pp.
14. Tarasova, N. (2019). "The Role of Community Engagement in Language Learning." *Journal of Language Teaching and Research*, 6(3), 124-132 pp.

**Елькина Ирина Юрьевна**

кандидат психологических наук, доцент

Московский университет им. С.Ю. Витте

SPIN-код: 5164-3213;

Irina Elkina

Moscow Witte University

## **АКТИВИЗАЦИЯ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

**Аннотация:** Среди профессионально значимых качеств педагога особую важность имеют качества лидера, во многом определяющие вовлеченность обучающихся в учебный процесс и мотивацию к усвоению знаний. В статье осуществлен анализ особенностей педагогического лидерства, раскрыта важность развития лидерских качеств будущих педагогов на этапе профессиональной подготовки. Обозначены основные задачи, стоящие перед образовательной организацией и обеспечивающие реализацию лидерского потенциала обучающихся, перечислены возможные препятствия, стоящие на пути их лидерского роста.

**Ключевые слова:** лидерские качества, будущие педагоги, возможности развития лидерства, эффективная педагогическая деятельность.

## **ACTIVATION OF LEADERSHIP POTENTIAL IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS**

**Summary:** Among the professionally significant qualities of a teacher, the qualities of a leader are of particular importance, which largely determine the involvement of students in the educational process and motivation to acquire knowledge. The article analyzes the features of pedagogical leadership, reveals the importance of developing the leadership qualities of future teachers at the stage of professional training. The main tasks facing the educational organization and ensuring the realization of the leadership potential of students are outlined, possible obstacles standing in the way of their leadership growth are listed.

**Keywords:** leadership qualities, future teachers, leadership development opportunities, effective pedagogical activity.

Современная система образования нуждается в педагогах, владеющих навыками управления собственным состоянием, умеющих работать в команде, способных к сопереживанию и равноправному диалогу, готовых осуществлять свою деятельность на основе эффективного взаимодействия. Слабые представления о стратегиях лидерства и собственных лидерских качествах могут быть причиной развития ограничивающих установок, блокирующих у педагогов желание участвовать в крупных социокультурных и научных

мероприятиях, выступать в качестве организатора совместной деятельности обучающихся и приобретать необходимый опыт управления учебным процессом. В связи с этим важной задачей образовательных организаций, осуществляющих подготовку педагогов, является реализация мероприятий, направленных на раскрытие у будущих специалистов лидерского потенциала и лидерских навыков.

По мнению ряда отечественных ученых, основой лидерства являются следующие качества: преобладание ориентации на достижение результата, внутреннее стремление к саморазвитию, креативность, эффективность, способность вдохновлять, заражать идеями, способность прогнозировать, принимать решения, мотивировать последователей к действию, контролировать, способность сохранять спокойствие и действовать в неопределенных ситуациях, умение структурировать ситуацию с учетом поставленных задач, патриотизм и социальная ответственность и пр. [4].

Современные зарубежные авторы дополняют этот перечень следующими характеристиками лидера [6]:

- свобода от предрассудков, открытость для критики;
- стремление к борьбе и постановке целей, решительность в попытках преодолеть трудности;
- способность устанавливать и эффективно использовать все каналы коммуникации;
- наличие навыков групповой работы, способность руководить членами группы;
- лояльность, любовь к своему делу;
- умение слушать других, устанавливать доверительные и стабильные отношения;
- способность брать на себя ответственность, успешно управлять процессами принятия решений;
- способность идентифицировать возникающие проблемы и находить эффективные стратегии их решения;
- понимание личной и социальной ответственности отдельных лиц;
- понимание собственных эмоций, чувств и их возможных последствий;
- знания о лидерских навыках, понимание их важности, представление о поведенческих стратегиях лидера и развитии лидерских качеств.

Важную роль в системе личностных характеристик лидера играют его ценностные ориентации, включающие в себя профессиональные и личные ценности. К профессиональным ценностям педагога можно отнести добросовестность, ответственное отношение к соблюдению этических норм профессии. К личностным – заботу и сострадание, самоопределение, человеческое многообразие, сотрудничество, равноправие и справедливое распределение возможностей для личностного развития окружающих. Личность педагога, эффективно реализующего профессиональные задачи,

должна характеризоваться целостностью, то есть полным осознанием своих ценностных ориентаций и открытым выражением их в своих действиях.

Для того, чтобы быть хорошим лидером, необходимо обладать опытом, знаниями, целеустремленностью, терпением и, самое главное, умением вести переговоры и работать с другими для достижения целей. Становление лидера – это процесс непрерывного самообучения, самовоспитания и накопления соответствующего опыта. Будучи совокупностью интеллектуальных, личностно-профессиональных качеств и умений, лидерство реализуется в коллективной работе и носит интерактивно-ситуационный характер, определяемый такими ситуативными факторами, как личностные качества членов коллектива, возможность их самореализации и способность влиять на ситуацию [3].

В период студенческого возраста происходит активное формирование и укрепление характера, а также освоение социальных ролей, присущих взрослому человеку. Развиваются моральные и эстетические чувства, осознаются мотивы своего поведения [1]. В этом возрасте происходит активное развитие таких качеств, как настойчивость, решительность, самостоятельность, ответственность и эмоциональная стабильность. Растет интерес к вопросам нравственности, поиску смысла жизни, происходит большее осознание понятий долга, верности и любви.

Студент как личность проходит через сложную систему взаимоотношений с другими людьми. Становление его личности напрямую зависит от его роли и внутренней позиции в этих отношениях. Особую роль студенческие годы играют в раскрытии организаторских способностей, формировании и совершенствовании лидерских качеств, а также приобретении навыков самоконтроля и управления другими людьми, необходимых для эффективного руководства коллективом.

В литературе, посвященной развитию лидерских качеств и навыков студентов, называются основные задачи, стоящие перед образовательной организацией [5].

- содействовать приобретению студентами знаний и навыков в области управления командой;
- обеспечить понимание студентами социальных ценностей, традиций и истории общества, в котором они живут;
- помогать обучающимся совершенствовать собственные стратегии управления группой, а также соответствующие личные качества;
- поощрять развитие этического мышления, стимулировать активную работу сознания по осмыслению моральных понятий, идеалов, формированию просоциальной направленности, прочитанного и увиденного;
- поддерживать уважение к индивидуальным и групповым различиям: культурным, религиозным и этническим;
- научить четко, вплоть до мелочей прояснять свои и чужие ожидания, то есть создавать и согласовывать видение того, что должно быть сделано;



- ориентировать на извлечение пользы из собственного опыта;
- поощрять к участию в командной работе;
- организовывать встречи студентов с «образцами для подражания»: практиками, работающими в сфере управления командой единомышленников и характеризующимися развитыми лидерскими качествами;
- содействовать определению студентами четких личных целей и ориентиров;
- обеспечивать студентам возможность самопознания и развития лидерских навыков в условиях образовательной организации;
- предоставлять обучающимся возможность реализовывать лидерский потенциал на практике в рамках учебной и внеучебной деятельности.

При организации мероприятий, направленных на развитие лидерского потенциала студентов, необходимо учитывать возможные препятствия, стоящие на пути лидерского роста и обусловленные наличием внутренних барьеров. К таковым относятся следующие:

- расплывчатость и туманность поставленных целей (люди часто терпят неудачу из-за того, что слабо представляют себе конечный желаемый результат);
- нетерпеливость и ожидание мгновенных изменений (любые изменения требуют постоянного внимания и реалистичных сроков выполнения);
- боязнь новых ситуаций (нередко люди склонны предпочитать безопасность и удобство риску и новизне);
- боязнь уязвимости (стремление избегать ситуаций, которые могут причинить неудобство, грозят поколебать самомнение или чувство психологического комфорта);
- поведение и ожидания окружающих (нередко семья, коллеги и друзья ограничивают усилия личности, направленные на изменение);
- неверие в собственные силы (развитие часто сдерживается неверием в свою способность измениться);
- недостаточные умения и навыки для изменения самих себя [2].

Каждый из вышеперечисленных барьеров можно считать силой, препятствующей лидерскому росту. Для каждого человека характерны свои внутренние барьеры и для их преодоления необходимо, прежде всего, осознавать их. Хотя признание наличия личных ограничений — само по себе является движущей силой для перемен, часто требуются и другие опыт и обучение, чтобы углубить понимание себя, приобрести новые навыки и подходы в личном саморазвитии. Значительные изменения личности предполагают развитие уверенности в себе, формирование умения делать все по-новому. Задача будущего лидера заключается в том, чтобы найти и проанализировать свои подходы и способности, выявить свой потенциал, научиться действовать по-иному.

Процесс развития лидерских навыков будущих педагогов-психологов в образовательном пространстве вуза должен быть направлен на укрепление у

студентов веры в собственные возможности, на расширение их картины мира, на формирование убеждений в том, что они могут выполнять функции лидера, на осознание значимости и ценности лидерских навыков. Программы развития лидерских навыков, реализуемые в образовательном пространстве высшей школы, должны способствовать развитию у участников навыков общения, предоставления обратной связи, самопрезентации, ведения переговоров и управления конфликтами. Приобретая опыт реализации лидерских навыков и оценивая значимость реализации лидерских компетенций, студенты обретут уверенность в себе и своих возможностях, а также укрепят мотивацию к осуществлению профессиональной деятельности.

Эффективность лидерства зависит от личных качеств лидера и его опыта, самооценки, а также знания своих слабых и сильных сторон. Прежде чем оказывать влияние на других, будущему педагогу-психологу необходимо научиться управлять собственными мыслями, эмоциями и поведением, поэтому для него первостепенное значение имеют самопознание, оценка своих достоинств и недостатков, способность делать выводы из собственных успехов и неудач, нести ответственность за результаты своей деятельности.

Образовательное пространство вуза следует тщательно проектировать таким образом, чтобы не только максимально удовлетворять потребности и ожидания субъектов образовательного процесса, но и способствовать наиболее полному использованию возможностей обучающихся. Важно исследовать и осуществлять оценку стратегий, методов и программ обучения лидерству, которые могут быть интегрированы в основной профессиональный курс, а также реализовывать технологии, которые позволят обогатить учебный процесс, раскрыть лидерский потенциал будущих педагогов и повысить уровень их удовлетворенности обучением в вузе.

### **Список литературы:**

1. Алпатова, Н.С., Волошина, Л.А., Федосеева, Е.С. Современная электронная информационно-образовательная среда в профессиональной подготовке студентов вуза по направлению подготовки 44.03.02 «психолого-педагогическое образование» // Цифровизация высшего образования в России: перспективы и проблемы: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 17 февраля 2022 года. – М.: Московский университет им. С.Ю. Витте, 2022. – С. 8-15. – EDN SRWXLRL.
2. Гольева, Г.Ю. Развитие лидерских качеств у студентов педагогического вуза. – Челябинск: Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2018. – 204 с.
3. Afanasjeva, O., Vozgova, Z., Fedotova, M., Smirnova, M. Leadership competence of the teacher as a factor in the development of professional skills. // Revista ESPACIOS. – 2019. – Vol.40 (№39). – p.15.
4. Alimbekova, A.A., Zhetpisbaeva, B.A., Kyyakbaeva, U.K., Suranshieva, M.K. Leadership Development University Students in the Activities of Student

Governmentet // Procedia. Social and Behavioral Sciences. – Vol.197. – 2015. – pp.2131 - 2136

5.Cansoy, R. The Effectiveness of Leadership Skills Development Program for University Students. // Journal of History Culture and Art Research. - Vol.6(3). – 2017. – pp.65-87.

6.Koyuncuoğlu D. An Investigation of Potential Leadership and Innovation Skills of University Students. // International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology. – 2020. - Vol.9. – pp.103-115. Doi:10.46328/ijemst.1374.

**Емелеева Лилия Фаридовна**

ассистент

Ульяновский государственный технический университет

SPIN-код 5259-9940

Emeleeva Lilia

Ulyanovsk State Technical University

## **ФИЛОСОФ: ОБРАЗ ЖИЗНИ ИЛИ ПРОФЕССИЯ?**

**Аннотация:** В статье рассматривается воплощенная в образе жизни философа роль нравственных качеств личности, составляющих ее духовное основание. На основе историко-философского подхода выявляются условия возможности философского образа жизни от античности к Новому времени и в современности. Выявляется связь понимания места философа в обществе с изменением способа организации социальной жизни. Обосновывается обусловленность выбора профессии философа практикой философии как образа жизни.

**Ключевые слова:** философ, образ жизни, духовные упражнения, знание, наука, профессия, модель человека.

## **THE PHILOSOPHER: LIFESTYLE OR PROFESSION?**

**Summary:** The article examines the fundamental role of moral qualities of a personality embodied in the philosopher's lifestyle, which constitute its spiritual foundation. Based on the historical and philosophical approach, the conditions of the possibility of a philosophical way of life from antiquity to Modern times and in modern times are revealed. The connection between the understanding of the philosopher's place in social life and the change in its way of organization is revealed. The author substantiates the conditionality of the choice of a philosopher's profession by the practice of philosophy as a way of life.

**Keywords:** philosopher, lifestyle, spiritual exercises, knowledge, science, profession, human model.

Размышление о философии на протяжении всей истории человека облекалось в различные формы: всеобщее знание, особый род бытия мысли, специфический тип мировоззрения, способ объяснения устройства мира. Потребность человека объяснять мир языком теоретических понятий следует наряду с потребностью в просвещении, в желании усвоить новые знания, что в общем раскрывает свойственную от природы человеку форму активности – познавательную.

Извечным вопросом, который может свидетельствовать об определенной степени духовного взросления человека и становлении его личности, является вопрос о смысле жизни. В случае, когда в поисках ответа на данный

философский вопрос недостаточно опоры на житейский опыт, становится необходимым обращение к прошедшему испытание временем и обществом опыту великих мудрых людей, ученых, философов.

Здесь возникает следующий не утрачивающий своей актуальности вопрос. Для человека, занимающегося отысканием ответов на философские вопросы, философия является образом его жизни или профессией? В данной формулировке понятия «образа жизни» и «профессии» противопоставлены одно другому. Понятие «образ жизни» охватывает все стороны жизни человека в их взаимной связи, тогда как понимание философии как профессии – конкретнее: оно указывает на уровень образования, на интеллектуальный характер деятельности и, безусловно, на источник дохода человека.

В истории философии античный период представлен как этап формирования особого умозрительного отношения к пониманию мироздания – философского. Модель представления мира и человека и нем – «космос / микрокосм» – описывала их гармоничное взаимоотношение на основе упорядоченности, соразмерности, пропорциональности, завершенности, эстетичности. Следовательно, законосообразность устройства мира понимается как его свойство, а человек, признавая господство закона, проявляет свою разумность.

В следовании закону заключается этическая и политическая задача человека [1, с.61]. Движение мысли от натурфилософской проблематики к рассмотрению человека, связанное, прежде всего, с именем Сократа, привело к изменению понимания природы человека. Этому способствовало развитие в лоне всеобщей науки медицины, истории, этики, а также возникшая в обществе потребность просвещения, ответом на которую стало движение философии в народ усилиями софистов [1, с. 101-112]. Взгляд Сократа открыл нравственное измерение понимания человека, основанное на отыскании путей сохранения или возвращения человеческого в человеке: «Ведь я только и делаю, что хожу и убеждаю каждого из вас, и молодого, и старого, заботиться прежде и сильнее всего не о теле и не о деньгах, но о душе, чтобы она была как можно лучше; я говорю, что не от денег рождается доблесть, а от доблести бывают у людей и деньги, и все прочие блага как в частной жизни, так и в общественной» [3, с. 25]. Следовательно, нравственные качества человека, которые составляют духовное основание его жизни, всегда социально нагружены. Осознание себя разумным человеком происходит посредством соотнесенности с другим человеком. Признание личности другого, уважение интересов другого, деятельное участие – такие формы взаимосвязи людей способствуют духовному становлению человека, развитию его нравственных качеств.

«Философия как понимал ее Сократ, есть размышление разумного человека об общеобязательном законе добра. Познание стало в его глазах обладанием нравственностью, а отыскивание знания сообща – особенным этическим отношением между людьми...» [1, с.118]. Познание своего внутреннего мира открывает путь к познанию внешнего мира через отделение

истинного знания от мнимого. Общеобязательный характер закона добра предполагает его влияние на всякого разумного человека и во всяких условиях. Размышление о мотивах проявления активности позволяет избегать аффективных решений, поступков, действий.

Философия, понимаемая как образ жизни, предстает в форме духовной практики, в ходе которой человек остается верным самому себе, он не меняет окружающую действительность, а стремится к тому, чтобы люди, вовлекаемые в орбиту его активности, учились всматриваться в себя, обнаруживая смыслы и осознавая чувства, переживать и устраивать собственную жизнь.

Что побуждает человека жить как философ, точнее, так, что философия становится содержанием всей жизни? Закладывается ли эта склонность изначально? Формируется ли она в окружающей культурной среде или вырабатывается посредством волевой тренировки духа?

Осознание себя неотъемлемой частью мира ведет к осознанию идеи целостности и общей взаимосвязанности событий и человеческих судеб, к необходимости преобразования человека посредством развития его определенных способностей. Пьер Адо писал о «духовных упражнениях» древних мыслителей, Мишель Фуко описывал «аскетические упражнения» ранних христиан [4]. Переживаемая человеком внутренняя потребность обнаружения истины и влекущая за собой необходимость возвышения духа внешне проявляется в речи как основном способе коммуникации и в практике жизни с ее различием разнородности грубого физического труда и благородного духовного труда.

Соответствующей образу жизни философа становится практика вдумчивого взгляда внутрь себя, сосредоточения на переживании жизни. Описывают такое состояние человека формы «рефлексия», «разговор с самим собой», «заглянуть себе в душу». Сосредоточение на душевном состоянии позволяет на время зафиксировать постоянно текущую повседневность и не отвлекаться на суету окружающей действительности; такое сосредоточенное всматривание в себя способно отвлечь от повседневного суетного состояния заботы.

К настоящему времени в науке (психиатрия, психология, нейропсихология) накоплен солидный объем методик, изучающих и оценивающих возможности человека, в том числе практический инструментарий, позволяющий определять склонности человека к точным, гуманитарным наукам либо и к тем, и к другим.

Влияние культурной среды так же неоспоримо, поскольку человек с первых мгновений своей жизни и до последнего вздоха остается частью системы культуры. Воспитание себя путем «духовных упражнений» представлены в истории философии как отдельные школы (среди которых стоики, скептики, циники, эпикурейцы). Они обосновывают преобразование человека посредством развития определенных способностей в практике соответствующего образа жизни. «Философский выбор – это не «культ себя»,

но «преодоление себя», выход за собственные пределы. ... Философия проживается, ... она представляет собой «некоторую аскезу, самотренировку, упражнение», некий «стиль существования», ту или иную «работу, которую я проделываю над собой», «какой-то способ быть, какое-то умение жить», одним словом не умозрительное теоретизирование, а некую практику, истоки которой они ищут у философов греко-римской древности» [4].

Выступая способом жизни, практика философствования неотрывно связана, слита со всеми сторонами жизни человека. В обществе, основанием бытия которого выступает традиция, «человек имеет свое место, предопределенное всей совокупностью других «предметов» и их мест». Место человека в социальном пространстве традиционного общества совпадает с его социальной ролью [5, с.5]. Поэтому личность философа характеризуется набором качеств, которые должны соответствовать роду его деятельности, а именно: мышление основывается на рациональных посылах, соответствующих этическим принципам, в основе которых представление об общем, а не личном благе, и эстетическим идеалам, основанным на стремлении к гармонии, физический труд вызывает пренебрежение и даже неприятие как занятие недостойное. Философ занимает высокое и значимое место в иерархии традиционного общества, поскольку людей, обладающих физическими данными множество, и сами способности можно развивать, а способность мыслить и находить ответы на общественные вызовы и угрозы. Личное материальное благополучие философа, следовательно, имеет второстепенное значение и, отсюда, жизнь его может проходить как в достатке, так и в нужде.

В ходе истории, точнее, когда история становится «способом организации социальной жизни и одновременно формой осмысления местопребывания человека в ней» статус, род деятельности философа утрачивает жесткую связь с местом в социальной иерархии [5, с.8]. В связи с этим, философия может трактоваться разнообразно: как способ жизни, как один из типов мировоззрения, как наука. Такое понимание философии находит выражение в поставленных философами Нового времени проблем статуса философии, контурах ее отношений с наукой и месте философии в социальной жизни. Постепенно занятие философией приобретает характер профессиональной деятельности в том числе в сфере образования, в сфере науки. Статус учителя, педагога, ученого, профессора фиксирует изменение и многообразие социальных ролей мыслителя, с одной стороны, практикующих философию как способ жизни, а с другой – передающих знание, соответствующее критериям научности. При этом, философия, понимаемая как наука и как дисциплина в образовательном процессе, в границы научных категорий «объект», «предмет» исследования включает трансцендентные категории и понятия «мир», «бытие», «пространство», «время», «благо», «справедливость» и другие. Таким образом, развитый в философии способ рационального познания мира, был воспринят и воплощен в научном способе мышления. «Философия, таким образом, как мудрый наставник передала науке ценностные установки и эталоны познания,

ориентированного на беспристрастное и бескорыстное постижение объективной истины» [2, с.20].

Из сказанного следует, что только человек, в большей или меньшей мере ведущий философский образ жизни, может выбрать философию в качестве профессии. Образ жизни философа строится на идеальном основании – на дисциплине ума, заключающейся в упорядоченной работе мысли, которая обнаруживает себя в двух разных формах речи – монологической и диалогической. Монолог для философа означает не только артикуляцию сложившихся концепций, но также представление собственной позиции как обоснованной теоретической конструкции. Форма диалога, предполагающая столкновение различных точек зрения, привела к выработке правил речи на основе законов логики – универсального способа проверки суждений на соответствие действительности. В результате образ жизни философа раскрывается в умении формулировать непротиворечивые, обоснованные, последовательные, убедительные умозаключения, способности передавать истинное знание, и, самое важное, научить духовному видению мира.

### **Список литературы:**

1. Виндельбанд В. История древней философии / В. Виндельбанд; пер. с нем. Под ред. А.И. Введенского. – 368 с.
2. Волков М.П. Античная философия и наука: «наставник» и «ученик» // Вестник Ульяновского государственного технического университета. – 2015. – №1. – С. 17-20.
3. Платон. Апология Сократа / Пер. с древнегреч. М.С. Соловьева // Платон. Апология Сократа. Критон. Протагор. – Москва: Эксмо, 2015. – 128 с.
4. Фаго-Ларжо А. Философия как образ жизни. Памяти Пьера Адо. // Вопросы философии. – 2016. – № 9. – URL.: [vphil.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1492](http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1492)
5. Брысина Т.Н. Онтологические основания бытия // Философия в современном мире: поиск методологических оснований. Сборник научных трудов. Вып.1. Философия на путях самоосмысления / Т.Н. Брысина. – Ульяновск: УлГТУ, МГУ им. М.В. Ломоносова, 2002. – 135 с.



**Ермаков Сергей Александрович**  
переводчик, независимый исследователь  
Sergey Yermakov  
translator, independent researcher

## **О НЕОБХОДИМОСТИ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КАЧЕСТВЕ ОБЯЗАТЕЛЬНОГО НА ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ**

**Аннотация:** статья посвящена вопросу о научной пользе от владения навыками чтения сложных текстов на нескольких иностранных языках для исследователей в гуманитарных областях. Данный вопрос рассматривается как с точки зрения производства переводов научных текстов, так и с точки зрения индивидуальной исследовательской траектории, позволяющей производить новое гуманитарное знание. Делается вывод, что владение одним лишь английским языком, развитие машинного перевода и больших языковых моделей не могут заменить умение читать на дополнительных языках.

**Ключевые слова:** перевод, теория перевода, исследовательские стратегии, социология науки, иностранные языки, методики преподавания.

## **THE NECESSITY OF A SECOND FOREIGN LANGUAGE AS A COMPULSORY LANGUAGE IN HUMANITIES SPECIALTIES**

**Summary:** The article is devoted to the question of the scientific benefits of reading complex texts in several foreign languages for researchers in the humanities. This issue is considered both from the point of view of producing translations of scientific texts and from the point of view of individual research trajectory, which allows producing new humanitarian knowledge. It is concluded that proficiency in English alone, the development of machine translation and large language models cannot replace the ability to read in additional languages.

**Keywords:** translation, translation theory, research strategies, sociology of science, foreign languages, teaching methods.

В данной статье мы попытаемся показать необходимость введения второго и даже третьего иностранных языков в качестве обязательных на любых гуманитарных специальностях, не только связанных с лингвистикой и филологией. Мы полагаем такую меру принципиально важной именно в наше время, когда большой прогресс в машинном переводе и распознавании языка, а также развитие больших языковых моделей (LLM), способных выполнять функции перевода, казалось бы, подталкивают к тому, чтобы сделать изучение любого языка, кроме английского, излишним.

Мы не будем говорить о когнитивных и нейрофизиологических преимуществах владения дополнительными иностранными языками, хотя на

эту тему существует немалая литература, например [1, 2]. Мы сосредоточимся на интеллектуальной, научной, исследовательской необходимости владения несколькими языками. Мы рассмотрим эту необходимость с двух сторон: в первую очередь, со стороны производства переводов научной и философской литературы, а также с точки зрения *культуры* и (научного) *сообщества* потребления этих переводов, а во-вторых, с точки зрения производства гуманитарным исследователем нового знания. Мы опираемся на собственный опыт перевода философских и научных книг [3, 4, 5, 6, 7, 8, 9] и десятков статей с итальянского, французского и английского языков, а также на некоторые наблюдения за общим состоянием российских гуманитарных наук.

Следует признать очевидное – что английский язык окончательно утвердился в качестве основного языка точных наук, и такая ситуация будет сохраняться десятилетиями, если не столетиями – независимо от того, сохранят США свое лидерство в точных науках или нет. Поэтому даже в такой не сильно уступающей США в математике и логике стране как Франция, при этом ревностно защищающей положение французского языка, исследователи все больше предпочитают переходить на английский. Но в гуманитарных дисциплинах дело обстоит совершенно иначе. Огромное количество научных книг и множество журналов по-прежнему пишутся и издаются на национальных языках – как по лингвистике, так и по истории или искусствоведению и т. д. И разумеется, вопреки распространенной самоуспокоительной идее, что «рано или поздно всё переведут на английский», большая часть этой научной литературы, особенно журнальные статьи, не переводятся на английский просто из-за своего количества, соответственно, оказываются вне поля зрения не владеющих дополнительными языками исследователей. (Конечно, у идеи «рано или поздно все переведут на английский» есть основания: английский стал мировым безальтернативным языком науки не только благодаря достижениям американских ученых в фундаментальной науке после Второй мировой войны, не только из-за наследия Британской империи, не только из-за политического и экономического могущества США и распространения американской поп-культуры: в 1950-е в США была предпринята масштабная программа перевода всей научной и технической литературы, выходящей как на русском, так и на языках других стран с сильной наукой. Поэтому уже в 1960-е стала складываться обманчивая – но у этой обманчивости были и есть реальные основания – ситуация, что «на английском есть все». Поэтому мы можем лишь приветствовать недавнее введение китайского как опционального второго иностранного языка в НИЯУ МИФИ как действие в нужном направлении – Китай будет если не научным, то точно одним из технологических лидеров XXI века, и владение китайским техническими специалистами значительно облегчит и ускорит внедрение новых китайских технологий в России.)

В то же самое время надежды, возлагающиеся на специализированные программы машинного перевода или на обладающие способностями перевода

большие языковые модели, не оправдываются для хоть сколько-нибудь сложных текстов. То есть рассчитывать на них можно только в случае небольших статей, написанных очень стандартизированной академической речью, в которых вдобавок отсутствуют примеры из художественной литературы или любых произведений, написанных (на любом языке) до XIX века. Лучшие популярные автоматические переводчики (DeepL, Google Translate, Яндекс Переводчик) достигли пика своего развития примерно к 2020 году, и с тех пор для основных языковых пар практически не развиваются. В подтверждение своего тезиса мы приведем пример автоматического перевода (сделанного Google Translate) взятого наугад отрывка из классического текста К. Маркса «Немецкая идеология», далеко не самого сложного с точки зрения языка по сравнению, например, с французскими философией и гуманитарным научным письмом 1960-х–2000-х годов (мы просим у читателя прощения за большую цитату).

Оригинал, в котором мы выделяем курсивом места, оказавшиеся проблемными (курсивы оригинального текста мы, наоборот, убрали):

Es ist also jetzt so weit gekommen, daß die Individuen sich die vorhandene Totalität von Produktivkräften aneignen müssen, nicht nur um zu ihrer Selbstbetätigung zu kommen, sondern schon überhaupt um ihre Existenz sicherzustellen. Diese *Aneignung* ist zuerst bedingt durch den anzueignenden Gegenstand - die zu einer Totalität entwickelten und nur innerhalb eines *universellen Verkehrs* existierenden Produktivkräfte. Diese *Aneignung* muß also schon von dieser Seite her einen den Produktivkräften und dem Verkehr entsprechenden universellen Charakter haben. Die Aneignung dieser Kräfte hat selbst weiter nichts als die Entwicklung der den materiellen Produktionsinstrumenten entsprechenden individuellen Fähigkeiten. Die *Aneignung* einer Totalität von Produktionsinstrumenten ist schon deshalb die Entwicklung einer Totalität von Fähigkeiten in den Individuen selbst. Diese *Aneignung* ist ferner bedingt durch die *aneignenden Individuen*. Nur die von aller Selbstbetätigung vollständig ausgeschlossenen Proletarier der Gegenwart sind imstande, ihre vollständige, nicht mehr bornierte Selbstbetätigung, die in der Aneignung einer Totalität von Produktivkräften und der damit gesetzten Entwicklung einer Totalität von Fähigkeiten besteht, durchzusetzen. Alle früheren revolutionären Aneignungen waren borniert; Individuen, deren Selbstbetätigung durch ein beschränktes Produktionsinstrument und einen beschränkten *Verkehr* borniert war, eigneten sich dies beschränkte Produktionsinstrument an und brachten es daher nur zu einer neuen Beschränktheit. Ihr Produktionsinstrument wurde ihr Eigentum, aber sie selbst blieben unter die Teilung der Arbeit und unter ihr eignes Produktionsinstrument subsumiert. Bei allen bisherigen *Aneignungen* blieb eine Masse von Individuen unter ein einziges Produktionsinstrument subsumiert; bei der Aneignung der Proletarier müssen eine Masse von Produktionsinstrumenten unter jedes Individuum und das Eigentum unter Alle subsumiert werden. Der moderne *universelle Verkehr* kann nicht

anders unter die Individuen subsumiert werden, als dadurch, daß er unter Alle subsumiert wird. [10, S. 67-68]

Перевод, сделанный Google Translate:

Теперь дело дошло до того, что индивиды должны присвоить существующую совокупность производительных сил не только для достижения своей самостоятельности, но и для обеспечения своего существования в целом. Это *присвоение* в первую очередь обусловлено присваиваемым объектом – производительными силами, развившимися в совокупность и существующими только в рамках *универсального общения*. Следовательно, с этой точки зрения это присвоение должно иметь универсальный характер, соответствующий производительным силам и общению. Само присвоение этих сил есть не что иное, как развитие индивидуальных способностей, соответствующих материальным инструментам производства, присваивающим индивидов. Только нынешние пролетарии, полностью исключенные из всякой самостоятельности, способны осуществлять свою полную, более не ограниченную самостоятельность, которая заключается в *приобретении* совокупности производительных сил и развитии совокупности способностей. Все предыдущие революционные *присвоения* были ограниченными; индивиды, чья самостоятельность была ограничена инструментом производства и ограниченным общением, присвоили этот ограниченный инструмент производства и, следовательно, только привели его к новому ограничению. Их орудия производства становились их собственностью, но сами они оставались подчиненными разделению труда и их собственному орудию производства. Во всех предыдущих *ассигнованиях* масса людей оставалась подчиненной единому инструменту производства; при присвоении пролетариев масса орудий производства должна быть отнесена к каждому индивиду, а собственность – к каждому. Современный *универсальный половой акт* нельзя отнести к индивидам иначе, как путем его отнесения ко всем.

Мы не будем разбирать все многочисленные проблемы в переводе этого отрывка, – например, активно «присваивающие индивиды» (*aneignende Individuen*) стали *объектом* присвоения со стороны «инструментов производства»; здесь алгоритм не справился даже с парсингом предложения, определением «что к чему относится». Укажем лишь на то, что автоматический переводчик не смог в рамках одного, пусть и большого, абзаца перевести *одинаково* ключевые термины: *Aneignung*, «присвоение», здесь также становится «приобретением», а *universelle Verkehr* – «универсальное общение» в стандартном русском переводе [11, с. 67-68] – превратилось в конце отрывка в раблезианский или десадовский «универсальный половой акт» («половой акт» – одно из значений слова *Verkehr*, видимо, алгоритм посчитал его статистически более уместным в данном случае). Хотя другие автоматические переводчики

(DeepL и Яндекс Переводчик) и не выдавали такие причудливые варианты, они так же не смогли единообразно перевести терминологию отрывка. Однако представляющееся очевидным решение – настроить программу так, чтобы она переводила все термины одинаково во всем тексте, тоже ведет в тупик: иногда – даже часто – один и тот же термин, наоборот, *необходимо* переводить по-разному, чтобы показать разные значения, объединенные в одном исходном слове. Таким образом, на текущий момент использовать автоматические переводчики даже для ознакомления с текстом на языке, которым не владеют, не говоря уже об использовании этого текста для цитирования и т. д., представляется весьма неосмотрительным шагом для серьезного исследователя<sup>1</sup>.

Однако следует отметить опасность, которую в недалеком будущем могут представить автоматические переводчики и LLM на уровне социологии науки: поскольку они хорошо справляются с простыми текстами и распознаванием речи, они могут потеснить переводчиков деловой и технической документации (впрочем, в последнем случае кто-то, знающий язык, должен оставаться в качестве *ответственного* за перевод), гидов-переводчиков, переводчиков дубляжа и синхронных переводчиков. Это приведет к уменьшению количества поступающих на переводческие специальности, а также к исчезновению известного социального престижа, которым в России все еще располагают люди, владеющие несколькими иностранными языками. Но в результате получится не ситуация, когда есть и «высокие профессионалы», переводящие философскую, художественную и научную литературу, и автоматические переводчики, доступные каждому пользователю на смартфоне, но *общий deskilling*, утрата навыков в профессии. Потому что «простые переводчики» являются активными производителями знания об иностранном языке и особенностях перевода с него, благодаря постоянному контакту они замечают и фиксируют новые явления в языке, новые словоупотребления и т. д. – что через профессиональные интернет-форумы или научные конференции становится общим знанием и в конечном итоге попадает в словари и грамматические справочники. И без этого непрерывного производства «высокие профессионалы» окажутся как бы подвешенными в пустоте, лишенными опоры для своей собственной работы.

Укажем еще на несколько оснований для обучения дополнительным языкам с точки зрения пользы для переводческой деятельности. Большим недостатком гуманитарного поля в России является то, что новые переводы *классических текстов* появляются очень редко, тогда как в англоязычной сфере каждые 20-30 лет появляются новые переводы «Метафизики» Аристотеля, «Феноменологии духа» Гегеля, трагедий греческих классиков, новые, соответствующие современному уровню научного знания, переводы

---

<sup>1</sup> Мы предложили этот же кусок на перевод чатботу Bing (построенному на архитектуре GPT-4 от компании OpenAI), созданному Microsoft: в качестве ответа и вместо перевода алгоритм сообщил: «Это скорее всего философский текст, требующий профессионального переводчика», что было одновременно и смешно, и лестно.

священных текстов и т. д. Автор данной статьи при переводе некоторых, указанных выше, книг известного итальянского философа Джорджо Агамбена столкнулся с тем, что выполненные в 1970-е и 1990-е годы переводы классических и фундаментальных книг Эмиля Бенвениста [12, 13], одного из главных лингвистов XX века, сильно расходятся и с французским оригиналом, и с гораздо более точным итальянским переводом, которыми пользуется Агамбен, и поэтому все цитируемые Агамбеном отрывки приходится переводить с оригинала заново – так что мы можем уверенно утверждать, что обе эти книги Бенвениста нуждаются в новом переводе.

Для самого переводчика владение дополнительными языками, кроме рабочего/рабочих, представляет большое преимущество, потому что позволяет, так сказать, «триангуляцию» – сверку с уже существующими переводами на другие языки, что в случаях сомнения позволяет принять обоснованное решение. (Конечно, для опытных переводчиков такая «триангуляция» нужна скорее не для того, чтобы *узнать* неизвестное ему значение слова или выражения, которое более очевидно в переводе на другой язык, но чтобы *решиться* при колебании между несколькими, равновероятными вариантами).

Мы не будем вдаваться в философские тонкости того, чем является *задача переводчика*, разумеется, не сводящаяся к тому, чтобы передать содержание – ошибочно предполагающееся полностью отделимым от языковой формы – эту тему подробно разбирает Жак Деррида в [14]. Укажем на одну более простую составляющую этой *задачи*: мы полагаем, что задача хорошего переводчика философской, гуманитарной и художественной литературы, как ни странно, и отчасти парадоксально, заключается в том, чтобы *заинтересовать другим языком*. То есть показать, что на этом языке существует интересная мысль или интересные идеи, и что их гораздо больше того, что могут перевести работающие в данный момент переводчики – на своем опыте можем сказать, что изучением французского мы занялись из восхищения великолепными (пусть и часто спорными) переводами В. Е. Лапицкого. И тогда возникает самоподдерживающийся механизм: переводчик старается хорошо перевести, чтобы другие изучали языки, а другие, увлеченные его переводом, учат языки, чтобы переводить дальше.

Теперь мы коротко рассмотрим вопрос о важности умения читать на втором и третьем (и более) языке для исследователя.

В последние полстолетия количество научной литературы в любой гуманитарной области стало настолько огромным, что только ученый, занимающийся очень узкой темой, может освоить и учитывать в своей работе хотя бы всю «базовую» биографию по ней. Стоит теме немного расшириться, и количество текстов очень быстро становится необъятным, а это значит, что по-настоящему обобщающий, суммирующий подход становится объективно невозможен даже для десятилетиями занимающихся такой темой профессионалов. С другой стороны, как известно, в науке – причем гораздо сильнее чем в искусстве или товарном производстве – действует требование

новизны: произведенное знание должно быть хотя бы отчасти новым. Каким же тогда образом гуманитарному исследователю произвести эту новизну, если она уже не обеспечивается знанием и выводами, основанными на доскональном знании предмета? Мы полагаем, что одним из способов преодоления этого тупика является *индивидуальная читательская траектория*. То есть такая программа – постоянно меняющаяся в ходе своего исполнения – чтения, при следовании которой возможно то, что социологи, говоря о социальном взаимодействии, называют *unstructured encounter*, неструктурированной, непредустановленной встречей. И по-настоящему уникальная читательская траектория, по нашим наблюдениям, начинается с приобретения навыков чтения на третьем иностранном языке. В отечественной философской среде обычно владеют двумя современными европейскими языками: либо английским и немецким, либо английским и французским. Поэтому обычно несложно предсказать, будет данный исследователь заниматься немецким идеализмом, феноменологией и философско-исторической теорией Модерна или же т. н. «постструктурализмом» и деконструкцией. И лишь владение тремя языками позволяет переключаться между разными традициями и переносить идеи и понятийные инструменты из одной в другую, а также обнаруживать их общие корни. При переводе книги Николь Лоро «Разделенный город», посвященной гражданской войне и осмыслению гражданской войны в Древней Греции, мы, в поисках литературы, указанной в ссылках, обнаружили интересный момент: отечественные эллинисты глубоко знают английскую, немецкую и итальянскую научную литературу, но французская оказывается слепым пятном и почти полностью отсутствует во многих библиографиях – а между тем именно французские исследователи предложили наиболее интересные интерпретации древнегреческой политики (широко применяя методы антропологии и даже психоанализа и выходя за рамки герменевтики древнегреческих политико-философских текстов).

Владение дополнительными языками позволяет не поддаваться интеллектуальной моде, время от времени возникающей при издании переводов новой иностранной интеллектуальной продукции, когда на несколько лет все внимание уделяется ставшему модным направлению (последней такой модой в философии была мода на так называемую «объектно-ориентированную онтологию» и «плоские онтологии», возникшая в результате перевода молодыми и независимыми издательствами ряда базовых для этих философских направлений текстов) – и тогда гуманитарные исследователи несколько лет, чтобы не отставать от «актуальности», вынуждены читать одно и то же и говорить об одном и том же, даже если научная и философская ценность модного направления, как это часто бывает, оказывается преувеличенной. Обратной позитивной стороной способности сопротивляться моде (или принимать ее, но из принципиально более широкого горизонта) при владении несколькими языками является возможность по-новому прочитать

научную, философскую и художественную мировую классику, *напрямую работая с текстом*.

Поэтому, вспоминая о том, как в конце прошлого – начале этого века провозглашался курс на «междисциплинарность» как обязательное условие для современного исследования, мы бы хотели дополнить ее «межъязыковостью». Что, впрочем, было бы лишь возрождением традиции дореволюционных классических гимназий и университетов.

### **Список литературы:**

1. Marian V., Shook A. The Cognitive Benefits of Being Bilingual // *Cerebrum*. 2012. №13. – URL.: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3583091/> (Дата посещения 15.11.2024).
2. Bak T. H., Long M. R., Vega-Mendoza M., Sorace A. Novelty, Challenge, and Practice: The Impact of Intensive Language Learning on Attentional Functions // *PLoS ONE*. 2016. №11(4). – URL.:<https://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0153485&type=printable> (Дата посещения 15.11.2024).
3. Агамбен Дж. Оставшееся время. Пер. с ит. С. Ермакова. – М.: Новое литературное обозрение, 2018. – 314 с.
4. Агамбен Дж. Человек без содержания. Пер. с ит. С. Ермакова. – М.: Новое литературное обозрение, 2018. – 160 с.
5. Агамбен Дж. Высочайшая бедность. Монашеские правила и форма жизни. Пер. с ит. и лат. С. Ермакова. – М.; СПб.: Издательство Института Гайдара; Факультет свободных наук и искусств СПбГУ, 2020. – 216 с.
6. Агамбен Дж. Stasis. Гражданская война как политическая парадигма. Пер. с ит. С. Ермакова. – СПб.: 2021. – 191 с.
7. Лоро Н. Разделенный город. Забвение в памяти Афин. Пер. с фр. С. Ермакова. – М.: Новое литературное обозрение, 2021. – 360 с.
8. Агамбен Дж. *Opus Dei*. Археология службы. Пер. с ит. С. Ермакова. – М.; СПб.: Издательство Института Гайдара; Факультет свободных наук и искусств СПбГУ, 2022. – 280 с.
9. Негри А. Учреждающая власть. Трактат об альтернативах Нового времени. Пер. с ит. С. Ермакова. – СПб.: Владимир Даль, 2024. – 768 с.
10. Marx K. Engels F. *Werke*. Bd. 3. – Berlin: Dietz Verlag, 1978. – 630 S.
11. Маркс К. Энгельс Э. Собрание сочинений. 2 изд. Т.3. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1955. – 650 с.
12. Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М.: Прогресс, 1974. – 446 с.
13. Бенвенист Э. Словарь индоевропейских социальных терминов. – М.: Директ-Медиа, 2007. – 1124 с.
14. Деррида Ж. Вокруг вавилонских башен. Пер. с фр. и комментарии В. Е. Лапицкого. – СПб.: Академический проект, 2002. – 120 с.



**Жебрунова Людмила Александровна**  
кандидат филологических наук, доцент  
Смоленский государственный университет спорта  
SPIN-код: 1955-0522  
Zhebrunova Lyudmila  
Smolensk State University of Sports

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПОДЪЯЗЫКИ СПОРТА: ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ НОМИНАЦИИ**

**Аннотация:** данная статья раскрывает процессы терминологической номинации в профессиональных подъязыках на примере терминологии фигурного катания в русском и английском языках в сопоставлении. Автор рассматривает формирование лингвокогнитивного подхода в отечественном языкознании, прослеживает процесс терминообразования с использованием лингвистической метафоры. Уделяется внимание взаимовлиянию русского и английского языков в процессе наименования спортивных упражнений. На материале русскоязычных и англоязычных терминов-эквивалентов показаны сходства и различия при терминологической номинации в таком международном виде спорта, как фигурное катание.

**Ключевые слова:** когнитивная лингвистика, терминологическая номинация, профессиональные подъязыки спорта, лингвистическая метафора, экспансивное влияние английского языка.

## **PROFESSIONAL SUBLANGUAGES OF SPORT: TERMINOLOGICAL NOMINATION WITHIN LINGUO-COGNITIVE PARADIGM**

**Summary:** the article deals with peculiarities of terminological nomination in the professional sublanguages by the example of figure skating glossaries in Russian and English in comparison. The articles describe briefly the formation of the linguo-cognitive paradigm in the Russian linguistics, depicting the process of the terminological nomination based on linguistic metaphor. The correlation of the two languages is vividly represented in the process of nomination of some newer sports elements of figure skating. The comparative study of the terms naming figure skating elements shows specificity of each language as well as their interdependence which is peculiar for such an international sport as figure skating.

**Keywords:** cognitive linguistics, terminological nomination, professional sublanguages of sports, linguistic metaphor, expansive influence of the English language.

В настоящее время исследования в русле когнитивной лингвистики широко распространены в отечественном языковедении. Это наглядно

отражается в количестве публикаций на русском языке (или публикаций отечественных исследователей). Если проследить динамику наполнения базы Российского индекса научного цитирования работами, то можно говорить о следующем. По запросу «когнитивная лингвистика» в заголовках статей, ключевых словах и в аннотациях за 2000-2001 гг., РИНЦ показывает 89 публикаций, в том числе, такие как [6; 7; 8]. Число подобных работ за 2023 год составляет порядка девятисот. Ссылки на цитируемые научные источники свидетельствуют о распространении термина «когнитивистика» в России в 90-е гг. XX века. Иными словами, ориентация на англоязычную, прежде всего, культуру, всеобщая информатизация (и кибернетизация) общества привели к тому, что отечественные исследователи адаптировали к исследованию русского языка иноязычную парадигму. Заметно появление понятий «концепт», «фрейм» вместо лексико-семантических групп, полей. Однако данные процессы не явились простым замещением терминов. В русле сравнительно-сопоставительного языкознания сформировалось направление, которое использовало иные исследовательские парадигмы относительно понятий «слово», «высказывание», «текст» – в когнитивном, прагматическом, культурологическом аспектах. Прослеживается процесс взаимодействия и взаимовлияния научных парадигм: одно и то же явление становится объектом исследования различных наук (что позволяет рассмотреть его с разных сторон). Отечественная наука заимствует и приспособливает исследовательские парадигмы, выработанные зарубежными исследователями, стараясь органично включить их в богатый опыт отечественной лингвистики.

Считается, что когнитивная лингвистика сформировалась как научное направление в 70-80-х гг. прошлого века. Имена, которые связывают с ее становлением, принадлежат американским ученым: Дж. Лакофф, Ч. Филлмор, Л. Талми. В центре их внимания – внутриязыковые структурные принципы как объяснительные конструкции. Однако уже в середине прошлого века советские лингвисты подошли к описанию подобных же категорий на материале русского языка в русле фразеологии – устойчивые словесные комплексы. Это было, в частности, показано автором статьи в диссертации «Лингвокогнитивная модель фразеосемантического поля «Страхование» (на материале английского и русского языков)» [1]. Как видно, создавался русскоязычный категориальный и терминологический аппарат. Но бурная экспансия английского языка в конце 80-х – начале 90-х гг. в нашей стране привела к смещению акцентов в отечественном языковедении на изучение русского языка в его связи с английским посредством англоязычной исследовательской парадигмы.

Возвращаясь к незаслуженно забытым, опередившим свое время работам по языку, современные исследователи постепенно очищают терминологический аппарат от избыточной синонимии, осуществляя важную работу с социокультурной точки зрения [3; 5]. Сегодня полинаучный подход к лингвистическим объектам (в нашем случае – к терминам спорта) опирается на социолингвистику, психолингвистику.

Рассмотрение процесса терминологической номинации представляет значительный интерес до сих пор, так как в языке накопились заимствования и наблюдаются процессы сокращения языковых единиц по образцу влияющего языка – английского. Начинаясь как чисто лингвистические, подобные наблюдения неизбежно ведут к общекультурным выводам: отражение языковых изменений на уровне картины мира, присущей всему сообществу носителей русского языка, проживающих в нашей стране.

Анализируя особенности терминологической номинации в области спорта, мы основывались на результатах предыдущих наших работ в области социолингвистики, соотношения лингвистических феноменов и социокультурных стереотипов, в области построения лингвокогнитивных моделей фразеосемантических полей русского и английского языков в сравнении, [1]; в области изучения процесса метафоризации как наиболее ярко отражающего процесс внутренней работы образной картины языка, взаимосвязи между языками, культурами [2], на опыте изучения процесса номинации в языке [4]. Яркими образцами метафорической номинации могут служить профессиональные подязыки, терминологии.

Собственно языковой материал для анализа в спортивной терминологии обширен. Данная статья представляет результаты исследования, которое было проведено студентами Смоленского государственного университета спорта – фигуристами [9]. Фигурное катание – международный вид спорта. Для судей, тренеров имеет большое значение правильная интерпретация тех лексических единиц, которые составляют профессиональный подязык фигурного катания.

Пресловутая «языковая экспансия» со стороны английского языка выражается в области терминологической номинации как в виде заимствований, так и в виде замещения, вытеснения англоязычными терминами русскоязычных. А так как работа, например, спортивных судей фигурного катания подразумевает безусловное владение терминологическим аппаратом этого вида спорта, то наши спортсмены вынужденно «звучат» по-английски.

Объектом исследования стали, таким образом, устойчивые выражения и сочетания слов, то есть термины и терминологизированные словосочетания, называющие виды элементов в фигурном катании. Анализ проводился внутри англоязычного и русскоязычного глоссариев. Также велось сопоставление терминов в двух языках на предмет сходства и различия в терминообразовании. Предметом исследования были обозначены способы формирования терминов в обоих языках в сравнении, цель, таким образом, – проанализировать термины фигурного катания в русском и английском языках, сопоставив способы их образования. Ставились следующие задачи: рассмотреть теоретические основы образования новых терминов; отобрать материал для исследования; провести сопоставительный анализ русскоязычных и англоязычных эквивалентов с точки зрения их происхождения. Применялись методы: сравнительно-сопоставительный анализ, метод статистического анализа. Языковой материал

отбирался из специализированных спортивных глоссариев в сети «Интернет», основным источником выступил сайт «Tulur.ru».

Вкратце, теория о появлении новых слов – терминов в данном случае – выглядит следующим образом. В языке, под влиянием внешних, экстралингвистических, факторов, появляется запрос на новое наименование, которое могло бы назвать новое понятие. Такие «лакуны» (буквально – «дыры») заполняются при помощи уже существующих в языке средств. Язык пользуется для создания новых слов доступными ему методами – одним из самых продуктивных является метафоризация, т. е. перенос наименования с одного объекта на другой на основании их подобия в каком-либо отношении или по контрасту. Появившиеся на основе такого переноса новые, зачастую яркие, неожиданные сочетания слов и смыслов могут как закрепиться в своем функционировании в языке в качестве устойчивых словосочетаний, терминологизированных словосочетаний, так и «раствориться» в нем за ненадобностью со временем.

Образованные на основе лингвистической метафоры термины можно систематизировать и анализировать по-разному. В данном исследовании были выделены две большие группы: термины, которые своим происхождением обязаны именам собственным, и группа терминов, образованных от имен нарицательных.

К первой группе относятся такие термины фигурного катания (слова или сочетания слов), названия спортивных элементов, которые впервые были выполнены тем или иным спортсменом и соответственно получили свои названия в честь имен знаменитых фигуристов. Как показало наше небольшое исследование, в русскоязычной части глоссария этим словам и выражениям соответствуют аналогичные, в фонетической транскрипции русского языка, что легко объяснить особенностями перевода имен собственных. Сюда относятся все термины, которые хотя бы в одном из языков имеют имя собственное в этимологии.

*Аксель* («Axel jump») – вид прыжка в фигурном катании, получил название в честь норвежского фигуриста Акселя Паульсена.

*Бауэр* («Ina Bauer») – один из видов «кораблика», получил свое название по имени немецкой фигуристки Ины Бауэр.

*Бести* («Besti squat») – спортивный элемент, вид «кораблика», который выполняется в сильном приседе. Название получил в честь советской фигуристки Натальи Бестимьяновой.

*Бильман* («Biellmann spin») – вращение в позиции стоя; термин получил имя в честь швейцарской фигуристки Дениз Бильманн.

*Шарлотта* («Charlotte spiral») – элемент вращения в фигурном катании, названный в честь немецкой фигуристки Шарлотты Эльшлегель.

*Позиция Киллиан* («Killian hold») – данный термин обозначает позицию в парном катании и танцах на льду, элемент, который получил свое название в честь балетмейстера Иржи Килиана (Чехия).

*Волчок* («Jackson Haines spin») – вращение в позиции сидя на одной ноге, другая нога вытянута вперед; получил название в честь Джексона Хэйенса.

*Кораблик Климкина* или *кантиливер* («Klimkin eagle», «cantilever») – элемент «кораблик», выполняемый в очень низком приседе, фирменный элемент российского фигуриста Ильи Климкина. Отметим, что «кантиливер» имеет в основе метафорический перенос на основе сходства: технический термин «кантиливер» означает «жесткий конструктивный элемент, который проходит горизонтально и поддерживается только на одном конце».

*Ласточка (!)* или *либела* (от франц. Libellule – *стрекоза(!)*) – термины используются в отечественном фигурном катании. Обращает на себя внимание разница образов, лежащих в основе метафорического переноса в русском и английском. В англоязычной части глоссария им соответствует «camel spin», причем данный спортивный элемент получил свое название от имени Кэмпбелл, которое претерпело в быстрой речи редукцию и стало произноситься как «camel» (верблюд).

Выделяется группа терминов, которые образованы при помощи переосмысления, метафоризации на основе схожести визуальных образов.

*Кораблик* («spread eagle», что буквально может переводиться как «распростертый/растянутый орел», то есть с разведенными в стороны крыльями и ногами). В русском языке отметим образную эстетичность термина, по сравнению с грубоватым образом «растянутого» орла.

*Карандаш, карандашик, ружье* («I-spin»; – затяжка вперед, вращение в затяжке; дословно – вращение, при котором фигура спортсмена расположена вертикально, напоминая английскую букву «I»). В основе термина – образ вытянутой вверх прямой (ствол ружья, карандаш, буква латинского алфавита «I»).

Также, можно выделить метафорический перенос на основе схожести выполняемых действий или функций. Ниже представлены яркие примеры.

*Бедуинский* или *прыжок бабочкой* («butterfly jump»/ «Arabian jump») – прыжок в горизонтальной плоскости, напоминающий размах крыльев бабочки; имеется схожесть с акробатическими прыжками «арабских прыгунов» – так называли труппы циркачей.

*Заклон* («haircutter»; дословно «машинка для стрижки волос»). В русском языке – при образовании термина нет метафоризации. Англоязычный эквивалент имеет в основе яркий образ: термин означает такое вращение на льду, при котором лезвие конька оказывается в опасной близости от волос фигуриста.

*Тодес* (от немецкого «todes» – смертельный; англоязычный эквивалент «death spiral») представляет собой один из сложнейших и опаснейших элементов парного катания. Дословно с английского можно перевести как «смертельная спираль/петля».

*Гидростираль* («hydroblading», также устоявшимся является термин – фонетическая калька *гидроблейдинг*). В основе термина – переосмысление

образа погружения в воду, когда спортсмен демонстрирует как бы спиралевидное вращение, напоминающее погружение в водную воронку. В русском языке *гидроспираль* называют еще «спираль в позиции скрещенного пистолетика». Для называния элемента *пистолетик* в русском языке осуществляется метафорический перенос на основе сходства: фигура спортсмена при таком вращении напоминает формой именно это оружие.

*Кросс-ролл* или *голландский ролл* («cross roll» – пересекать/вращаться) представляет собой шаг по дуге со сменой ноги и направления, выполняется на наружных ребрах коньков. Метафорический перенос не очевиден в англоязычном термине, русскоязычный представляет собой заимствование – фонетическую кальку.

Уже упомянутая нами выше «шарлотта» в другом звучании – *березка*. Обозначает элемент в фигурном катании, когда спортсмен выполняет спираль с переводом корпуса в вертикальное положение параллельно опорной ноге и подъемом свободной ноги в полный шпагат вверх. Образ отчетливо напоминает березку, или свечку. *Свечка* – еще один синонимичный термин.

Особый интерес представляет собой термин *тулуп* или *зубцовый прыжок*. Это прыжок, при котором спортсмен отталкивается зубцом конька от поверхности льда, и приземляется на другую ногу. В русскоязычной части глоссария есть фонетическая калька от «toeloop» – «петля на носке» (toe – большой палец или носок конька, loop – петля). Термин не метафоричен, но выглядит как «ложный друг переводчика»: звуковая форма совпадает со словом русского языка «тулуп». Для несведущих образ «тулуна» остается загадкой. Иногда вместо *тулуна* используется термин «cherry flip» (название алкогольного коктейля с вишневым ликером), но довольно редко.

*Чоктау, чо* («choctaw turn» – один из сложных шагов, выполняется со сменой направления и ребра (вперед внутрь — назад наружу, вперед наружу — назад внутрь). Термин получил свое название от индейского племени чокто: язык чокто использовался американскими радистами во время Первой мировой войны как кодовый. Образ, лежащий в основе метафорического переноса (возможно) – сложность шага спортсмена как сложность расшифровки кода.

Итак, если не принимать во внимание большое количество терминов, где для называния элементов используются имена фигуристов (*аксель, бауэр, риттенбергер, шарлотта, кораблик Климкина*), то очевидно, что англоязычная терминология фигурного катания имеет под собой довольно отличную от русскоязычных терминов метафорическую базу (сравним *butterfly jump* и *бедуинский*, *spread eagle* и *кораблик*, *candlestick spiral* и *березка*, *I-spin* и *карандашик/ружье*; *hydroblading* и *пистолетик* и т. д.). Действительно, в основе лексикона русской школы фигурного катания с ее богатейшими традициями лежат системно организованные собственные лаконичные, семантически совершенные термины (многие из которых основаны на метафорическом переносе): *елочка, саночки, пистолетик, цапелька, плуг, дуга,*

фонарик, кораблик, волчок, ласточка, перебежка, перетяжка, вращения и другие.

Таким образом, хотя мы выявили некоторые термины, являющиеся в русском языке калькой с иноязычных (*toe loop* – тулуп, *flutz* – флутц, *moder* – *death spiral/todes* (нем.), *cantilever* – кантилевер), основной вывод: несмотря на усиление тенденций универсализации терминов (иначе говоря, их «англификации») во многих сферах (в науке, экономике, ИТ), традиционные для России виды спорта сохраняют собственную уникальность как на уровне профессиональной реализации, так и в языковом пространстве.

И верно, начинающего спортсмена, ребенка легче учить элементу под названием «кораблик» или «карандаш», чем «гидроблейдингу» или вращению в форме буквы «I».

Номинация нового, заполнение лакун в языке, с точки зрения когнитивно-дискурсивной лингвистики происходит на основе метафоризации (речь идет о языковой метафоре, помогающей создавать новые наименования и называть понятия, а не о художественной, помогающей единично украсить текст). Новые термины – это, как правило, ассоциативные образования. В нашем случае, терминологическая номинация в фигурном катании практически не происходит, она завершилась вместе с формированием успешной тренерской системы. Сегодня она лишь немного дополняется названиями новых спортивных элементов.

Огромное влияние английского языка как универсального средства общения на мировой арене обусловило внедрение, «импорт» в русский язык чужеродных моделей ментального лексикона вместе с терминами, называющими новые понятия. Вслед за констатацией этого факта, хочется задуматься, насколько это допустимо, и не теряется ли в процессе уникальность самого русского языка. Иными словами, развитие отечественного языковедения постепенно будет отходить от описания экспансивного влияния английского языка (что выявляется благодаря тем же лингвокогнитивным исследованиям) и сосредотачиваться на сохранении русского языка и описании его огромного приспособительного механизма, позволяющего поглощать чужеродное, оставаясь уникальным.

### **Список литературы:**

1. Жебрунова, Л.А. Лингвокогнитивная модель фразеосемантического поля «Страхование» (на материале английского и русского языков): Дисс. ... к. филол. н. – Смоленск: Смоленский гуманитарный университет, 2009. – 225 с.
2. Жебрунова, Л.А. Лингвокультурология в аспекте обучения языкам // В сборнике: Сборник материалов 73-й научно-практической и научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава ФГБОУ ВО «СГУС» по итогам НИР за 2022 год. – Смоленск, 2023. – С. 267-271.

3. Жебрунова, Л.А. Термин как устойчивый словесный комплекс в работах русских фразеологов // Актуальные проблемы лингвистики и методики. Сборник материалов научной конференции. – Смоленск: Издательство ВА ВПВО ВС РФ им. Маршала Советского Союза А.М. Василевского, 2008. – С. 35-41.
4. Жебрунова, Л.А. Устойчивый словесный комплекс и социокультурный стереотип: взаимосвязь понятий» // Гуманитарный научный вестник. – № 2. – 2020. – С. 128-133.
5. Ройзензон, Л.И. Фразеологизация как лингвистическое явление // Труды СамГУ им. А. Навои. Вып. 113. – Самарканд: Новая серия, 1961. – С. 101-117.
6. Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах // Тезисы Международной научно-практической конференции. – Челябинск: Челябинский государственный университет, 2001. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21122314> (дата обращения: 23.10.2024).
7. Участие в первой конференции славистической ассоциации когнитивной лингвистики. Шатуновский И. Б. НИР: грант № 00-06-85594. – Российский фонд фундаментальных исследований. 2000. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50686585> (дата обращения: 23.10.2024).
8. Попова, З.Д., Стернин, И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. – Воронеж, 2001. – 191 с. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23902355> (дата обращения: 23.10.2024).
9. Zhebrunova, L.A. Project learning and foreign language teaching in higher education // Russian Journal of Education and Psychology. – 2024. – Т. 15. – № 1-1. – С. 32-48.



**Житенева Анна Михайловна**

кандидат исторических наук, доцент

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

SPIN-код: 7913-6169

Zhiteneva Anna

Lomonosov Moscow State University

## **ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСТОЧНИКОВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА В РАМКАХ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО КУРСУ «ИСТОРИЯ РОССИИ»**

**Аннотация:** В соответствии с актуальными законодательными изменениями, касающимися преподавания курса «История России» в вузах, обновленный формат преподавания истории Отечества и четко сформулированные цели (в частности противодействие фальсификации истории в любых проявлениях) предполагают новый методологический подход к проведению семинарских занятий для развития у обучающихся навыков работы с историческими источниками (прежде всего письменными), навыков самостоятельного отбора и верификации информации, что требует интеграции инструментария специальных исторических дисциплин (палеографии, эпиграфики, хронологии, метрологии, нумизматики и др.) и овладения основами его применения.

В итоге апробации источниковедческого подхода в работе с неадаптированными письменными источниками на практических занятиях, сопровождающих лекционный курс «История России», на ФКИ МГУ имени М.В. Ломоносова подтвердилась возможность достижения поставленных целей: формирования и повышения интереса к истории России и роли человека в историческом процессе, результативного освоения навыков работы с базами исторических источников в цифровой среде, с отдельными источниками, совершенствования навыков верификации информации.

Разработанный подход универсален и предполагает возможность применения в процессе контактной работы с обучающимися программ бакалавриата и специалитета любых направлений подготовки.

**Ключевые слова:** источниковедение, курс «История России», исторический источник, противодействие фальсификации истории, специальные исторические дисциплины.

## **ADVANTAGES OF USING A SOURCE STUDY APPROACH IN PRACTICAL CLASSES ON THE COURSE ‘HISTORY OF RUSSIA’**

**Summary:** In accordance with the current legislative changes concerning the teaching of the course ‘History of Russia’ in higher education institutions, the updated format of teaching the history of the Fatherland and clearly defined

objectives (in particular, countering the falsification of history in any manifestation) imply a new methodological approach to the conduct of seminars to develop students' skills in working with historical sources (primarily written sources), the skills of independent selection and verification of information, which requires the integration of the toolkit of specialised tools

As a result of approbation of the source studies approach to work with non-adapted written sources in practical classes accompanying the lecture course 'History of Russia' at the Lomonosov Moscow State University, the possibility of achieving the set goals was confirmed: the formation and increase of interest in the history of Russia and the role of man in the historical process, effective mastering of skills of work with databases of historical sources in the digital environment, with individual sources, improving the skills of verification of information.

The developed approach is universal and can be applied in the process of contact work with students of bachelor's and specialist programmes in any areas of training.

**Keywords:** source studies, course 'History of Russia', historical source, counteraction to falsification of history, special historical disciplines.

Относительно недавние законодательные изменения федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, касающиеся преподавания курса «История России» [1], повлекли за собой увеличение объема дисциплины (модуля) в учебных планах программ специалитета и бакалавриата (курс «История России» должен занимать не менее 144 академических часов) и увеличение объема контактной работы обучающихся с педагогами (этот вид педагогического взаимодействия должен составлять не менее 80 % от общего времени, выделенного на курс). Разумеется, за лаконичными цифрами скрывается обоснованная современными реалиями содержательная составляющая изменений – необходимость повышения внимания к изучению истории России, необходимость формирования у студентов чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти поколений, ответственности за судьбу страны, а также стремление противодействовать любым попыткам фальсификации истории. Закономерный вопрос, каким образом достичь поставленных целей, связан прежде всего с методологическим аспектом проведения занятий, с их содержательным и организационным наполнением, позволяющим количественному фактору – числу академических часов и зачетных единиц, отведенных на курс, – перерасти в качественный. Одним из важнейших инструментов для достижения всех сформулированных в законодательных документах результатов в целом и в особенности для противодействия фальсификации истории, напрямую связанного с крайне важным в цифровую эпоху умением верифицировать информацию, представляется источниковедческий подход в сочетании с работой с базами исторических (в первую очередь – письменных) источников в цифровой среде. Описанию опыта применения одного из возможных способов

источниковедческого подхода и инструментария специальных исторических дисциплин, апробированного в процессе преподавания курса «История России» на младших курсах специалитета непрофильного (негуманитарного) факультета (речь идет о факультете космических исследований МГУ имени М.В. Ломоносова, осуществляющего подготовку обучающихся по направлению «Фундаментальная математика и механика» по программе «Космонавтика и космические исследования»), посвящена настоящая статья.

Классический цикл лекций по «Истории России», согласно утвержденному учебному плану, сопровождается практическими (семинарскими) занятиями, целью которых является прежде всего формирование (или повышение уровня) интереса к изучению истории в целом и истории России в частности, приобретение обучающимися навыков работы с историческими источниками, умения самостоятельного отбора и верификации информации, применимого не только в учебном процессе, но и в любых жизненных ситуациях, что актуально для каждого человека, существующего в повседневном информационном потоке, изобилующем как достоверным, так и сфальсифицированным контентом.

Традиционная форма организации практических (семинарских) занятий по истории в формате учебно-научной дискуссии на основе освоенного лекционного материала, подкрепленного самостоятельным изучением дополнительной учебной и научной литературы, или в формате подготовки и презентации докладов по распределенным темам слабо способствует достижению целей, поставленных перед вузовскими преподавателями. Опосредованное восприятие исторической информации из учебной и даже научной литературы хоть и знакомит студентов с различными точками зрения на те или иные исторические события и процессы ведущих ученых и научных школ, однако не дает возможности самостоятельно сформировать собственную точку зрения и критический подход, основанный на анализе фактов, а не уже имеющихся идеологических позиций. Непосредственное обращение к историческим источникам, работа с базами исторических источников с использованием инструментария палеографии и эпиграфики, хронологии, метрологии и других специальных исторических дисциплин в сочетании с антропоцентричным подходом к изучению исторического материала, безусловно, требует от преподавателя и студентов значительно больших временных затрат по сравнению с традиционным путем освоения материала, однако приносит качественно иные результаты, приближающие всех участников образовательного процесса к сформулированным целям.

Рассмотрим на конкретных примерах возможности источниковедческого подхода на практических занятиях курса «Истории России». Вопреки распространенному мнению о крайней сложности и недоступности работы с неадаптированными историческими источниками ранне- и позднерусского периода (X/XI–XVII вв.) для обучающегося без специальной историко-филологической подготовки (в частности, без базовых

знаний в области археологии, старославянского языка, древнерусского языка, исторической грамматики русского языка и др.) работа с письменными источниками не только возможна, но и эффективна. Элементарное знакомство с кириллической графикой раннего периода, подкрепленное информацией из базового курса «Русского языка и культуры речи» (тема «Литературный язык: возникновение и распространение славянской письменности»), краткие сведения об особенностях древнерусской графико-орфографической системы (звуко-буквенные соответствия кириллицы X/XI–XVII вв., использование буквенных знаков в числовом значении до нач. XVIII века), основные сведения о материале и орудиях письма (пергамен, береста), об особенностях организации текстового пространства (отсутствие разделения текста на слова, визуальное членение текста на фрагменты при помощи заголовков и инициалов) и некоторые другие сведения из области палеографии, эпиграфики и хронологии позволяют обучающимся приступить к самостоятельному (на начальном этапе – ассистируемому преподавателем) чтению исторических источников на практических занятиях курса «Истории России».

Так, например, блок тем «Древнерусское государство в конце X–XIII в.» может сопровождаться чтением надписи на мощевике из Черниговского Спасо-Преображенского собора нач. 1030-х гг. (с анализом отношений Руси и Византии в X/XI в., см. [2, с. 193–198]), надписи на Тмутараканском камне 1068 г. (с сопутствующим анализом историко-географических и метрологических сведений), изучением миниатюр и чтением фрагментов Изборника Святослава 1073 года. В последнем случае студентам, специализирующимся на космических исследованиях, было полезно не только познакомиться с одной из древнейших сохранившихся древнерусских рукописных книг, переписанных для великого князя Святослава Ярославича (анализ особенностей структуры книги помогает осмыслить объем сведений в области естественных наук в XI в., миниатюра с изображением великокняжеской семьи дает возможность обсудить изобразительные техники того периода), но и проанализировать характер астрономических наблюдений на основании чтения неадаптированного текста письменного источника [3, лл. 250 об. –251].

Работа на одном из семинаров с надписью на шлеме князя Ярослава Всеволодовича может служить яркой иллюстрацией лекционного материала, повествующего о Липицкой битве 1216 года [4, с. 98–104].

Знакомство с корпусом берестяных грамот и чтение текстов этих ценнейших исторических источников позволяет обучающимся окунуться в быт Древней Руси XI – нач. XV в., ознакомившись с разными сферами деятельности человека того времени [5].

Конечно, не следует избегать и обращения к неадаптированным летописным текстам, несмотря на сложность работы с этим видом исторического источника для обучающегося негуманитарного профиля подготовки. Облегчить работу с текстами летописей может чтение выходных записей писцов в рукописных книгах традиционного (богослужебного)

содержания. Следует учитывать, что записи мастеров, трудившихся в крупных книгописных мастерских (при Софийском соборе в Новгороде, в Юрьевском монастыре, при Троицком соборе в Пскове и др.), нередко содержат краткую информацию летописного характера, что, разумеется, неслучайно и также может стать предметом отдельного обсуждения на практическом занятии, помогая участникам образовательного процесса проследить один из возможных путей формирования летописных сводов. Так, например, выходная запись в Псковском прологе 1383 года содержит сведения о военном походе Тохтамыша на Москву в 1382 году [6, л. 98г, 1–18], а выходная запись в Минее 1425 г. – о начале чеканки псковской денги [7, л. 257об.]. Последнюю информацию можно совместить с изучением монет разных княжеств как исторического источника, читая надписи, анализируя изображения и создавая полную картину развития монетного дела на Руси в контексте темы динамики самостоятельности отдельных территориальных единиц.

Разнообразные источники можно привлечь в процессе практических занятий и для сопровождения лекционного материала более позднего периода. Актовый материал, эпиграфический материал (например, тексты надгробных надписей некрополя б. Вознесенского монастыря в Кремле и мн. другие), рукописные книги XVI–XVII вв. позволяют ярко иллюстрировать материал классических вузовских учебников по истории России. Тематическое разнообразие материала дает возможность отбора источников с учетом образовательного профиля обучающихся. Так, будущие математики, физики, инженеры могут поработать с цифровыми образами первых профильных учебников, написанных на русском языке и являющихся яркой вехой развития образования в России – например, с текстом опубликованной в 1703 году «Арифметики» русского математика и педагога Леонтия Магницкого, преподававшим в открытой в Москве «Школе математических и навигацких наук».

Для облегчения навигации обучающихся в цифровом пространстве в процессе поиска цифровых образов исторических источников можно предложить обзор баз данных рукописных книг, актов материалов, нумизматических, сфрагистических и др. коллекций из собраний ведущих отечественных музеев и библиотек в сети. Прежде всего стоит обратить внимание студентов на собрания Государственного исторического музея (<https://catalog.shm.ru/entity/ОБЪЕКТ>), Российского государственного отдела древних актов (<http://rgada.info/>), отдела рукописей Российской государственной библиотеки (<https://lib-fond.ru/lib-rgb>) и Российской национальной библиотеки (<https://nlr.ru/manuscripts/RA1527/elektronnyiy-katalog?digital=1>). Огромное количество цифровых образов тщательно отобранных и распределенных по разделам письменных источников по истории России до XX века включительно аккумулировано в Национальной электронной библиотеке (НЭБ) в разделе «Книжные памятники» (<https://kp.rusneb.ru/>). В рамках работы национального проекта «Книжные

памятники» не только крупные отечественные библиотеки и музеи, но и региональные книгохранилища предоставляют оцифрованные в отменном качестве материалы для всеобщего доступа на платформе НЭБ. Для практических занятий курса «История России» могут быть интересны уникальные картографические материалы XVII–XIX вв. из раздела «Географические карты России» (<https://kp.rusneb.ru/item/thematicsection/maps-17-19>), разделы, посвященные отечественной периодике XVIII–XIX вв. (<https://kp.rusneb.ru/item/thematicsection/russkie-zhurnaly-i-periodicheskie-almanahi> и <https://kp.rusneb.ru/item/thematicsection/gazety-dorevolucionnoj-rossii>). Тематический раздел «Российский плакат» (<https://kp.rusneb.ru/item/thematicsection/rossijskij-plakat>), включающий в себя рекламные, информационные, агитационные и др. наглядные материалы 1860-х – 1910-х гг., поможет обучающимся составить представление о жизни российского общества втор. пол. XIX – нач. XX в. Важнейшим дополнением к теме изучения Великой Отечественной войны могут служить материалы раздела «Ленинград в годы Великой Отечественной войны» (<https://kp.rusneb.ru/item/thematicsection/leningrad-posters-1941-1945>).

Анализируя исторические источники на практических занятиях, студенты имеют возможность более основательно изучить российскую историю, самостоятельно убедиться в достоверности или дискуссионности сведений, изложенных в учебниках и в процессе прослушивания лекций, сосредоточиться не только на глобальных исторических процессах, но и погрузиться в мир микроистории при помощи антропоцентричного подхода, что способствует, с одной стороны, утверждению в сознании обучающихся рационального, строго научного подхода к историческому знанию, с другой стороны, позволяет увидеть за сухими цифрами дат и количественных показателей живых людей – как лидеров той или иной исторической эпохи, так и обычных людей с их повседневными заботами и потребностями, радостями и печалью.

Таким образом, акцент на источниковедении и активное применение инструментария специальных исторических дисциплин, работа с базами источников в цифровой среде и всесторонний анализ отдельных исторических источников на практических занятиях курса «История России» позволяют привить обучающимся навыки верификации информации, умение противостоять фальсификации информации, развить критический (научный, объективный) подход к обработке информации. Комплексная работа с теоретическими знаниями, получаемыми на лекциях, из научной и учебной литературы, и с практическим материалом повышает уровень интереса к истории в целом и к роли человека в историческом процессе, помогает формировать историческую память у молодых людей вне зависимости от их будущих профессиональных интересов.

### **Список литературы:**

1. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 19.07.2022 № 662 «О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования» - URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202210070025?ysclid=m3cs3yamek95682647> (дата обращения: 07.11.2024).
2. Житенева, А. М. Надпись на мощевике из Спасо-Преображенского собора в Чернигове // Археологические вести. – 2024. – № 43 (2). – С. 193–198.
3. Изборник Святослава 1073 г. ГИМ, Син. 1043. – 266 л. - URL: [https://catalog.shm.ru/entity/ОБЪЕКТ/178472?query=Син.%201043&fund\\_ier=647760263&index=0](https://catalog.shm.ru/entity/ОБЪЕКТ/178472?query=Син.%201043&fund_ier=647760263&index=0) (дата обращения: 07.11.2024).
4. Медынцева, А. А. Грамотность в Древней Руси (По памятникам эпиграфики X – первой половины XIII в). – М.: Наука, 2000. – 291 с.
5. Древнерусские берестяные грамоты. - URL: <http://gramoty.ru/birchbark/> (дата обращения: 07.11.2024).
6. Пролог, март – август, 1383 г. РГАДА, ф. 381, Тип. 172. – 157 л. - URL: [http://rgada.info/kueh/index2.php?str=381\\_1\\_172&name=Пролог,%20март%20-%20август](http://rgada.info/kueh/index2.php?str=381_1_172&name=Пролог,%20март%20-%20август) (дата обращения: 07.11.2024).
7. Миняя служебная, ноябрь – декабрь, 1425 г. ГИМ, Син. 173. – 257 л. - URL: [https://catalog.shm.ru/entity/ОБЪЕКТ/178189?query=Син.%20173&fund\\_ier=647760263&index=3](https://catalog.shm.ru/entity/ОБЪЕКТ/178189?query=Син.%20173&fund_ier=647760263&index=3) (дата обращения: 07.11.2024).

**Жукова Анжелика Павловна**

соискатель

Воронежский государственный педагогический университет

SPIN-код: 4547-2680

Anzhelika Zhukova

Voronezh State Pedagogical University

## **ИЗ ИСТОРИИ ПРОМЫСЛОВОЙ КООПЕРАЦИИ: К ВОПРОСУ О ПРИРОДЕ БЫТОВЫХ АРТЕЛЕЙ В РОССИИ И ТОВАРИЩЕСТВ В ЕВРОПЕ**

**Аннотация:** В данной статье автор провел сравнительный анализ бытовых артелей России и товариществ Западной Европы на основе научных исследований ученых XX века, который показал, что, несмотря на общность целей – объединение усилий для достижения экономической выгоды, их организация и функционирование имели значительные различия. В России акцент делался на традиционные связи и коллективный труд, тогда как в Европе более выраженной была коммерческая направленность и формальная структура. Автор показал, что исследование бытовых артелей в России и товариществ в Европе позволяет глубже понять эволюцию кооперативного движения, а также социальные и экономические контексты, в которых они развивались.

**Ключевые слова:** Российская империя, артель, крестьянство, промыслы, сельскохозяйственная деятельность.

## **FROM THE HISTORY OF FISHING COOPERATION: ON THE NATURE OF HOUSEHOLD ARTELS IN RUSSIA AND PARTNERSHIPS IN EUROPE**

**Summary:** In this article, the author conducted a comparative analysis of household artels in Russia and partnerships in Western Europe based on scientific research by scientists of the XX century, which showed that, despite the common goals of combining efforts to achieve economic benefits, their organization and functioning had significant differences. In Russia, the emphasis was on traditional ties and collective work, whereas in Europe the commercial orientation and formal structure were more pronounced. The author showed that the study of household artels in Russia and partnerships in Europe allows for a deeper understanding of the evolution of the cooperative movement, as well as the social and economic contexts in which they developed.

**Keywords:** The Russian Empire, artel, peasantry, crafts, agricultural activities.

Распространённость артельного начала в народной жизни – факт общеизвестный. Можно смело сказать, что с момента появления на земле человеческого общества, появлялись среди людей те или иные формы



взаимопомощи. Это, конечно, не значит, что любая форма взаимопомощи может быть отнесена к числу артельных форм, но, несомненно, что многие из тех форм взаимопомощи, какие мы можем наблюдать не только среди первобытных людей, но даже и среди животных, послужили тем первичными ячейками, теми исходными прообразами, которые постепенно, в ходе исторической жизни, развивались в те или иные виды кооперативных предприятий [1].

Тот факт, что слово «артель» мы встречаем в исторических источниках не ранее XVII столетия – нисколько, конечно, не говорит о том, что артели зародились лишь XVII веке. «До этого времени, – пишет российский и советский экономист, статистик и социолог А.А. Исаев, – исследуемая нами форма общения называлась – складчиной, ватагой, дружиной» [2, с. 9]. Возможно, конечно, что эти названия более позднего происхождения, что в глубокой древности явления взаимопомощи именовалось «помочи». Тем не менее, независимо от названия в общественной жизни прослеживалось стремление людей к объединению.

Так, например, первобытные дикари устраивали совместную охоту на необходимую для них обеспечения жизнедеятельности дичь, или, в другом месте несколько лиц сваливали нужное им дерево [3, с. 74].

Можно привести множество подобных примеров, когда человечеству приходилось с первых дней своего существования прибегать в тех или иных случаях к совместной работе, к исполнению какой-либо временной случайной хозяйственной операции усилиями нескольких лиц.

Все эти примитивные формы артели, первоначально созданные в далёкие от нас времена творческим духом самого народа, вышедшие из потребностей его быта свойственных человеку – на всех ступенях его развития – запросах на простое сотрудничество, по сути бытовые артели, от которых взялось и укоренилось на Руси и само слово «артель».

Артельные начала в своей элементарной форме в XIX веке применялись в самых разнообразных отраслях народной жизни. В связи с чем, в источниках мы находим артели и плотников, и землекопов, и охотников, и рыболовов. Масса примеров артельных организаций отражены в книге В.П. Воронцова «Артель в кустарном промысле», а также в книгах Ф.А. Щербины «Очерк южно-русских артелей и общинно-артельных форм» и А.А. Исаева «Артели в России».

В хозяйственной жизни народов широко распространились различные формы кооперации в современном значении этого слова, представленные бытовыми, из глубины веков идущие артельные, и «современными» конца XIX века кооперативными формами народного хозяйства. Вопрос их соотношения по хронологическому и географическому принципам до сих пор возникает среди ученых. Большинство исследователей склоняются к разнородности этих явлений.

Так, А.А. Исаев писал: «Наши артели древнего типа не находят

соответствующих форм в Западной Европе. Сравнить их с товариществами, сложившимися во Франции и Германии в последние 50 лет, значит брать для сравнения величины несоизмеримые: если найдутся между теми или другими общие черты, то все же, в силу принадлежности наших старинных артелей к эпохе, совершенно иной, чем товарищества наших соседей, такое сравнение не может привести к каким-либо полезным результатам» [2, с. 308-309]. Однако можно с полным правом сделать сравнение между французскими и немецкими товариществами и нашими артелями нового времени. Как одни, так и другие были обязаны своим происхождением деятельности посторонних лиц, то есть были в значительной степени искусственно насаждены. Артельное начало было явлением совершенно новым в определённый момент времени, когда в промыслах начала предполагаться взаимопомощь или подчинение. Однако отметим, что в западноевропейских товариществах строй новых союзов, не имея руководящих начал в обычае, нуждался в искусственной организации, но и так для наших артелей гвоздарей, слесарей нельзя было найти в обычае руководство для многих сторон артельной жизни.

Цитируемый автор указывает два признака различия между бытовыми артелями и кооперативами XIX века:

1. Принадлежность бытовых артелей и кооперативов к разным, несходные между собой, эпохам.

2. Новизна и вследствие этого искусственность в организации кооперативов, между тем как бытовые артели возникали в среде населения самопроизвольно, как бы стихийно, и руководствовались установившимися обычаями.

Другой исследователь истории природы русской бытовой артели Ф.А. Щербина писал: «Было бы крупной натяжкой отождествлять русские артели с западными европейскими кооперативами. Известное сходство между теми и другими есть, но оно не идёт дальше идейной подкладки» [2, 46]. Тем и другим формам одинаково свойственны идеи ассоциации сил и средств, но артели эта идея – стихийного происхождения, а в западноевропейских кооперациях она служит сознательным началом для массы, ведущей борьбу с капиталистическим строем. Русские артели представляли лишь многочисленные группы одинаковых, но разветвлённых явлений, обособленных и действующих независимо друг от друга. Западноевропейские же кооперативные формы, как, например, английские проникнуты одним общим началом единства борьбы за интерес рабочего класса.

Таким образом, Ф.А. Щербина указал также два признака различия: во-первых, стихийное возникновение бытовых артелей и, наоборот, сознательное устройство кооперативов, а, во-вторых, бытовые артели отличаются разнородностью, тогда как современные кооперативы Европы проникнуты духом единства.

Петроградское отделение комитета о сельских ссудо-сберегательных и промышленных товариществах устанавливало различие между бытовой

артелью и кооперацией, которое заключалось в сроке, на который объединяются рабочие силы. Артели, как правило, создавались для выполнения конкретного временного задания, после завершения которого их участники расходятся, чтобы при необходимости сформировать новую артель в том же или другом составе. То есть, можно сказать, что характерной чертой русской артели являлась «удобоподвижность» [4, с. 20-21].

Наконец, российский экономист и политический деятель С.Н. Прокопович писал по этому поводу следующее: «...Мы вовсе не отождествляем промысловые товарищества западно-европейского образца с русскими артелями; мы признаем их только аналогичными формами кооперативного движения. Наряду с чертами сходства, эти два типа кооперативных образований обнаруживают также глубокие черты различия» [4, с. 20].

Каковы же эти черты различия? С.Н. Прокопович последовательно и издалека выяснял их так: «Артель, как форма хозяйственной кооперации имеет в своей основе те или иные экономические отношения» [4, с. 21].

Экономические же отношения создают разнообразные интересы хозяйствующих лиц и способы их защиты. «Кооперация является одной из форм защиты, осуществления этих интересов. Различие экономических отношений, создавая различие экономических интересов, вызывает различие кооперативных форм. Поэтому, каждой экономической формации свойственны свои особенные формы кооперации» [4, с. 21]. Далее С.Н. Прокопович отметил пять экономических формаций. Первые три – это те артели, в основе которых лежат трудовые начала:

- 1) помочи;
- 2) трудовые артели;
- 3) сырьевые артели.

Но «если артель является выразительницей трудового начала, то только потому, что трудовое начало свойственно докапиталистическим отношениям производства», т.е. той экономической формации, которая называется у С.Н. Прокоповича: «работой вне собственного хозяйства» [4, с. 30]. С развитием на рынке мелкого производства и фабричного производства (4-я и 5-я экономическая формация), т.е. с развитием капиталистических отношений на сцену выдвигаются те промысловые товарищества, в основе которых «мы уже не находим трудового начала». «Конститутивным, органическим элементом их деятельности» являются капиталистические начала (капитал и торгово-предпринимательская деятельность), что вполне соответствует тем экономическим формациям, которые вызвали их к жизни.

Таким образом, «как производное явление, кооперация находится в полной зависимости от производящего момента экономических отношений». Поэтому, значение кооперации лежит не в борьбе против капитализма, а «в борьбе против эксплуатации трудящихся представителями денежного, товарного и производительного капитала». Другими словами, значение

кооперативных форм лежит «в области не экономических, а социальных отношений». Поэтому, в кооперации нужно различать два момента: 1) экономический и 2) социальный.

В то время, как экономика изменяется, а, вместе с тем, изменяются формы кооперации, социальный элемент в кооперации остается неизменным. Следовательно, «с социальной точки зрения, артель не имеет никакого преимущества перед товариществами, наоборот, по своему социальному содержанию, товарищества вполне тождественны артелям. Различие между ними не социального, а экономического характера» [4, с. 31], то есть, иначе говоря, различие сводится к тому, что русские бытовые артели, соответствуя докапиталистическим отношениям, характеризуются трудовым началом, промысловые же товарищества, как детища капитализма, в своей основе имеют капиталистические элементы.

Таким образом, в заключении можно обобщить, что бытовые артели в России и кооперативные товарищества в Европе по своему социальному содержанию идентичны. Различия обуславливались контекстом исторического различия эпохи, по мнению А.А. Исаева. К ним относились внешние проявления в виде: во-первых, искусственного насаждения кооперативов и самопроизвольного инициативного зарождения бытовых артелей, во-вторых, сознательного устройства кооперации XIX века и стихийного возникновения артелей, в-третьих, постоянства кооперативов и временность, мобильность бытовых артелей.

### **Список литературы:**

1. Жукова, А.П. К вопросу о предпосылках возникновения кооперативных объединений крестьян Воронежской губернии во второй половине XIX века / А. П. Жукова // Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук и методики их преподавания: Материалы Всероссийского научно-практического Форума, Воронеж, 06–22 апреля 2023 года / Под редакцией Г.А. Заварзиной. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2023. – С. 12-15.
2. Исаев А.А. Артели в России. – Ярославль: Печатня Губернского правления, 1881. – 336 с.
3. Петров Г.П. Промысловая кооперация и кустарь. Москва: «Печатня С.П. Яковлева». 1917, – 464 с.
4. Прокопович С.Н. Кооперативное движение в России, его теория и практика. Москва: М. и С. Сабашниковы, 1913. – 456 с.

**Зубко Дарья Валерьевна**

кандидат филологических наук

Херсонский государственный педагогический университет

SPIN-код: 1967-5340

Daria Zubko

Kherson State Pedagogical University

Исследование выполнено по заказу Министерства просвещения РФ № 073-03-2024-002/4 на тему: «Разработка модели реализации образовательных программ педагогического вуза в условиях применения дистанционных образовательных технологий и электронного обучения» на 2024 г.

## **ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ ВУЗАМИ В НОВЫХ РЕГИОНАХ РОССИИ**

**Аннотация:** В статье исследуются особенности использования электронной информационно-образовательной среды педагогическими вузами в новых регионах России. Проводится обзор научных дефиниций понятия «качество образования» в условиях смешанного, преимущественно дистанционного, обучения. Определены основные критерии, которым должно соответствовать качественное образование в условиях современных вызовов. Обосновано, что долгосрочная востребованность выпускников педагогических вузов предполагает принимать во внимание существующие процессы масштабной цифровизации общественной жизни, а именно внедрения цифровых технологий в практику повседневности и профессиональных реалий. В исследовании определены факторы цифровизации современного образования. В процессе исследования установлено, что в настоящее время приобретают актуальность навыки «4К» специалиста будущего, которые предполагают развитие критического мышления, креативности, коммуникации и кооперации. На основе теоретических обобщений, сделанных в работе, определены навыки, которыми должен овладеть будущий педагог.

**Ключевые слова:** электронная информационно-образовательная среда, электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, педагогический университет.

## **FEATURES OF THE USE OF ELECTRONIC INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT BY PEDAGOGICAL UNIVERSITIES IN NEW REGIONS OF RUSSIA**

**Summary:** The article examines the features of the use of electronic information and educational environment by pedagogical universities in new regions of Russia. A review of the scientific definitions of the concept of «quality of education» in conditions of mixed, mainly distance learning is conducted. The main

criteria that must be met by quality education in the context of modern challenges are defined. It is proved that the long-term demand for graduates of pedagogical universities involves taking into account the existing processes of large-scale digitalization of public life, namely the introduction of digital technologies into everyday practice and professional realities. The study identifies the factors of digitalization of modern education. In the course of the research, it was found that the skills of the «4К» specialist of the future are currently becoming relevant, which involve the development of critical thinking, creativity, communication and cooperation. Based on the theoretical generalizations made in the work, the skills that a future teacher should master are determined.

**Keywords:** electronic information and educational environment, e-learning, distance learning technologies, pedagogical university.

Наличие эффективной учебно-методической составляющей электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) – ключевой неотъемлемый фактор отвечающего требованиям современности высшего учебного заведения. Особую актуальность приобретает наличие такой составляющей в условиях смешанного, преимущественно дистанционного, обучения, которое, в силу сложившейся ситуации, осуществляют образовательные учреждения высшего образования новых регионов России, в том числе и педагогические вузы.

Следует отметить, что ключевыми составляющими такой среды является дидактическая часть, электронная библиотека, субъекты образовательного процесса и педагогического программно-технического обеспечения. При этом само наличие учебно-методического сегмента в электронной информационно-образовательной среде не является достаточным показателем ее качества – эффективности функционирования.

В контексте исследуемого направления немаловажно обратиться к понятиям «эффективность образования» и «качество образования». В обывательском восприятии понятие «качество образования», особенно со стороны понимания терминов студенческой аудиторией, носит субъективный характер. Одно и то же явление может субъективно восприниматься индивидом через призму его ценностных установок (например, является ли ценностью образование или же значим только диплом), личных симпатий или антипатий студентов к преподавателям, степенью желаемой глубины погружения в учебный материал.

Подход государства обусловлен национальными интересами. ФЗ № 275 «Об образовании в Российской Федерации» определяет показатель качества образования через соответствие его актуальным федеральным государственным требованиям, в частности, федеральным образовательным стандартам: качество образования – это «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки учащегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического

или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы».

Отдельные исследователи придерживаются гуманистического подхода к пониманию эффективности или качества образования. В частности, Н.П. Пищулин и Ю.А. Огородников определяют его как «соответствие подготовки индивида в образовательных учреждениях всей полноте раскрытия родовой человеческой сущности, возможного в данное историческое время, и его индивидуальных природных особенностей» [2].

Таким образом, качественное образование в условиях современных вызовов должно удовлетворять следующим основным критериям: соответствие национальным интересам; соответствие федеральным государственным образовательным стандартам; соответствие профессиональным стандартам (при их наличии) и актуальным запросам трудовой отрасли; соответствие образования критериям вхождения в национальные и международные рейтинги вузов.

В условиях постепенной интеграции образовательных учреждений высшего образования новых регионов России в образовательную систему Российской Федерации необходима адаптация преподавателей вузов к существующим электронным информационным ресурсам, электронным образовательным ресурсам, информационным технологиям, телекоммуникационным технологиям и соответствующим технологическим средствам.

Немаловажен тот факт, что квалификации практических профессий, специалистов которых готовит педагогический вуз, должны учитывать особенности пригодности ожидаемого результата (на что ориентируется образовательное учреждение), особенности пригодности для практики (потребности профессиональной организации) и соответствие цели (потребности будущих работодателей). Изменения в профессиональном образовании обычно означают установление баланса между этими тремя группами интересов посредством разработки объективных критериев качества реализации образовательных программ в контексте смешанного (преимущественно дистанционного) обучения.

В контексте данной проблемы отметим, что на основании изучения теоретического материала и опыта ведущих вузов России были определены и систематизированы имеющиеся критериальные показатели оценки качества учебно-методического аспекта ЭИОС, обозначены прикладные возможности применения данных оценочных средств образовательными учреждениями высшего образования новых регионов России в целом и педагогических вузов в частности.

Прежде всего, отметим, что разработка критериальных показателей эффективности чего-либо невозможна без определения минимальных критериев, которым должна соответствовать оцениваемая среда. Каждый



индикатор эффективности соотносится с базовой целью и комплексом задач проекта (сферы, модели), уровень эффективности которой планируется выявить. Таким образом, первый шаг на пути разработки индикаторов эффективности – определение цели и задач проекта, уточнение формулировок, их конкретизация, максимальное устранение двойственности трактовки целеполагания.

В контексте исследований особенностей использования ЭИОС педагогическими вузами в новых регионах России такую цель можно определить через комплекс ожиданий заинтересованных субъектов: государства – как заказчика; обучающихся – как непосредственных участников образовательного процесса; работодателей – как максимально заинтересованных в квалифицированных выпускниках.

В широком смысле совокупность данных ожиданий включает в себя необходимость подготовки высококвалифицированных востребованных на рынке труда в долгосрочной перспективе специалистов с высшим образованием, способных эффективно применять на практике полученные знания в условиях цифровой трансформации общества.

Долгосрочная востребованность выпускников педагогических вузов в контексте данного целеполагания предполагает принимать во внимание существующие процессы масштабной цифровизации общественной жизни, а именно внедрения цифровых технологий в практику повседневности и профессиональных реалий. Под цифровыми технологиями подразумевается универсальная быстродействующая система, реализующаяся с использованием цифрового оборудования, программного обеспечения и сети интернет, основанная на методах кодировки и передачи информации, что позволяет совершать множество разноплановых задач в кратчайшие промежутки времени.

Цифровая трансформация, т.е. цифровая зрелость образования, государственного управления, массмедиа и иных ключевых отраслей экономики и социальной сферы определена на высоком государственном уровне в качестве одной из долгосрочных целей Указом Президента РФ от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [4]. Необходимость включения системы подготовки педагогических кадров в решение проблем цифровой трансформации экономики и общественной жизни отмечается в «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.», утвержденной распоряжением Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р. [3].

В контексте цифровизации для педагогического вуза значимыми становятся следующие факторы: усиление востребованности конвергентных навыков специалиста; потенциальное устаревание отдельных методов и инструментария ведения педагогической деятельности и инструментария смежных сфер, специалистов для которых готовит педагогический вуз;



специфика работы значительной части выпускников со стратегической целевой аудиторией – детьми и подростковой молодежью.

Приобретают актуальность навыки «4К» специалиста будущего, которые предполагают развитие критического мышления, креативности, коммуникации и кооперации. Развитие навыков «4К» становится частью образовательного процесса, необходимых в условиях социальных и цифровых трансформаций социума.

Указанными причинами обусловлен компетентностный подход к оцениванию качества высшего образования. В основе профессионального становления личности находятся фундаментальная подготовка специалиста, знания в предметной области и навыки «самоорганизации в условиях динамично развивающейся среды профессионального рынка» [1]. Навыки, которыми овладевают обучающиеся в контексте профессиональной подготовки, условно подразделяются на профессиональные (*hard skills*, «твердые», «жесткие») и надпрофессиональные (*soft skills*, «мягкие», «гибкие»).

Современный выпускник педагогического вуза ассоциируется как адаптивный, креативный сформировавшийся профессионал, уверенно владеющий знаниями в своей сфере, а также как профессионал, обладающий навыками педагогического наставничества, способного работать в стрессовых условиях, свободно владеющий поликодовым цифровым инструментарием.

Так, востребованный учитель сегодняшнего дня и ближайшего будущего сообразно требованиям времени не только и не столько выполняет задачу качественного преподавания той или иной дисциплины, т.е. использует на практике *hard skills* – это фундаментальные навыки работы специалиста, его основные профессиональные знания и умения, но и выступает в роли лидера, наставника, методиста, аниматора, дизайнера, криэтора, контент-менеджера, репутационного менеджера и PR-менеджера своего предмета, в связи с чем к ставшим привычными навыкам учителя добавляются новые, желаемые, мягкие (надпрофессиональные / *soft*) навыки, потенциально верифицируемая часть из которых постепенно переходит в категорию жестких (профессиональных / *hard*), вот лишь отдельные из них: навыки создания поликодовых (креолизованных) материалов; умение работы с нейронными сетями; уверенное владение социальными сервисами и мессенджерами; развитый эмоциональный интеллект; гибкость мышления; навыки эффективной и убедительной коммуникации; способность к персонификации сообщаемого; навыки PR-продвижения; медиаграмотность, особенно востребованная в контексте актуализации этических противоречий в социуме, вопросов достоверности информации; развитые способности к самоорганизации и организации групп людей; высокая степень стрессоустойчивости; быстрая адаптация к социальным и техническим изменениям.

Следует отметить, что матрица компетенций профессионализма педагога находится на стадии формирования и постоянного обновления. Обозначенный тонкий срез компетенций позволяет увидеть, насколько глубоким и

разноплановым должен быть подход к подготовке специалистов педагогическими вузами и насколько этот подход отличается от традиционных моделей обучения в вузах в конце XX – начале XXI века, когда первостепенной задачей учебного заведения был выпуск узкопрофильного профессионала.

В качестве вывода вышеизложенное позволяет констатировать, что в современный учебный процесс необходимо внедрять образовательные практики, нацеленные на формирование умений обучающихся осуществлять поиск, совершенствование и внедрение информации с применением компьютерных технологий, а также на освоение информационных и методологических навыков использования современных цифровых сервисов. Ныне необходима модернизация компьютерного оборудования и программного обеспечения в соответствии с требованиями времени, обучение студентов актуальным и перспективным цифровым технологиям и работе с ними: big-data, блокчейн, нейросети, VR и AR, технологии метавселенных. Цифровизация как общая тенденция мирового и национального общественного развития формирует необходимость педагогических вузов активнее ориентироваться на подготовку квалифицированных кадров в условиях цифровой экономики.

### **Список литературы:**

1. Мезинов, В.В., Белоконева, А.М. Роль soft-skills и hardskills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников / В. В. Мезинов, А. М. Белоконева // Теория и практика современной науки. – 2022. – № 2 (80). – С. 124-128.
2. Пищулин, Н.П., Огородников, Ю.А. Философия образования. Правительство Москвы. Ком. образования, Моск. гор. пед. ун-т. – М.: Жизнь и мысль: Моск. учеб., 2003. – 511 с.
3. Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.» // Информационно-правовой портал ГАРАНТ. РУ. – URL: [www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/](http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/) (дата обращения: 07.11.2024).
4. Указ Президента РФ от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» // Информационно-правовой портал ГАРАНТ. РУ. – URL: [www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74304210/](http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74304210/) (дата обращения: 07.11.2024).

**Зяббарова Алина Айратовна**

аспирант

Академия наук Республики Татарстан

SPIN-код 8521-0350

Zyabbarova Alina

Tatarstan Academy of Sciences

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНАХ РФ**

**Аннотация:** В ходе проведённого в данной работе исследования выявлено современное состояние подготовки педагогических кадров в регионах РФ на основе анализа статистической информации, представленной в официальной базе данных Минобрнауки РФ за 2022 гг. Исследование показало неравномерное распределение студентов по направлению «Образование и педагогические науки» по регионам России. В Москве и Санкт-Петербурге наблюдается концентрация обучающихся. В ряде регионов, таких как Кабардино-Балкарской Республике, Еврейской автономной области и Камчатской области, количество студентов по данному направлению значительно ниже среднего показателя по стране. В Мурманской области, Ямало-Ненецком и Чукотском АО, подготовка педагогов на уровне высшего образования отсутствует вовсе. Несмотря на обозначение подготовки педагогических кадров как приоритетного направления развития, в России существует ряд регионов с существенной диспропорцией между подготовкой кадров и потребностями рынка труда.

**Ключевые слова:** подготовка кадров, педагогические кадры, образование, высшее образование, регионы, Россия.

## **STUDY OF PERSONNEL TRAINING IN THE FIELD OF HIGHER EDUCATION IN THE REGIONS OF THE RUSSIAN FEDERATION**

**Summary:** The study conducted in this paper revealed the current state of training of teaching staff in the regions of the Russian Federation based on the analysis of statistical information presented in the official database of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation for 2022. The study showed an uneven distribution of students in the field of "Education and Pedagogical Sciences" across the regions of Russia. In Moscow and St. Petersburg. In a number of regions, such as the Kabardino-Balkarian Republic, the Jewish Autonomous Region and the Kamchatka Region, the number of students in this field is significantly lower than the national average. In the Murmansk Region, the Yamalo-Nenets and Chukotka Autonomous Okrugs, teacher training at the higher education level is completely absent. Despite the designation of teaching staff training as a priority area of

development, there are a number of regions in Russia with a significant disproportion between personnel training and the needs of the labor market.

**Keywords:** personnel training, teaching staff, education, higher education, regions, Russia.

В контексте стремительного развития цифровой экономики и глобальных вызовов, стоящих перед российским образованием, актуальность темы подготовки кадров в сфере высшего образования в регионах РФ становится особенно острой. В соответствии с Национальным проектом «Образование», анализ подготовки кадров в сфере высшего образования позволит оценить эффективность реализуемых мероприятий и выявить необходимые коррективы для улучшения качества подготовки кадров в системе образования [1]. Актуальность исследования подготовки кадров в сфере высшего образования обусловлена необходимостью реализации Концепции подготовки педагогических кадров до 2030 года. В регионах РФ наблюдается острая нехватка педагогических кадров, связанная со «старением» педагогических кадров и увеличением количества вакансий [2].

В научной литературе проблема структурных дисбалансов в подготовке кадров в регионах рассматривается многими авторами. Т.Н. Блинова, А.В. Федотов и А.А. Коваленко исследовали структурные дисбалансы в регионах, анализируя прием на программы высшего образования по различным специальностям. Н.В. Хлабыстова и др. в своей работе провели социологическое исследование, изучив требования работодателей к специалистам в Краснодарском крае и модель взаимодействия вуза с рынком труда. Д.Л. Бакусова проанализировала вопросы оптимизации подготовки специалистов в соответствии с перспективным спросом на рынке труда Республики Башкортостан [3]. С.Б. Ильчук исследовал ситуацию на рынке труда и в образовательном кластере Астраханской области [4]. Г.Е. Зборовский и Е.А. Шуклина провели социологическое исследование взаимосвязи рынка образовательных услуг и рынка труда в Уральском федеральном округе [5]. М.Р. Сафиуллин и др. оценили влияние структуры подготовки кадров на социально-экономическое развитие региона путем сопоставления приведенного контингента студентов и структуры отраслей экономики региона по ВЭД [6]. Несмотря на существующие исследования, данный вопрос остается актуальным для ряда регионов страны, требуя дальнейшего изучения и анализа конкретных ситуаций в разных регионах. Данное исследование направлено на исследование современного состояния подготовки педагогических кадров.

Для проведения исследования были использованы данные о приведенном контингенте обучающихся по вузам и крупным группам направлений подготовки, опубликованные на сайте Минобрнауки РФ. Анализ проводился по направлению «44.00.00 Образование и педагогические науки». Приведенный контингент по данному направлению в каждом регионе рассчитывался как сумма приведенного контингента вузов в этом регионе. Общее количество

студентов в России, обучающихся по данному направлению, было определено путем суммирования данных по всем вузам. Перечень учреждений высшего образования составлен согласно перечню Минобрнауки РФ, по которым подается отчетность. Проанализировано около 1200 вузов по 85 субъектам РФ. В результате исследования были получены данные о доле студентов в каждом регионе России, обучающихся по направлению «Образование и педагогические науки».

Регионы ЦФО демонстрируют существенную концентрацию в Москве. Московская область (3,72%) занимает второе место по доле подготовки педагогических кадров, что также объясняется близостью к Москве и развитой системой образования. Остальные регионы ЦФО имеют значительно меньшую долю (от 0,22% до 1,56%), что указывает на существенный разрыв в количестве подготавливаемых специалистов в сфере образования между регионами данного округа (рис. 1).

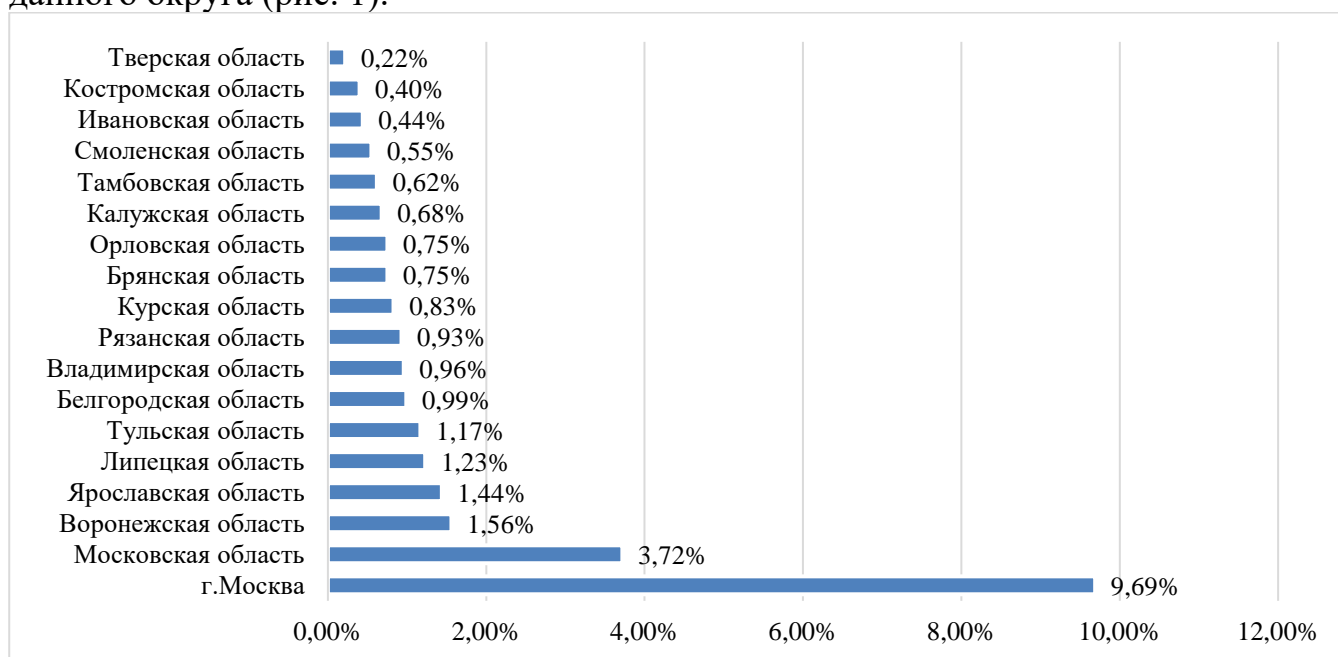


Рисунок 1. Распределение регионов Центрального федерального округа по доле приведенного контингента обучающихся по направлению «Образование и педагогические науки»

Данные по доле подготовки педагогических кадров в регионах ПФО демонстрируют неравномерное распределение. Республика Татарстан (3,78%) является лидером в федеральном округе. Республика Башкортостан и Нижегородская область занимают второе и третье место соответственно, что также свидетельствует о значительном вкладе этих регионов в подготовку педагогических кадров. Остальные регионы ПФО имеют долю подготовки педагогических кадров от 0,53% до 1,93%. (рис. 2).

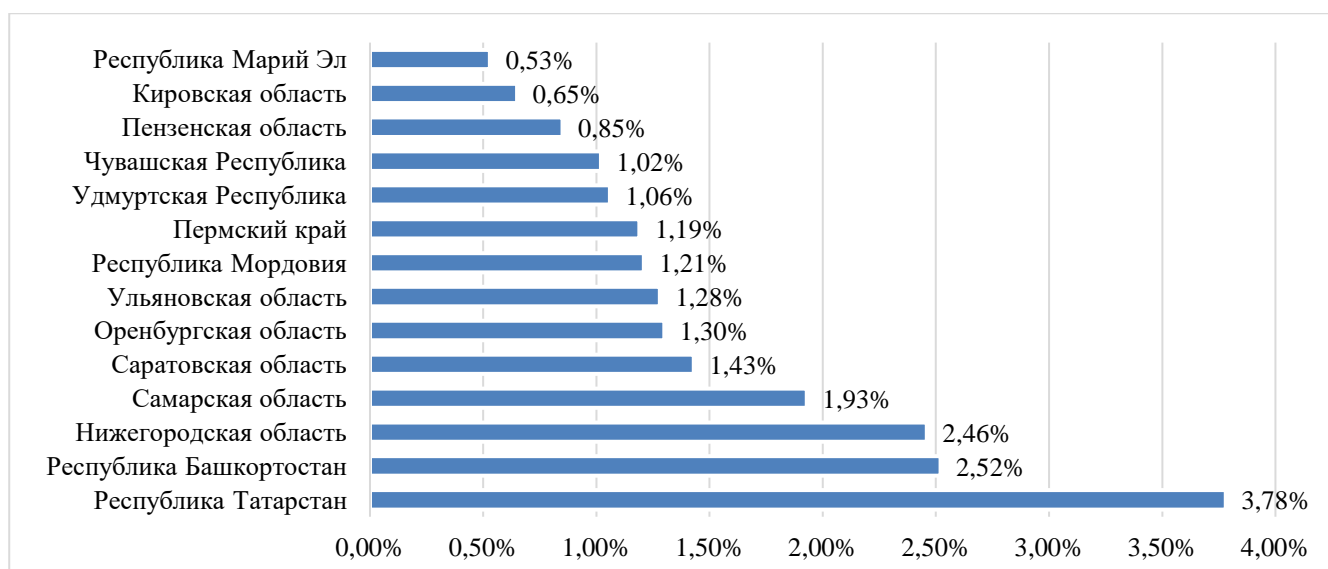


Рисунок 2. Распределение регионов Приволжского федерального округа по доле приведенного контингента обучающихся по направлению «Образование и педагогические науки»

Регионы СЗФО показывает неравномерное распределение потенциала вузов в части подготовки педагогов. Санкт-Петербург (4,55%) является бесспорным лидером в СЗФО по доле подготовки, остальные регионы имеют значительно меньшую долю от 0,00% до 0,80%, что меньше среднего по РФ (1,19%). На общем фоне выделяется Мурманская область (0,00%), где на данный момент нет ни одного студента, обучающегося по данному направлению (рис. 3).

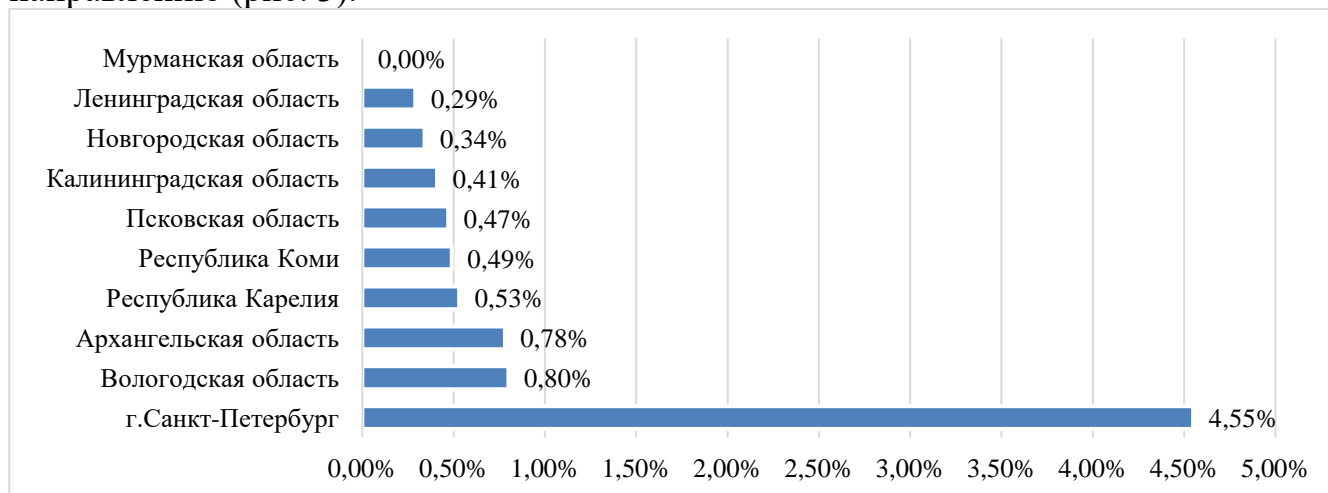


Рисунок 3. Распределение регионов Северо-Западного федерального округа по доле приведенного контингента обучающихся по направлению «Образование и педагогические науки»

Краснодарский край является лидером в ЮФО, что обусловлено развитой системой образования и большим количеством высших учебных заведений в регионе. Ростовская и Волгоградская области также показывают значительную долю в подготовке педагогических кадров, что свидетельствует о том, что эти

регионы активно занимаются подготовкой специалистов для образовательной сферы (рис. 4).

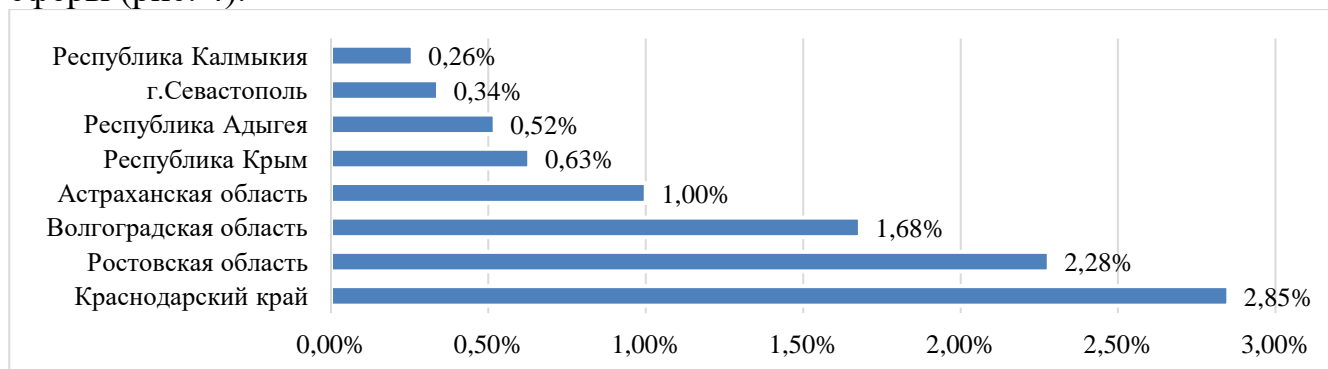


Рисунок 4. Распределение регионов Южного федерального округа по доле приведенного контингента обучающихся по направлению «Образование и педагогические науки»

Лидером по подготовке педагогических кадров в СКФО является Ставропольский край. Республика Дагестан и Чеченская Республика также демонстрируют значительную долю в подготовке по исследуемому направлению, что может быть связано с развитой подготовкой педагогических кадров в регионах. Остальные регионы имеют более низкий показатель (менее 1%) (рис. 5).

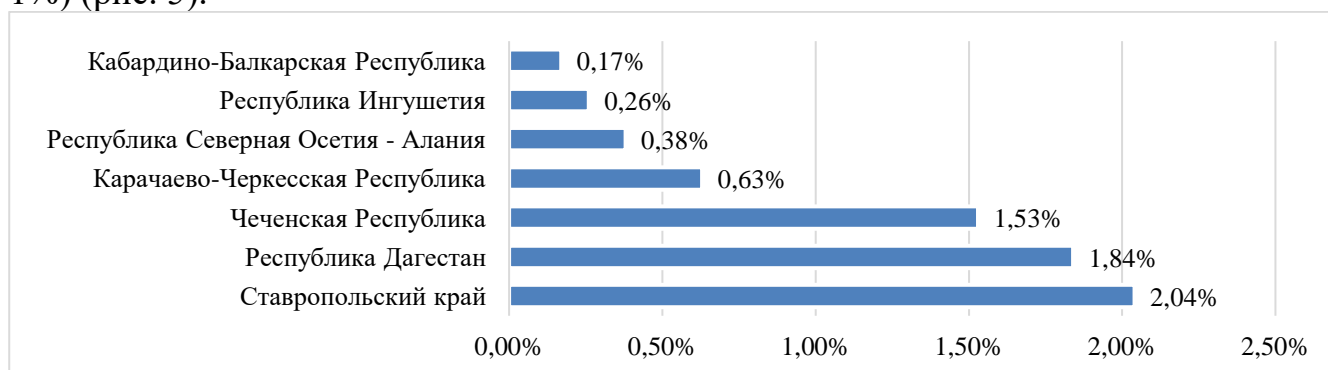


Рисунок 5. Распределение регионов Северо-Кавказского федерального округа по доле приведенного контингента обучающихся по направлению «Образование и педагогические науки»

Половина регионов УФО превышает значение среднего по стране — это Свердловская, Челябинская и Тюменская области. У остальных регионов более низкий показатель по численности приведенного контингента по направлению «Образование и педагогические науки» (менее 1%) (рис. 6).

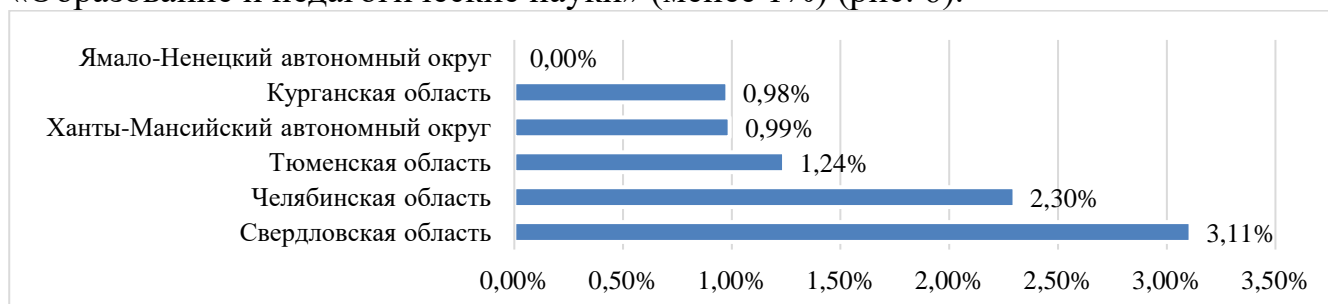


Рисунок 6. Распределение регионов Уральского федерального округа по доле приведенного контингента обучающихся по направлению «Образование и педагогические науки»

Шесть из девяти регионов СФО уделяют большое внимание подготовке педагогических кадров и в отличие от УФО или СЗФО, обучение по данному направлению не только ведется во всех регионах, но и имеет более ровное распределение среди субъектов страны (рис. 7).

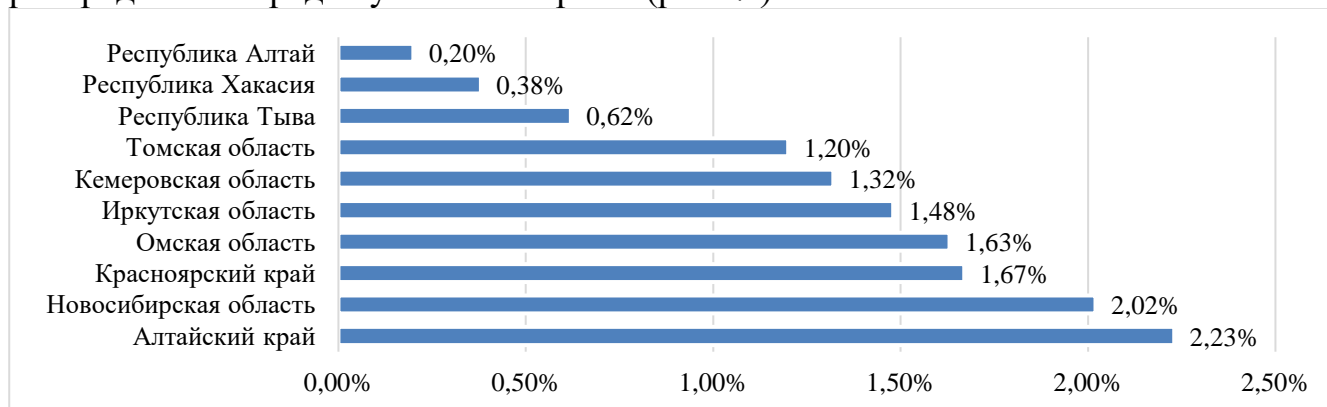


Рисунок 7. Распределение регионов Сибирского федерального округа по доле приведенного контингента обучающихся по направлению «Образование и педагогические науки»

Все регионы ДВФО отстают от среднего значения по стране, что может сигнализировать о наличии проблемной ситуации с подготовкой квалифицированных кадров в части педагогики (рис. 8).

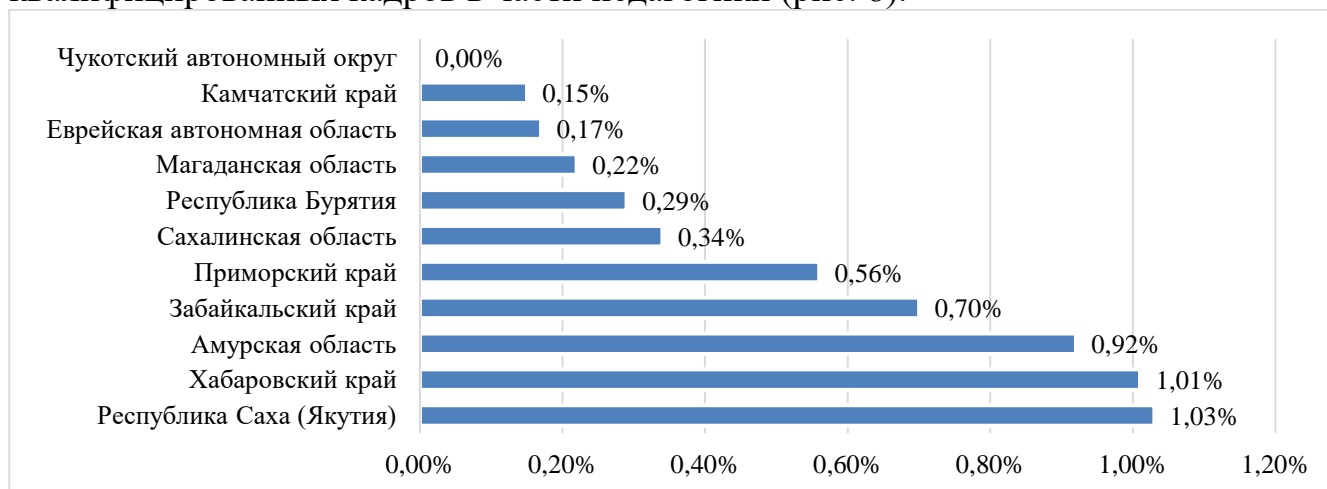


Рисунок 8. Распределение регионов Дальневосточного федерального округа по доле приведенного контингента обучающихся по направлению «Образование и педагогические науки»

Таким образом, наибольшая доля студентов по направлению «Образование и педагогические науки» наблюдается в Москве (9,69%) и Санкт-Петербурге (4,55%). Это связано с концентрацией в этих городах крупных университетов и престижных педагогических вузов, например, Московский городской педагогический университет, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена и др. Наименьшая доля



студентов по данному направлению наблюдается в Кабардино-Балкарской Республике и Еврейской автономной области (по 0,17%), а также Камчатской области (0,15%). Это может быть связано с малым количеством образовательных организаций высшего образования в данных регионах, и соответственно с ограниченным количеством программ подготовки по исследуемому направлению. Также в результате исследования были выделены регионы, в которых не ведется подготовка педагогов на уровне высшего образования, к таким субъектам относятся Мурманская область, Ямало-Ненецкий и Чукотский АО.

Не смотря на выделение подготовки педагогических кадров одним из приоритетов национального развития страны, в России существует ряд регионов, в которых численность обучающихся по данному направлению существенно отстает от среднего показателя по стране или отсутствует вовсе. В качестве дальнейшего развития данной темы необходимо исследовать соотношение между подготовкой кадров в области образования и педагогики, потребностями рынка труда и занятостью педагогических работников.

### **Список литературы:**

1. Национальный проект «Образование». АНО «Национальные приоритеты». - URL: <https://xn--80aarpemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/projects/obrazovanie/> (дата обращения: 07.11.2024).
2. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. Официальный сайт Правительства России. - URL: (<http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwA5.pdf>) (дата обращения: 07.11.2024).
3. Бакусова Д. Л. Организационно-экономические условия ориентации высшего образования на региональный рынок труда: автореф. дис. ... канд. эконом. наук / Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. - Москва, 2006. – С. 27.
4. Ильчук С.Б. Востребованность выпускника на рынке труда как индикатор эффективной деятельности современного вуза // Журнал социологии и социальной антропологии. 2008. – Т. XI. – № 1. – С. 191-200.
5. Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Профессиональное образование и рынок труда // Социологические исследования. –2003. – Т. – № 4. – С. 99–106.
6. Сафиуллин М.Р., Шугаева А.А., Иванова А.Р., Гудяева Л.А. Влияние структуры подготовки кадров на социально-экономическую динамику региона // Проблемы экономики и юридической практики. – 2022. – №6. – С. 245-259.

**Иванова Полина Андреевна**

преподаватель истории

Центр образования №195 Адмиралтейского района

Ivanova Polina

Education Center No. 195 of the Admiralteysky District

## **КОММЕРЦИАЛИЗАЦИЯ МАГИЧЕСКИХ ПРАКТИК В РЕСПУБЛИКЕ КАРЕЛИЯ**

**Аннотация:** Данная статья посвящена анализу современных магических практик на территории Республики Карелия. Рассмотрению популяризации и монетизации движения Нью-эйдж среди коренного населения. Исследование опирается на материалы этнографического исследования, проводимого в Республике Карелия весной 2022 года.

**Ключевые слова:** Карелия, карелы, магия, Нью-эйдж, монетизация, этнография, магические практики.

## **COMMERCIALIZATION OF MAGICAL PRACTICES IN THE REPUBLIC OF KARELIA**

**Summary:** This article is devoted to the analysis of modern magical practices on the territory of the Republic of Karelia. Consideration of the popularization and monetization of the New Age movement among the indigenous population. The study is based on materials from an ethnographic study conducted in the Republic of Karelia in the spring of 2023.

**Keywords:** Karelia, Karelians, magic, New Age, monetization, ethnography, magical practices.

В современном мире использование магических практик стало популярным занятием. Такая магия существует во многих странах. Все практики имеют уникальные особенности и методы работы, однако направлены на достижение одной цели – изменение реальности в соответствии с желаниями и потребностями человека. В западной антропологии развитие современных магических практик получило название «Новая магическая эпоха» или распространение магии «Новой эры» (New age). Одной из причин популярности Нью-эйдж является возможность использования практик для достижения личных целей. Кроме того, характерной особенностью Нью-эйдж является то, что магические практики на сегодняшний день становятся не только средством духовного просветления и вариацией новой идентичности, но выступают и в качестве коммерческой деятельности.

Группы людей, которые занимаются оккультизмом в качестве профессиональной деятельности создают отдельные сайты для записи на проведение практик для клиентов за определенную плату и даже целые школы

магии, по окончании которых люди могут получить дипломы, например, таролога или астролога. Популярность таких тенденций в медиа пространстве набирает обороты настолько, что Российским органам власти приходится создавать новые законы, в том числе и в рамках медицинского обеспечения (народная медицина) и предпринимательства (курсы гаданий, школы экстрасенсов и т.д.). Помимо прочего, развитие социальных сетей и общедоступных платформ позволили практикам магии и колдовства выйти на широкую аудиторию и еще больше популяризировать свои таланты и, самое главное, услуги.

В этой статье мне бы хотелось проанализировать популяризацию и распространение коммерциализации магии на территории Республики Карелия. Основным источником стали материалы этнографического исследования, проведенного мной на территории Карелии весной 2023 года. Основу практического исследования составили интервью с информантами, практикующими современную магию или участвующие в монетизации современных практик. Кроме того, я использую данные СМИ и социальных сетей, для сбора информации о распространении и бытовании современных магических практик, чтобы дать более актуальное обоснование развитию и распространению их в исследуемом регионе.

Точные хронологические рамки возникновения Нью-эйдж установить сложно. Впервые термин Нью-эйдж был употреблен в сочинениях Алисы Бейли. Она ввела термин «Нью-эйдж» в 1970-е годы, который относится к ожидаемому прорыву в социальном, духовном и умственном развитии человечества. [5] Современный Нью-эйдж, будучи вдохновлен идеями восточных религий и философий, которые стали широко доступны в связи с глобализацией, а также под влиянием западного интереса к оккультизму, является своего рода эзотерикой обезличенной от религиозных убеждений и часто выступающей в качестве философских и психологических учений и практик. Движение нашло широкое распространение в западных странах, а также в России начиная с 1990-х годов. Проявляется это в возникновении множества различных групп и течений, привязанных к разным традициям и превращающих их в доступную практику.

Нью-эйдж не представляет однородного учения, но исследователи выделяют в нем ряд общих признаков, к ним можно отнести следующее: представление о безличности Бога или Богов, универсальность энергии и возможность достигнуть просветления через использование особых оккультных практик. К последним относят гадания, астрологию, нумерологию, таро и другие многочисленные магические практики, в том числе и те, которые базируются на традиционных ритуалах. [4]

Сегодня нет точных данных о численности сторонников Нью-эйдж, но многие люди включаются в это движение через использование специфических методов и особых товаров, для улучшения своего здоровья и благополучия (амулеты, свечи, кристаллы и т.д.). Некоторые изучают теорию Нью-эйдж,

вдаваясь в историю оккультизма и эзотерики. Основные термины движения стали широко известны благодаря активному использованию их СМИ и сети Интернет («мантры», «чакры», «космическая энергия» «экстрасенсорика» и т.д.). С начала 1990-х годов и по настоящее время Нью-эйдж стало частью массовой культуры, получило популярность в различных слоях общества и активно монетизируется.

Для понимания причин популяризации и востребованности Нью-эйдж, необходимо понять особенности этого движения. На основе теоретических материалов и данных этнографического исследования я выделила следующие характерные черты современных магических практик. Любая современная практика включает в себя следующие составляющие личный гнозис – само создание практики, основанной на субъективном представлении практика о магии. Стихийность и невозможность систематизации, при этом в современной магии может работать передача знаний в одну сторону, при отсутствии предшественников. Простота использования и адаптация к существующей массовой культуре как часть маркетинга, и последнее - искусственное удревление для успешной коммерциализации.

В настоящее время, как журналисты, так и социологи отмечают широкое распространение оккультно-магического предпринимательства. По журналистским подсчетам уже в середине нулевых годов в России было не менее трехсот тысяч практикующих «магов», рынок оккультных услуг в Москве оценивался в 8...10 млн долларов в месяц, в России – в 40 млн долларов в месяц. [1] Если учитывать статистические данные ВЦИОМ, то магический рынок отвечает на все запросы потребителей, и в основном это не физические болезни, а проблемы психологического или социально-бытового характера: отношения в семье, любовная сфера, карьерный рост. [3]

Практика предоставления платных магических услуг встречается повсеместно, вот, например, как описывает информант случай с монетизацией магии внутри викканского «Круга»: «Ну у меня нет, но наши определенные делают. Обычно это связано с гаданиями – таро, руны. У кого-то из моего круга была попытка сделать магазин эзотерических товаров. Но он года не продержался, погорел. Но был настоящий, то есть не просто интернет-магазин, а с помещением в Петрозаводске. В городе клиенты заказывают самые разные там от всяких любовных, классических, заканчивая боевыми практиками. Очень много защиты, потому что стандартные городские вызовы – это высокий уровень стресса и, соответственно, испытывают проблемы с защитой».

Касательно платы за такие услуги, то она может быть совершенно разнообразной. Информант Задвинская К.М. рассказывает, что за один расклад карт Таро она может взять от одной до нескольких тысяч рублей, все зависит от сложности и желаемого результата клиента: «Есть общие расклады Таро, то есть для всех. Если есть что-то более сложное или человек хочет провести индивидуальную практику, тогда уже расценки определяются практиком». Девушка рассказывает, что при раскладах Таро цена всегда должна быть

оговорена заранее, торговаться нельзя, ведь практикующий затрачивает свою энергетику на каждую дополнительную карту из колоды. Гальцин Д.А. рассказывает, что не все магические практики оплачиваются, все зависит от ритуального специалиста и его отношения к клиенту: «Она (коллега информанта по викканскому «Кругу») нашему одному говорит: «Я тебе не могу безвозмездно сделать расклад, потому что ты не в моей кровной семье. То есть ты обязательно должен мне что-то дать взамен». У нее есть представление, что вокруг нее есть люди, которые с ней связаны каким-то особым образом. Это не обязательно именно родство, но и просто побратимство. А другие должны что-то давать взамен. Ну это может быть бартер – услуга за услугу».

Информант Баринцев В.А. рассказывает, что помимо переводов текстов заклинаний, к нему часто обращаются практики рунической магии как раз для перевода символов для талисманов: «Как правило это какие-то пожелания, за бытовыми вопросами ко мне не обращаются. Ну подарок кто-то делает и хочет снабдить заклинанием на вещи. Один товарищ, например, просил перевести символы, чтобы нанести их на кружку в подарок другу. Иногда просят меня перевести надпись, чтобы татуировки сделать или амулет какой-нибудь».[2]

В Нью-эйдж магическая атрибутика в принципе играет едва ли не первостепенное значение, в связи с тем, что в отличие от традиционной магии, в современном движении отсутствует акт передачи магических сил, самоидентификация себя как ритуального специалиста часто происходит за счет специфической одежды или особых вещей, который практик носит с собой. Например, у Дегалюка Р.Б. это рунические камни, Гальцин Д.А. при встрече за беседой показал магический амулет с изображением викканского Рогатого Бога и т.д.

Ранее многая атрибутика производилась самостоятельно, сейчас же в связи с популярностью магии можно приобрести все необходимое для практик в специальных магазинах. Очень часто они могут быть зарегистрированы как сувенирные лавки, однако там вы можете найти все необходимое для проведения ритуалов: от свечей до текстов заговоров в ритуальных книгах. Например, в Петрозаводске настоящая конкуренция магазинов эзотерики, два самых крупных из них – это «Чердачок карельской ведьмы» и «Эра водолея». со сходим ассортиментом товаров. «Чердачок карельской ведьмы» популярнее и в предпринимательской гонке пока что выигрывает, во-первых, потому что существует дольше, соответственно пользуется большим доверием у клиентов, а во-вторых, потому что помимо продажи алтарей, свечей для заговоров и досок для разговоров с духами, предоставляет услуги гаданий, снятий сглазов и порчи, а также обучению системе уникальных магических практик.

Показательно, что в подобных магазинах всегда действует особая магическая этика, про которую мне рассказала консультант магазина «Чердачок карельской ведьмы» и по совместительству практик карт Таро Кожун М.О.: «Цену на товары уменьшать нельзя, скидок не делаем, иначе энергетический обмен не сработает. Обычно мелочёвка расходуется быстрее

свечи там, благовония – это все расходный материал, они для практиков на постоянной основе нужны, а за большими товарами по типу алтарей, гадательных досок приходят реже, есть и постоянные покупатели конечно, у нас есть карта для постоянных клиентов, там на услуги скидка десять процентов».

Отдельной строкой в бюджете магических предпринимателей стоит обучение магии. Зачастую курсы колдовства стоят намного больше, чем одиночные сеансы по снятию порчи, ведь после них по словам практиков вы сможете самостоятельно проводить ритуальные сеансы. Например, внутри викканского «Круга» Гальцина Д.А. в Петрозаводске возможно индивидуальное обучение основам Викки: «- Можете ли сказать где можно научиться магическим практикам, либо это всегда самостоятельная работа? - Я думаю, что по большей части, ну у поколения грубо говоря моего это более-менее самостоятельная работа, либо это работа с каким-то одним учителем-наставником. С которым выстраиваются неформальные отношения.» По словам информанта, в начале 2000-х годов на сайтах данных организаций вывешивались прайс-листы оккультных услуг, но сегодня такая практика почти прекращена и цены «индивидуализировались». Магические предприниматели не сообщают цены людям, обратившимся к ним, до личного контакта, в ходе которого составляется представление о платежеспособности клиента.

Таким образом, явление Нью-эйдж все больше популяризируется и набирает обороты не только в качестве бытовых практик и хобби, но и в качестве предпринимательства. Благодаря доступности соцсетей, на сегодняшний день, распространение магии, оккультизма и эзотерических практик происходит в еще больших объемах, зачастую встречая скептицизм со стороны традиционных практиков и знатоков культуры республики Карелия.

Изначальная свобода самовыражения в направлениях Нью-эйдж позволила магии в массовом сознании перейти в сферу маркетинга. Современные магические практики на сегодняшний день становятся не только средством духовного просветления и вариацией новой идентичности, но выступают и в качестве коммерческой деятельности.

Монетизация магических практик в Карелии началась в связи с активным распространением приверженцев Нью-эйдж в регионе, а также с наплывом туристов, стремящихся посетить республику. Зачастую магазины эзотерических товаров работают как сувенирные, но параллельно с продажей подарков из Карелии происходит торговля магической атрибутикой и реклама ритуальных сеансов. Кроме того, в ходе бесед с информантами мною было выяснено, что многие современные практики оказывают платные услуги. Это могут быть гадания, либо переводы рун для нанесения их на тело или магические амулеты, проведение ритуалов защиты и очищения от негативной энергии. Быстрое распространение Нью-эйдж происходит посредством самых современных средств связи и маркетинговых технологий, телевидения и интернета, благодаря этому представители рынка оккультных услуг активно

создают собственные сайты, ведут блоги, открывают школы личностного развития и т.д.

### **Список литературы**

- 1.Ерофеев К. Б. «Магические услуги»: правовой анализ // Евразийская адвокатура. 2013. №3 (4). С. 89-93.
- 2.Иванова П.А. тетрадь полевых записей по исследованию традиционной и современной магии в ходе экспедиции в республику Карелия // Кафедра антропологии и этнографии Института истории СПбГУ, 2023. –53 с.
- 3.Колдовство, сглаз, порча ВЦИОМ аналитический разбор - URL: [wciom.ru/analyticalreviews/analiticheskii-obzor/koldovstvo-sglaz-porcha-navstrechu-khellouinu-2016](http://wciom.ru/analyticalreviews/analiticheskii-obzor/koldovstvo-sglaz-porcha-navstrechu-khellouinu-2016). Дата обращения: 03.03.2022
- 4.Прохоренко И. В. Проблемы эволюции движения New Age в странах Запада // Вестник Санкт-Петербургского университета. Политология. Международные отношения. 2008. №3. С.169-178.
- 5.Encyclopedia of Religion. Vol. 10 / ed. by Jones L. Detroit, MI: Thomson Gale, 2005.

**Канышева Ольга Альбертовна**

кандидат философских наук, доцент

Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

SPIN-код: 8362-7694

Kanysheva Olga

Pushkin Leningrad State University

## **ФИЛОСОФИЯ СОЗНАНИЯ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ**

**Аннотация.** Статья посвящена теме сознания, которая на сегодняшний день остаётся актуальной в связи с культурологическим плюрализмом, который допускает к рассмотрению и сосуществованию разные подходы и концепции. На протяжении всей истории философии тема сознания обнаруживает себя при осмыслении сущности мышления, бытия, природы, Бога, человека, где смена ценностной ориентации эпохи накладывает отпечаток на трактовку сознания в том или ином контексте культуры. Сегодня необходимость сопоставления разных традиций и подходов связана с духовным философским поиском и самоопределением философии.

**Ключевые слова:** энтелехия, душа, сознание, дух, мышление, жизненный мир.

## **PHILOSOPHY OF CONSCIOUSNESS IN THE CONTEXT OF CULTURE**

**Summary.** The article is devoted to the topic of consciousness, which remains relevant today in connection with cultural pluralism, which allows different approaches and concepts to be considered and coexisted. Throughout the history of philosophy, the theme of consciousness reveals itself in the understanding of the essence of thinking, being, nature, God, man, where the change in the value orientation of the epoch leaves its imprint on the interpretation of consciousness in a particular cultural context. Today, the need to compare different traditions and approaches is connected with the spiritual philosophical search and self-determination of philosophy.

**Keywords:** entelechy, soul, consciousness, spirit, thinking, life world.

Наличие сознания у человека говорит о его познавательной способности, которая связана с его главным свойством рефлексировать, прежде всего, само себя и окружающий мир. Обращаясь на свои собственные действия, сознание дает самому себе определение, раскрывает структуру и содержание. Божественность сознания у Аристотеля связано с его способностью мыслить само мышление, «на протяжении всей вечности» [1, с. 316]. Внутренний опыт, в отличие от внешнего, обращен на нечувственное восприятие, психический мир человека, где результатом становится самонаблюдение как метод познания. Благодаря рефлексии формируется знание, которое соотнесено с сознанием.



Сознание обнаруживает себя через знание чего-либо, где эта связь рассматривается как способность быть направленной на какой-либо предмет, и получила название интенциональности. Интенциональность характеризуется свойством сознания быть заинтересованным предметом восприятия. Это может быть связано с навязчивыми переживаниями любви и страха, фобиями, имеющими субъективный характер переживаний. Единство сознания и мира обусловлено природой самого сознания, которое есть связь, соотношение себя и иного, диалог, единство и раздвоенность одновременно.

Сознание выступает как актуальность бытия, как вечность, без чего не может ничего ни начаться, ни закончиться. Сознание есть условие признания объективности мира через его осмысление и взаимообусловленности внешним миром и миром сознания. Эта точка отсчета является единством духовного и материального, чувства и мышления. Единство и различенность сознания образуют процесс развития знания через сказание о мире. Сама связь с миром сознанием мыслится как переживание. Переходя во внутренний опыт, сознание меняет свою форму и становится мышлением, которое рассматривается не как субъект движения сознания, а как объект движения мышления. Мышление является автономной стихией рефлексии, при котором присутствует сознание. Свойством мышления является его всеобщность в обобщенности знания. Получается, что не я мыслю, а мною мыслит мышление. Мышление есть бессознательное, Оно, которое мыслит.

Сознание имеет разные формы самого мышления, это рассудок и разум, где рассудок соприкасается со внешним миром, выстраивает категории, обобщающие знание о мире, то разум занят самим рассудком, уже его обобщением и выходом на чистое умозрительное знание. Дух есть снятая форма всех форм сознания и их единство. Сознание переходит от внешнего соотношения к внутреннему и выстраивает иерархию соотношений, которое является условием единства и различности и, как результат, движение познания. Дух есть неплотское существо, выступающее целостностью форм сознания, как своего спиритуального тела. Дух есть высшее единство познавательных способностей сознания.

Философские традиции, описывающие природу сознания, так или иначе: то одну, то другую ее стороны, наделяют их большей, или меньшей значимостью.

«Я» это точка различности сознания и мира с одной стороны, а с другой – единство познавательных способностей как условие поступания.

Вопрос о соотношении сознания и души является на сегодняшний день открытым. До XVII века речь в философии шла исключительно о душе. Тема сознания появляется с XVII века в творчестве Рене Декарта. Можно сказать, что душа это дорефлексивная форма сознания. Согласно Аристотелю душа есть энтелехия, сила, которая дает движение телу, его жизнеспособность. Для Платона душа есть житнетворческая идея. Различие определений говорит о дальнейшей судьбе души: у Платона она бессмертна, а для Аристотеля

энтелехия привязана к телу, является ее формой, с распадением которой исчезает, и сама душа – энтелехия. Аристотель допускает четыре формы души: растительную, животную, рассудочную и разумную. Если энтелехия неотделима от тела и с его гибелью исчезает, то есть та часть души, которая может существовать в отрыве от тела, и она тогда нечто иное, нежели просто энтелехия. Тогда эта часть души должна называться сознанием.

Итак, нерелексивная часть сознания есть душа, которая рассматривает саму себя в отчужденных формах, таких как мировая душа, абсолют, субстанция, Бог, эфир и т.д. Здесь можно рассмотреть истолкование души в разных культурах во многообразии образов.

Эволюция души в культуре связана с восприятиями ее в разных образах. Панпсихизм рассматривает одушевленность природы, мира в целом. В таком случае возможно построение диалога со всем, что одушевлено. Сама возможность диалога является условием познаваемости мира. Дорефлективная форма сознания [душа] по причине заданных познавательных возможностей порождает мифологическое восприятие, которое очеловечивает мир, который только при этом условии познаваем, т.е. диалогизирует. Человеческая размерность мира делает его домом, ойкуменой.

Душа пребывает в сновидении. Она находится в пограничном состоянии одновременности пребывания по эту и по ту сторону мира. Она не отличает сон от яви, события яви плавно переходят в события сна и наоборот и потому убедительны. Магия сна убеждает душу в существовании духов, богов, сущностей и т.д. Удвоение мира, одновременность профанного и сакрального миров наделяют душу магической силой влияния на ход событий, управление стихиями и порождают героическое в душе. Герой это, как правило неуязвимый первопроходец, которому помогают обитатели наземного, подземного и небесного миров. Сказочные герои путешествуют по мирам, преодолевают препятствия, добиваются торжества над злом и несправедливостью.

В истории философии сознание есть предмет пристального внимания. Это связано с пониманием знания, которое с точки зрения философии должно быть абсолютным. Идеалом абсолютного знания может быть сознание Будды, которое всеобъемлюще: оно проникает в настоящее, прошлое и будущее любого индивидуального сознания, оно владеет всеми сознаниями одновременно. Небо в Древнем Китае является источником разума и жизни каждого человека. Тема бога есть предмет античной философии и средневекового мировоззрения как источник всеисчерпывающего знания. Тема абсолютного знания раскрывается в философии Г.В.Ф. Гегеля. Любое знание, в том числе абсолютное, связано с деятельностью сознания. «Абсолютное знание есть *истина* всех способов сознания, потому что... лишь в абсолютном знании преодолевается разрыв между *предметом* и *достоверностью самого себя*, и истина стала равной этой достоверности, так же, как и эта достоверность стала равной истине» [2, с.30].

История познания имеет разные концепции знания и пути его достижения. Чувственный мир по Платону представляет собою пещеру, узники которой познают мир при помощи чувств. Знание, порождаемое чувствами, представляет собой тени на стене пещеры, которые размыты и неотчетливы. Это знание напоминает иллюзии, но от него люди не могут отказаться и воспринимают его за единственное знание. Если развернуть взгляды людей в сторону солнца, как источник абсолютного знания, не будет ли это тяжелым испытанием для смотрящих? Может, поэтому все учение Платона изложено в форме мифа. Подлинное знание, или мир идей труднодостижимо. Постигание идей Платона связано с рассказом Сократу мантинейки Диотимы о некоей лестнице, по которой Эрот поднимается шаг за шагом. Душа человека — это идея, которая стремится вернуться в первоначальный вечный мир идей. Она напоминает другую жизнь и руководствуется этим припоминанием. Эрот, будучи двоякой природы, земной и небесной, тянется к прекрасному, как отблеску абсолютного знания, постигает красоту тел, красоту душ, красоту наук, красоту ума и постигая в последнем постоянство, принимает его за подлинно красивое. Диотима: «Неужели ты не понимаешь, что, лишь созерцая прекрасное тем, чем его надлежит созерцать, он сумеет родить не призраки добродетели, а добродетель истинную, потому что постигает он истину, а не призрак?» [3, с.45 - 46]. Учитывая современную трактовку идеи как сознания, можно принять такое убеждение, что это есть наипрекраснейшее в человеке. Так отделяется мнимое знание от подлинного, и очищенная душа воспринимается как абсолютное знание.

Душа есть бессмертное начало в человеке по причине нетленности души, в отличие от тленного тела; по причине причастия к абсолютным сущностям, которые она напоминает; по причине божественности души и госпожой над телом; по причине того, что душа причина тела.

Аристотель демифологизирует этапы познания Платона и предлагает рассматривать знание по критериям познавательного опыта. «...[Ч]еловек, имеющий опыт, считается более мудрым, нежели те, кто имеет лишь чувственные восприятия, а владеющий искусством — более мудрым, нежели имеющий опыт, наставник — более мудрым, нежели ремесленник, а науки об умозрительном — выше искусств творения. Таким образом, ясно, что мудрость есть наука об определенных причинах и началах» [1, с.67]. Мудрость есть наивысочайший опыт, позволяющий видеть причины и начала всего и полагать цель отдельных действий, значит, породить свободу. Сознание в форме мудрости у Аристотеля является знанием ради самого знания, что порождает удивление.

Философ удивляется этой способности сознания породить собственную свободу, или быть ее условием. «Во-первых, мы предполагаем, что мудрый, насколько это возможно, знает все, хотя он и не имеет знания о каждом предмете в отдельности.

Во-вторых, мы считаем мудрым того, кто способен познать трудное и нелегко постижимое для человека [ведь воспринимание чувствами свойственно всем, а потому это легко и ничего мудрого в этом нет].

В-третьих, мы считаем, что более мудр во всякой науке тот, кто более точен и более способен научить выявлению причин, и,

[, в-четвертых,], что из наук в большей мере мудрость та, которая желательна ради нее самой и для познания, нежели та, которая желательна ради извлекаемой из нее пользы,

а [, в-пятых,], та, которая главенствует, - в большей мере, чем вспомогательная, ибо мудрому надлежит не получать наставления, а наставлять, и не он должен повиноваться другому, а ему - тот, кто менее мудр» [1, с.67-68]. Мудрость является абсолютным знанием в понимании Аристотеля.

Все формы сознания, которые в нем возможны, исторически осуществляются через разные формы мышления. Условием познания в Новое время является мыслящий субъект, который отождествляется с сознанием, условием достоверности которого является идея Бога, которая делает это знание несомненным. Доказательство несомненности существования сознания есть присутствие в нем идеи Бога. В свою очередь, доказательство бытия Бога опирается на несомненность присутствия сознания. «...[С]амо правило, принятое мною, а именно что вещи, которые мы представляем себе вполне ясно и отчетливо, все истинны, имеет силу только вследствие того, что Бог есть, или существует, и является совершенным существом, от которого проистекает все, что есть в нас. Отсюда следует, что наши идеи или понятия, будучи реальностями и происходя от Бога, в силу этого не могут не быть истинными во всем том, что в них есть ясного и отчетливого. И если мы довольно часто имеем представления, заключающие в себе ложь, то это именно те представления, которые содержат нечто смутное и темное, по той причине, что они причастны небытию. Они в нас только потому неясны и сбивчивы, что мы не вполне совершенны. Одинаково недопустимо, чтобы ложь или несовершенство как таковые проистекали от Бога, и чтобы истина или совершенство происходили от небытия» [4, с.272].

Парадоксальность аргументации сводится к замкнутому кругу, когда оба сомнительных с точки зрения феномена доказываются один через другой. Но этого недостаточно: сомневающееся существо признается в своей несомненности. Мышление является у Декарта условием очевидности знания того, что сознание существует. Рефлексия, или обращение сознания на самого себя, позволяет увидеть интеллектуальным взором, или интуицией, схватить сущность сознания в его достоверности в моменте самосозерцания. Удерживая себя в мышлении, сознание позволяет осуществлять процесс познания мира; это есть условие познания. Момент удержания оформляется категорией «Я», которая схватывает очевидность своего присутствия в мире через постоянное самоутверждение. «Я достоверно знаю, что я— вещь мыслящая. Но значит ли это, что мне известно всё необходимое, чтобы быть уверенным в

[существовании] какой-либо вещи? Ведь в этом первом осознании не содержится ничего, кроме некоего ясного и отчётливого представления о том, что я утверждаю; а этого совсем недостаточно, чтобы убедить меня в истинности вещи, которую я мыслю, если я когда-либо смогу понять, что какая-то вещь, которую я столь ясно и отчётливо воспринимаю, на самом деле ложна: исходя из сказанного, мне кажется, можно установить в качества общего правила: истинно всё то, что я воспринимаю весьма ясно и отчётливо» [5, с.29].

И. Кант описывает трансцендентального субъекта, не опираясь на идею Бога, как это было у Рене Декарта. Основания для объяснения трансцендентального субъекта И. Кант находит в категорическом императиве, как универсальном правиле нравственности, которого придерживается человечество в целом как целеполагающий род. Всеобщность рода заключается в его неутомимом стремлении к благу, как условию его существования.

Г.В.Ф. Гегель в «Феноменологии духа» раскрывает развитие сознания при постоянстве его чистой природы и показывает завершенность абсолютного знания. Опыт сознания связан с раздвоением на субстанцию и сознание. «Я» убеждается в присутствии нечто что интуитивно точнее подводит к знанию. Абсолютный субъект является в качестве мирового духа, который есть логический субъект, или чистое сознание.

Э. Гуссерль описывает трансцендентального субъекта как необходимое условие всякого опытного познания.

Сознание обладает свойством интересубъективности, которое позволяет находить общие основания для других сознаний. Единство сознаний есть поле интересубъективности. Средневековая идея Бога есть общность всех сознаний этого времени. Или идея Космоса есть такое же единство сознаний древности. Генерализация сознаний образует ментальное поле интенций по поводу того, или иного явления. Понятно почему Иисус Христос стал главной силой средневековья: он дал миру самого себя. Общины, которые формируются на протяжении развития цивилизации, объединяют людей с позиции интересубъективности.

Если посмотреть на историю цивилизации с позиции фундаментальных ценностей, то можно увидеть, что существовали различные формы общностей с позиции мировоззренческих установок: мифологическое, религиозное, научное, где философское мировоззрение имеет определенную перспективу.

Первое мировоззрение, которое называют мифологическим, включает в себя первые переживания мира, имеющие дорефлексивный характер. Э. Гуссерль пишет о первых переживаниях, как об абсолютных, архетипических. «Они настолько первозданны, насколько вообще могут быть таковыми конкретные переживания. Ибо, если точно посмотреть, то в своей конкретности они обладают лишь *одной-единственной*, но притом и беспрестанно непрерывно текущей *абсолютной первозданной фазой* – моментом живого *«теперь»*» [6, с.236-237]. Восприятия сами по себе являются первыми.

Любовь есть нечто, через что сознание являет себя. Любовь наделяет мир ценностью и смыслом. Дорефлексивное чувственное сознание постигает мир через восприятия и представления, идеализирует мир через мифотворчество. Сознание воспринимает мир одновременно психически и идеально, через ноэзис и ноэму. Первоначально сознание отождествляет себя с восприятием, абсолютизирует его, наделяет высшей ценностью и смыслом, в результате чего появляется эстетическое видение мира. Память о пережитом событии в жизни сознания превращается в знак, благодаря которому сознание может вновь и вновь возвращаться к переживанию осмысленного до бесконечности. Репрезентация есть восстановление переживания сознания как духовного факта. Мифические герои есть *духовные факты сознания* [авт.тр.]. Они репрезентируются время от времени из поколения в поколение. Восприятие в силу чувственного переживания мира сгущает эмоции до образов. Сфера сакрального связана с переходом сознания из реального, рефлексивного мира к эмоциональному, не структурированному, где все перемешано, переплетено, как в котле: и чувства, и мысли, и причины, и следствия, и жизнь, и смерть, и животные и люди и т.д. Это является условием культурогенеза. Видение становится принципом очевидности. Видится, значит, существует. Поэтому, видение может оказаться иллюзией, сном, галлюцинацией. В культуре мы имеем дело с фактами сознания. «...Восприятие есть восприятие чего-то, скажем, вещи; суждение есть суждение о каком-либо положении дел; оценивание — оценивание какой-либо ценностной ситуации; желание — желательного обстоятельства и т. д. Действование направлено на такое-то действие, поведение — на поступок, любовь — на то, что любимо, радование — на радостное и т. д.» [7,с.262-263].

Из системы восприятий ткется картина мира, которая может быть названа культурной, т.е. ценностной и смыслообразующей. У Э. Гуссерля есть описание жизненного мира, который можно рассматривать с точки зрения бытийствования сознания, как мир культуры. «...единственно действительный, действительно данный через восприятие, через опыт осваиваемый и могущий быть освоенным в опыте мир — наш повседневный жизненный мир» [7, с. 253].

«Здравый смысл» Р. Декарта расширяется Э. Гуссерлем до концепции «жизненного мира». Р. Декарт в «Рассуждениях о методе, чтобы верно направлять свой разум и отыскивать истину в науках» пишет, что здравомыслие есть качество, которым наделены все люди от природы. «Здравомыслие [bon sen] есть вещь, распределенная справедливее всего; каждый считает себя настолько им наделенным, что даже те, кого всего труднее удовлетворить в каком-либо другом отношении, обыкновенно не стремятся иметь здравого смысла больше, чем у них есть. При этом невероятно, чтобы все заблуждались» [4, с.250]. В контексте рассуждения мы видим понимание жизненного мира Р. Декартом в контексте способности людей правильно рассуждать, что различие мнений связано с разным жизненным опытом

направлять свои мысли в то, или иное русло, где здравого смысла ни больше и не меньше, а он есть как некоторое условие жизненного опыта.

Э. Гуссерль «жизненный мир» считает условием любой деятельности субъекта как некий предопыт, который существует до рефлексии. Мир науки ушел от этой предпосылки жизнедеятельности, ориентируясь на беспристрастность и объективность, существующую надмирно. Кризис науки связан, по мнению Э. Гуссерля отсутствием контекстуальности познающего субъекта, что искажает суть дела. С другой стороны, жизненный мир «действительно наглядный, действительно испытываемый и доступный опыту мир, в котором практически разыгрывается вся наша жизнь, остается как он есть в его собственной сущностной структуре, в его собственном конкретном стиле причинности неизменным, что бы мы безыскусно или в порядке искусства ни делали» [8, с. 54]. Постоянство жизненного мира есть условие объективности познания познающим субъектом. Вопрос появляется: как возможно это постоянство мира, что делает его абсолютным? Или постоянство заключается в его очевидности? Или это доопытно существующая трансцендентальная субъективность? «Для жизненного мира, по Гуссерлю, характерны непосредственная очевидность, интуитивная достоверность его феноменов, понимаемых и принимаемых индивидом как таковые, т. е. субъективная достоверность, причем субъективность жизненного мира – это «анонимная субъективность» [9, с.253].

«Жизненный мир» Э. Гуссерля становится предметом дисциплинарного культурологического исследования. Исходя из того факта, что сам мир является предметом сознания, он, в свою очередь, преддан этому сознанию как мир культуры в широком смысле этого слова. В силу однажды созданных знаков и символов мира в первом дорефлексивном опыте, он, исходя из своего мифопоэтического восприятия существует сакрально как предданность. «...[Е]динственно действительный, действительно данный через восприятие, через опыт осваиваемый и могущий быть освоенным в опыте мир – наш повседневный жизненный мир» [7, с.253]. Абсолютность жизненного мира связана с сакральностью его происхождения, или вечности мифа. Глубинное «Я» человека имеет опыт жизненного мира как предданность, где оно вступает в контакт с объективным миром трансцендентального субъекта. Трансцендентальный субъект есть коллективный субъект человечества, который имеет разумную природу. В жизненном мире встречаются субъективные «я», при этом каждое «я» имеет этот мир как свой собственный. «Анализ картины мира с точки зрения феноменологического подхода позволяет ее рассматривать как результат ценностно-смысловой рефлексии сознания, способного конструировать и воспроизводить многочисленные социокультурные миры, представляющие собой феномены как данности сознания, через которые демонстрирует себя как реальность [жизненный мир], так и субъективное «я» [10, с.122].

Многоликое «Я» Э. Гуссерля имеет бесконечное множество форм и понять какое из них что означает является тайной. Изучая Р. Декарта, мы говорили с определенностью о единственности, субстанциальности «Я», в то время как у Э. Гуссерля мы имеем разные контексты «Я» как феномена.

Ж.П. Сартр в работе «Трансцендентальность эго» рассматривает разные модусы «Я»: рефлексивное «Я», рефлексивное «Я», трансцендентальное «Я». Само «Я» возможно только как результат рефлексии сознания. В нерелексивном состоянии сознание имеет дело с Эго, которое является единством сознания. Триада «Я», «Эго», «Сознания» у Ж.П. Сартра рассматривается как многофункциональное явление, хотя речь идет об одном и том же сознании, которое обнаруживает себя через сомнение. «[С]понтанное сомнение, охватывающее меня, когда я в потемках смутно различаю некоторый объект, есть некоторое сознание» [11, с.104].

На вопрос: «Существует ли Я?» Ж.-П. Сартр утверждает положительно. «Я [Je] есть нечто существующее. Оно обладает некоторым конкретным типом существования, который, без сомнения, отличается от типов существования математических истин, смыслов или пространственно-временных вещей, однако также является реальным. Это Я [Je] само подает себя как трансцендентное» [11, с.96].

«Эго» есть внутреннее единство сознания. «Эго есть единство состояний и актов, а также — факультативным образом — единство качеств. Оно есть единство трансцендентных единств, и оно само трансцендентно. Это — трансцендентный полюс синтетического единства как полюс-объект нерелексивной установки. Однако этот полюс являет себя только в мире рефлексии» [11, с.100]. Эго является психической составляющей сознания, выразителем его желаний, состояний, действий. В «Эго» заложено творческое начало в процессе спонтанной деятельности, которая пассивна и иррациональна, а потому магична. «Эго», в свою очередь, попадает под влияние собственных творений. «Каждое новое состояние, продуцированное Эго, определенным образом окрашивает и нюансирует его в тот самый момент, когда Эго его продуцирует. Эго как бы оказывается под властью чар этого действия, оно соучаствует в нем» [11, с.110]. Сознание является условием укорененности в мире. «Сознание есть бытийствующее сознание, свойство, онтологически укорененное. И там действительно происходят события - события жизни сознания [12, с.31]. Хотя, с другой стороны, оно есть то, благодаря чему мы выходим из мира и имеем способность видеть себя и мир в отчужденности. Сознание позволяет нам быть нейтральным по отношению к миру, а с другой стороны, благодаря способности понимать мир, мы укореняемся в него еще сильнее, чем до того момента, когда не осознавали. Сознание диалогично, иначе не состоится его объективация. Мышление, объективирующее сознание, ориентирует его на осознание сознания «А сказать мысль, значит высказать бытие» [12, с.54]. Сознание есть факт, очевидность которого не выводима.



Мир как воля и представление А. Шопенгауэра показывает мир как иллюзию. Сознание делится на сознание само по себе и на знание, которое оно формирует. Сознание мыслит спонтанно, но само мышление есть атрибут сознания. Процесс порождения знания связан с мыслительной деятельностью сознания, который совершается закономерно. Мышление образует внутреннее пространство мысли как особую реальность, в которой пребывает сознание. Объективация мышления связана с вербализацией знания, которое систематизируется, нанизывается как бисер. Сознание имеет дело с собственным знанием, которое применяет к своей объективации; обнаруживает границы опыта, которые пытается преодолеть через формирование нового знания и т.д. Единство и борьба противоположностей есть природа самого сознания, которое, одновременно выступает как единство и как противоположность. «Одно дело "я люблю" и совсем другое "я чувствую, что люблю". Или – "я мыслю", и "мыслю, что я мыслю". Эти вещи принципиально различны, и никакое преобразование, никакое допущение, никакое рассуждение не могут устранить этого различия» [12, с.45].

Философия сознания феноменальна и имеет разные культурные смыслы, выступая текстом в контексте интертекста. Тем не менее анализ разных слоев культуры позволяет говорить об уникальности феномена сознания, благодаря которому вырабатывается система знания, моделируется реальность, которая, так или иначе, согласуется с природой и обществом.

Сознание является особой реальностью, которая себя манифестирует в неразличности знания и сознания, где соприкасаются две логики: логики знания и логики сознания, которые находятся в единстве и различности. Сознание стремится к постоянству, или равенству с самим собой в то время, как мир находится в непрерывном движении и не всегда один и тот же.

### **Список литературы:**

1. Аристотель *Метафизика*. Соч. в 4-х тт. Т.1. - М.: Мысль, 1976. - 550 с.
2. Гегель Г. В. Ф. *Наука логики*. - М.: «Мысль», 1998.- 1072 с.
3. Платон. *Пир*. - СПб: «Библиотека Звезды», 1992.-64 с.
4. Декарт Р. *Сочинения* в 2-х тт.- Т.1.- М.: Мысль, 1989.-654 с.
5. Декарт Р. *Соч.* в 2-х тт. – Т. 2.- М.: Мысль, 1994.- 640 с.
6. Гуссерль Э. *Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии*. Книга первая. - М.: Академический Проект, 2009. – 489 с.
7. Гуссерль Э. *Избранные работы*. – М.: Издательский дом «Территория будущего», 2005. - 464 с.
8. Husserl E. *Die Krisis der europaischen Wissen-schaften und die transzendente Phenomenology*. Hamburg, 1977. S. 54.
9. Розенберг Н.В. «Жизненный мир» как культурно-исторический мир повседневности в феноменологии Э. Гуссерля. // *Вестник ТГУ, № 8 [64]*, 2008.-С.251-255.

- 10.Первушина О.В. «Культурная картина мира» и «жизненный мир» в феноменологии Э. Гуссерля». // Мир науки, культуры, образования. № 2 [14], 2009.- С.118-122.
- 11.Сартр Жан-Поль. Трансцендентность эго. набросок феноменологического описания. Перевод Андрея Кричевского. // Логос №2 [37], 2003. - С.86-121.
- 12.Мамардашвили М. Как я понимаю философию. - М.: Изд. группа «Прогресс», «Культура», 1992. - 415 с.

**Карапетова Розалина Валерьевна**  
преподаватель  
Краснодарский педагогический колледж  
SPIN-код: 5107-2091  
Karapetova Rosalina  
Krasnodar Pedagogical College

## **СЕМЬЯ БУДУЩЕГО (О СОХРАНЕНИИ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПРИ ПОМОЩИ ИНТЕРНЕТА И СМИ)**

**Аннотация:** в статье идет речь о семье, сохранении традиционных ценностей. Рассматриваются формы воспитательной работы с обучающимися младших классов по изучению традиций и особенностей семей. Сформулированы возможности использования интернета, социальных сетей и СМИ для формирования и сохранения традиционных семейных ценностей.

**Ключевые слова:** семья, семейные ценности, история, традиции, цифровизация, интернет, СМИ.

## **FAMILY OF THE FUTURE (ABOUT PRESERVING FAMILY VALUES USING THE INTERNET AND THE MEDIA)**

**Summary:** the article talks about family and the preservation of traditional values. The forms of educational work with primary school students to study the traditions and characteristics of families are considered. The possibilities of using the Internet, social networks and the media for the formation and preservation of traditional family values are formulated.

**Keywords:** family, family values, history, traditions, digitalization, Internet, media.

Семейные ценности – это обычаи и традиции, которые передаются из поколения в поколение. Это – все то, что люди переживают вместе внутри дома – радость и горе, благополучие или проблемы и трудности. Семейные ценности нужно воспитывать именно с раннего возраста через рассказы о прошлом семьи, ее истории, отраженной и запечатленной в бережно хранимом семейном архиве. В настоящее время существует множество семейных ценностей, которые важны для любой семьи. Но к самым главным относят следующие: любовь, главенство, уважение, принадлежность, прощение, традиции.

Под представлениями о семейных ценностях мы понимаем воспроизведенный образ семейных ценностей в сознании и отношении к ним, а также психический процесс формирования этого образа.

В настоящее время главным фактором, влияющим на все сферы жизни человека, является использование интернета. Это глобальный процесс, диктующий правила всем уровням человеческого существования. Главная цель

человека в интернет-пространстве – получение, передача и сохранение информации с использованием различных программ, приложений и других цифровых ресурсов. Это возможность общаться и работать удаленно, максимально оптимизировать свою деятельность, чтобы получить главный ресурс человечества – время. Информация о семье, как о главной ценности в жизни человека, сохраняемая или передаваемая в интернете, позволяет сохранить память и передать ее последующим поколениям.

В современной школе активно происходит процесс цифровизации образования. Однако это касается не только учебных занятий, но и внеклассной работы. Рассмотрим несколько вариантов внедрения цифровых технологий для расширения знаний о семье и сохранении семейных ценностей и традиций. В первую очередь, сегодня актуально ведение различных блогов – интернет-страниц, где пользователь выкладывает короткие записи или видео на различные темы. Предлагаем несколько тем для семейного блога младшеклассника. Идеей для видео может стать рассказ о семье с помощью сюжетно-ролевых игр. К участию приглашается вся семья, ролик может быть как постановочным, так и снятым в режиме LIVE. В первом варианте для съемки необходимо подобрать декорации, а также необходимый инвентарь и одежду. Продумать сценарий видео продолжительностью не более 10 минут. Сценки могут быть посвящены следующим темам: «Поход с семьей в кино», «Поход с семьей в магазин», «Сборы ребенка в школу», «Поездка с семьей на пикник», «Дочки-матери», «Семейный ужин», «Подготовка семьи ко дню рождения одного из членов семьи». Воспитательный момент такой работы заключается в том, чтобы после каждой публикации истории проводить обсуждение инсценировки, ролей каждого члена семьи. В ходе каждой темы уточняются представления детей об особенностях семейной жизни, о взаимоотношениях поколений, о традициях и обычаях в семье. В игровых действиях дети воспроизводят поведение, чувства, переживания своих близких так, как они себе их представляют, отображают различные жизненные ситуации.

Следующий очень важный момент в сохранении семейных ценностей – это создание генеалогического древа. Можно воспользоваться специальными сервисами в интернете, чтобы узнать больше о своих предках и проследить свою родословную. А можно собраться с семьей и устроить вечер воспоминаний, результатами поделиться на своей странице в одной из популярных социальных сетей. Там же можно найти и связаться с родственниками, которые живут далеко или не имеют возможности встретиться лично. Для внеклассной работы предлагаем следующий формат воспитательного мероприятия – занятие в форме ток-шоу «Право знать!», на котором могут выступить обучающиеся и их родители. Освещать происходящее можно пригласить представителей СМИ. Такой формат работы требует определенной подготовки как со стороны обучающихся, так и со стороны родителей. Семьи заранее готовят и представляют проект «Моя

родословная» к защите. В проекте каждой семьи должно найти отражение генеалогическое древо, герб, рассказ об основных ценностях и традициях семьи. Выступление семьи сопровождается иллюстрациями, схемами, таблицами, видео- и аудиоматериалами. Затем проводится коллективное обсуждение результатов. Ведущий предлагает ответить на вопросы:

- 1) Что такое «семья»?
- 2) Что такое «традиции семьи»?
- 3) Зачем семье «традиции»?
- 4) Какие традиции семьи вы знаете?
- 5) Всегда ли традиции в семье положительные?
- 6) Какие традиции вы бы хотели организовать в вашей семье?

По окончании ток-шоу родителям вместе с детьми предлагается разработать электронный календарь семейных дат и внести напоминания на странице каждого члена семьи.

Еще одна форма работы по укреплению семейных ценностей при поддержке интернет-СМИ – это телемост «Семья – прошлое». История России богата семейными династиями. Они прославляли свой род, фамилию, помогали развитию страны. Есть царские династии, купеческие, династии врачей, ученых. Какие-то фамилии всегда на слуху. Но есть и такие, о которых мы знаем мало. В формате видеоконференции можно организовать беседу обучающихся с представителями различных специальностей, занимающихся изучением данной проблемы, вспомнить династии Демидовых, Морозовых, Толстых, Строгановых. Династия Строгановых, например, знаменита тем, что их представители активно осваивали новые территории, в том числе, Сибирь, их дело передавалось из поколения в поколение. На встрече участники могут делиться интересными историческими фактами, обсуждать стратегии успеха знаменитых семей, любоваться предметами искусства. В завершении телемоста можно подготовить чек-листы и разместить в сети Интернет под хэштегами: «Семья в деталях!» и «В историю семьи».

Духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся является первостепенной задачей современной образовательной системы и представляет собой важный компонент социального заказа для образования. Семья является начальной структурной единицей общества, естественной средой развития ребенка, закладывающей основы личности. Семья и семейные ценности всегда неразрывно связаны между собой и друг без друга не существуют. Семейные ценности – это обычаи и традиции, которые передаются из поколения в поколение.

Соединить поколения сегодня помогают интернет и социальные сети. Средства массовой информации также призваны распространять информацию, способствующую укреплению традиционных духовных ценностей в нашей стране. Таким образом, применение в процессе воспитания современных технологий и СМИ является одним из направлений цифровизации и развития общества. Возможности интернета и социальных сетей сегодня необходимо

использовать на любом занятии. Это позволит сделать работу педагога более качественной, наглядной и доступной для понимания большинства обучающихся, которые знают, что их понимают, с ними говорят на одном языке, поддерживают, направляя в правильное русло в океане информации.

### **Список литературы:**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования 3-го поколения. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования" (электронный ресурс) // КонсультантПлюс.
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. Рос.акад. образования. – М.: Просвещение, 2009 – 20 с.
3. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями 01.07.2020) электронный ресурс // КонсультантПлюс.
4. Крючкова Е.А. Обращение к истории семьи в предмете «Окружающий мир» (историко-обществоведческий материал) // Начальная школа. 2015 №12. – С.58-61.
5. Маленкова, Л. И. Теория и методика воспитания: учебник / Л.И. Маленкова; под ред. П.И. Пидкасистого. – Москва.: ИНФРА-М, 2023. – 483 с.
6. Орлова Е.О., Чижова М.Е. Составление семейного архива в историческом образовании младших школьников // Вестник Новгородского государственного университета. 2016 №5 (96). С.86 – 89.
7. Розанов, В. В. Семейный вопрос в России: Том 2 / В. В. Розанов – М.: Книга, 2021. – 530 с.
8. Формирование семейных ценностей у детей и подростков в организациях отдыха и оздоровления: учебно-методическое пособие [Текст] / Н.Г. Чанилова, С.А. Пилюгина, И.Н. Жирова, Н.Г. Каргина. – Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2018 – 88 с.
9. Что такое цифровизация образования и зачем она нужна [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://skillbox.ru/media/education/chto-takoe-tsifrovizatsiya-obrazovaniya-i-zachem-ona-nuzhna/>
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. // Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2021. – 59 с.

**Каримулаева Эльмира Магомедовна**

кандидат педагогических наук, доцент

Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова

SPIN-код: 9916-2934

Karimulayeva Elmira

Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov

## **ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ЮРИДИЧЕСКИМИ ДОКУМЕНТАМИ**

**Аннотация:** в статье рассматриваются актуальные вопросы современного профессионального образования, а именно вопросы, связанные с грамотной организацией самостоятельной работы студентов с юридическими документами. Самостоятельно работая с правовыми документами, студенты закрепляют теоретические знания - это способствует проявлению интереса к праву. Самостоятельная работа помогает студентам глубоко овладеть дисциплиной. Такая работа призвана усовершенствовать знания по теории и практике раскрыть творческий потенциал, воспитать чувство ответственности и организованности и вовлеченности студентов в исследовательскую деятельность.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, профессиональное образование, юридические документы, модернизация образования.

## **ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS WITH LEGAL DOCUMENTS**

**Summary:** the article deals with topical issues of modern vocational education, namely issues related to the competent organization of independent work of students with legal documents. By working independently with legal documents, students consolidate their theoretical knowledge - this contributes to the manifestation of interest in law. Independent work helps students to master the discipline deeply. Such work is designed to improve knowledge of theory and practice, to unleash creative potential, to foster a sense of responsibility and organization and involvement of students in research activities.

**Keywords:** independent work, professional education, legal documents, modernization of education.

Современный специалист, отвечающий требованиям времени, – это профессионал, который, работая в своей сфере, может влиять на экономическую, правовую и научно-техническую основу современного государства, обеспечивая прогресс и развитие во всех сферах жизни общества. Если современная высшая школа нацелена на решение такой задачи, как выпуск высококвалифицированных кадров с навыками самостоятельной

творческой деятельности, то необходимо, в первую очередь, при организации учебного процесса смещать акценты на активизацию познавательной учебной деятельности обучающихся. При этом особое значение имеет совершенствование организации и управления самостоятельной работой студентов.

Вся учебная деятельность студента – это различные виды, формы и уровни самостоятельной работы, поэтому она является ведущей формой обучения в вузе. Лекционно-семинарская система в вузе предполагает, что у студентов уже имеется определенный опыт учебно-познавательной деятельности, сформированы основные учебные навыки и, прежде всего, умение самостоятельно получать знания, осуществлять самостоятельный поиск учебной информации.

Изучение юридических дисциплин направлено на освоение студентами основных положений действующего законодательства, овладение практическими навыками применения таких положений к практическим ситуациям. [4, с.67]

Самостоятельная работа студентов направлена на решение следующих задач: логическое мышление, навыки создания научных работ гуманитарного направления, ведения научных дискуссий; развитие навыков работы с разноплановыми источниками; осуществление поиска информации и критического анализа источников; получение, обработка и сохранение источников информации; преобразование информации в знание, осмысливание процессов, событий и явлений в России и мировом сообществе; формирование и аргументированное отстаивание собственной позиции .

Самоподготовку по определённой теме рекомендуется начинать с ознакомления с конспектом соответствующей лекции или разделом учебника. Затем следует изучить нормативно-правовые акты и судебную практику по вопросам, относящимся к данной теме. При работе с нормативными актами следует учитывать последние изменения и дополнения. Для этого следует использовать электронные ресурсы, такие как СПС «Консультант Плюс», «Гарант», официальные сайты отдельных правоохранительных органов.

Качественно организованная самостоятельная работа студентов является дидактическим инструментом повышения уровня и качества любого высшего образования, в том числе и правового, юридического. Анализ педагогической практики дает возможность утверждать: существует проблема эффективного взаимодействия преподавателя и студента-юриста в рамках самостоятельной работы. И это, безусловно, сказывается на качестве юридического образования.

Современные студенты должны быть ориентированы на мировые образовательные тенденции высшего юридического образования. Модернизация условий обучения предполагает, что юридическое образование сегодня уходит от стандартной секвенции «чтение лекции – проведение семинара». Сегодня юридическое образование охвачено компьютеризацией и информатизацией. Более того, можно с уверенностью говорить о том, что



произошло существенное увеличение объемов поступающей к студентам правовой информации за последние десятилетия, что предполагает ускорение ее обработки. Очевидно, что в таких условиях значение аудиторной работы снижается, так же как исчерпывает себя традиционный подход к организации самостоятельной работы студентов.

Можно утверждать, что вышеуказанные аспекты являются недостаточно изученными в научной литературе. Среди немногочисленных актуальных исследований представляют интерес труды ряда авторов, рассматривающих отдельные виды самостоятельной работы студентов-юристов. В. И. Лайтман на примере НИУ ВШЭ рассматривает решение юридических казусов как вариант самостоятельной работы. Автор разработал конкретный алгоритм организации подобного вида учебной деятельности. Ю. Н. Карпова в своей работе предлагает использовать домашнее чтение для формирования образа юридической профессии, расширения научного кругозора, развития коммуникативных навыков. В свою очередь, И. А. Ивлиева также предлагает ряд возможных вариантов самостоятельной работы, которые могут применяться как профессорско-преподавательским составом и самими студентами. [3, с.7]

Для того чтобы рассмотреть самостоятельную работу студентов-юристов как одну из форм обучения, необходимо соотнести это понятие с рядом таких дидактических категорий, как самостоятельная подготовка, самообразование, саморазвитие, цель обучения. Очевидно, что самостоятельная работа, самостоятельная подготовка, самообразование представляют собой смежные понятия, непосредственно имеющие отношение к формам обучения.

Целью самостоятельной работы является передача ряда функций по организации обучения к самим студентам, что позволяет вывести обучающихся на активную позицию, а образовательный процесс при этом существенно сближается с самообразованием. При этом студенты продолжают выполнять задания преподавателя, делают это под его руководством с той или иной степенью его включенности в процесс управления учебным процессом, но без его прямого и непосредственного участия.

В свою очередь, самостоятельная подготовка являет собой разновидность самостоятельной работы. Она также носит временный характер и имеет все признаки самостоятельной деятельности обучающихся. Ее особенностью является то, что она нацелена, в первую очередь, на изучение программного материала курса изучаемой правовой дисциплины и в меньшей степени охватывает развитие таких профессиональных навыков, как творческое мышление, умение оперативной обработки правовой информации, генерирование нестандартных вариантов решения правовой задачи.

Можно сделать вывод, что самостоятельная подготовка, как и самостоятельная работа, представляет собой форму обучения, соотносится как частное и общее и реализуется всегда под руководством преподавателя

Самостоятельная работа должна носить творческий и планомерный

характер. Ошибку совершают те студенты, которые стремятся освоить весь материал только за время подготовки к зачету. Опыт указывает, что уровень познаний у таких студентов является низким, а, главное, недолговечным.

Для самоконтроля освоения учебного и нормативного материала можно пользоваться вопросами, приведенными в учебных пособиях и заданиях для самостоятельной работы. Получение способностей самостоятельной работы с текстами законов и других нормативно-правовых актов, способностей внедрения норм законов к определенным ситуациям, возникающим в правоприменительной деятельности правоохранительных органов, является одной из основных задач исследования дисциплины.

Потому самостоятельная подготовка студентов в неотклонимом порядке включает решение задач, которые должны быть выполнены к семинарским занятиям по изучаемым темам. Полное усвоение дисциплины «Правоохранительные органы» требует от студентов, кроме исследования учебного и нормативного материала, ознакомления с практикой деятельности судов, органов внутренних дел, прокуратуры, адвокатуры, также активной роли в учебно-исследовательской работе. [2, с.72]

Практические и семинарские занятия являются наиболее подходящей формой учебной деятельности для того, чтобы дать студенту верное направление в изучении правовой дисциплины, оказать ему помощь в организации его самостоятельной работы с последующим закреплением навыков самостоятельной познавательной деятельности. Первоочередной задачей преподавателя в ходе организации самостоятельной работы является обучение студентов умению управлять своей самостоятельной учебной деятельностью.

Многолетний опыт работы со студентами-юристами всех курсов обучения показывает, что большинство обучающихся не имеет навыков самоорганизации, управления своей учебной деятельностью, что приводит к слабому усвоению учебного материала, непроизводительной трате времени, снижению заинтересованности обучающихся, ситуациям учебного неуспеха, а в конечном итоге к существенному снижению качества образования. Указанная проблема возникает практически у всех студентов первого, а зачастую и второго курса.

На этом этапе обучения студентам важно получать квалифицированную педагогическую поддержку, осуществляемую профессорско-преподавательским составом по ряду направлений, в том числе и в вопросах сопровождения студента при обучении его правилам самостоятельной работы, как аудиторной, так и внеаудиторной. Сложно переоценить важность педагогической поддержки в поиске студентом оптимальных путей самостоятельной работы и самоорганизации.

Проблема организации самостоятельной работы студентов в настоящее время очень актуальна, так как самостоятельная работа является одним из основополагающих факторов любого учебного процесса. Её главной задачей

является усовершенствование знаний по теории и практике, приобретенных в процессе аудиторных занятий, обучение студентов применять на практике литературу по праву, раскрытие творческого потенциала студентов, воспитать в них чувство ответственности и организованности, вовлечь студентов в исследовательскую деятельность [3, с.18].

Самостоятельная работа студентов применяется во всех высших и средних специальных учебных заведениях. Без самостоятельной работы невозможно получение студентом глубоких и полноценных знаний по любому предмету, особенно по праву. Вместе с тем, самостоятельное выполнение учебных заданий, особенно заданий творческого характера, является довольно сложным, из-за чего многие студенты ищут готовые решения, специализируясь в написании разного рода студенческих работ.

Самостоятельная работа – это работа студентов, выполняемая ими без участия преподавателя, но под его руководством. В юридических вузах она базируется на работе студентов с правовыми документами, такими как законы, нормативно - правовые акты, указы президента, постановления правительства, кодексы. Во время лекционных занятий преподаватель не имеет возможности ознакомить студентов со всем объемом юридической информации. Поэтому студент сам во время самостоятельной работы должен глубже изучить статьи гражданского кодекса при изучении гражданского права, уголовно – процессуального и уголовного кодексов при изучении уголовного права, статьи трудового кодекса при изучении трудового права, статьи налогового кодекса при изучении финансового права.

Для более углублённого изучения правовых дисциплин студент в самостоятельной работе должен использовать не только кодексы, нормативно – правовые акты, но и комментарии к ним, где более широко раскрывается каждая статья [1, с.17].

В связи с постоянным изменением законодательных актов и статей кодексов их печатные варианты не всегда действительны, и поэтому студент должен в таком случае использовать информационные источники – Консультант плюс.

Работе с правовыми документами студентов нужно обучать поэтапно. В первую очередь дается образец разбора документа, указывается, на что нужно обратить внимание. Первый этап – студенты изучают документ под руководством преподавателя. Второй этап - студенты анализируют документ самостоятельно уже без участия преподавателя или дома. Таким образом, студенты учатся не только изучать документы, но и самостоятельно их создавать.

Важным звеном самостоятельной работы студентов с правовыми документами во внеурочное время является созданная в вузах юридическая клиника. Её деятельность направлена на сотрудничество с правоохранительными органами, судебными учреждениями, а также с негосударственными учреждениями. Именно в юридической клинике студенты

получают первоначальные навыки работы с гражданами и применяют свои знания на практике.

Каждый раз, приступая к самостоятельной работе, необходимо определить мотив (для чего выполняется работа), поставить цель, найти средства достижения этой цели и получить результат самостоятельной работы. Чтобы самостоятельная работа была эффективной, необходимо подобрать литературу, понятную для восприятия и запоминания изучаемого материала.

Таким образом, самостоятельно работая с правовыми документами, студенты закрепляют теоретические знания, у них всё больше проявляется интерес к праву. Самостоятельная работа помогает студентам глубоко овладеть каждой дисциплиной, формирует у них навыки самостоятельной работы вообще, которые им очень пригодятся в практике. Ведь знания, которые студент добыл сам, изучая множество литературы, надолго сохраняются в его памяти.

### **Список литературы:**

1. Наумова А.Е. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки студентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.yspu.yar.ru/vestnik/pedagoga\\_i\\_psichologiy/12\\_5](http://www.yspu.yar.ru/vestnik/pedagoga_i_psichologiy/12_5).
2. Осипова С.И. Инновационный подход к подготовке преподавателей для системы профессионального образования // Высшее образование сегодня. – 2019. – С. 72–76.
3. Сараева Ф.К. Организация самостоятельной работы студентов – Ижевск, 2011.–37 с.
4. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе – М., 2006. – 96 с.

**Каримулаева Эльмира Магомедовна**

кандидат педагогических наук, доцент

Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова

SPIN-код: 9916-2934

Karimulayeva Elmira

Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ЮРИДИЧЕСКОЙ СФЕРЕ**

**Аннотация:** в данной статье представлены отдельные аспекты рассмотрения феномена культуры профессионального общения. Уделено внимание определению роли коммуникативной составляющей в профессиональной активности юристов. В статье рассматриваются этапы профессионального общения юриста. Описаны основные способы построения психологического портрета собеседника правоведа в процессе общения. Использование представленной в работе схемы общения поможет юристу оперативно получать необходимую информацию и строить беседу на бесконфликтной основе.

**Ключевые слова:** юридическая коммуникация, этика юриста, культура общения, профессиональная этика, профессиональное общение.

## **FEATURES OF PROFESSIONAL COMMUNICATION IN THE LEGAL FIELD**

**Summary:** this article presents some aspects of the consideration of the phenomenon of the culture of professional communication. Attention is paid to determining the role of the communicative component in the professional activity of lawyers. The article discusses the stages of professional communication of a lawyer. The main ways of constructing a psychological portrait of a lawyer's interlocutor in the process of communication are described. Using the communication scheme presented in the work will help the lawyer to quickly obtain the necessary information and build a conversation on a conflict-free basis.

**Keywords:** legal communication, lawyer ethics, communication culture, professional ethics, professional communication.

Профессиональный успех индивида, его взаимоотношения с другими членами общества зависят от умения общаться. Общение – это сложный процесс установления и развития контактов между людьми, взаимодействие индивидов, в основе которого лежит обмен мыслями, чувствами, волеизъявлениями в целях информирования и достижения определенного результата. [5,с.19]

Общение (коммуникация) — сложный процесс взаимодействия между людьми, заключающийся в обмене информацией, а также в восприятии и понимании партнерами друг друга. В процессе делового общения люди обмениваются информацией — мыслями, идеями и эмоциями, в результате чего между ними устанавливаются определенные формы взаимоотношения, направленные на достижение конкретного делового результата.

Профессиональное общение представляет собой совокупность нравственно-этических требований, принципов и норм, которые были выработаны наукой, практикой и международным опытом. Соблюдение этих стандартов способствует формированию взаимопонимания и доверия между участниками общения, что, в свою очередь, повышает эффективность их взаимодействия и итоговые результаты совместной деятельности.

В центре профессионального общения находится решение служебных вопросов и обсуждение дел, затрагивающих судьбы людей. Поэтому этический аспект принятия решений и социальные последствия общения имеют первостепенное значение. Знание и умение применять этику делового общения служат важными показателями профессиональной культуры юриста. [1, с.57]

Важно отметить, что ключевым аспектом профессиональной деятельности юриста является взаимодействие с людьми. Эта работа существенно отличается от других профессий, где также присутствует межличностное общение. В юридической сфере специфика построения отношений между специалистом и клиентами определяется уникальными условиями труда, нестандартными обстоятельствами и разнообразными ситуациями. Прежде всего, юристам приходится взаимодействовать (иногда не по собственному желанию) с новыми и часто необычными людьми, чьи дела и поступки могут не всегда вызывать понимание и симпатию.

Вопросы профессиональной подготовки будущих юристов и формирования их языковой культуры действительно привлекают внимание многих исследователей. Научные работы, посвященные этим темам, помогают лучше понять особенности обучения и развития профессиональных навыков у юристов. Исследования, проведенные такими учеными, как А. Алексеев и В. Балюк, подчеркивают важность интеграции языковых и речевых компетенций в образовательные программы. Также значительное внимание уделяется вопросам профессиональной культуры, что отражают работы Е. Аграновского и других ученых. Эти исследования способствуют формированию более комплексного подхода к подготовке специалистов в области права.

Культура речи юриста включает в себя знание норм устных публичных выступлений. В выступлениях прокурора и адвоката в суде отображаются те же факты, что и в процессуальных документах по делу. Однако судебные ораторы часто прибегают к конструкциям, характерным для письменной официально-деловой речи. В отличие от этого, публичная речь требует разнообразия словарного запаса и художественной выразительности, поскольку она направлена непосредственно к аудитории. [4, с.95]

Профессиональное общение юриста должно основываться на определенных нравственных принципах, среди которых выделяются следующие:

1. При налаживании делового контакта превалирование интереса к делу над личными интересами и амбициями. Именно этот принцип нарушается чаще всего, поскольку далеко не каждый и не всегда проявляет способность поступиться личными интересами.

2. Порядочность — неспособность к бесчестному поступку или поведению

3. Доброжелательность — потребность делать добро.

4. Уважительность, реализующаяся через нравственные качества. В профессиональной деятельности юристов на общение приходится около 80% усилий, в то время как остальные 20% занимает оформление документации. Содержание общения определяется целями и задачами деятельности, уровнем культуры и нравственности юриста. [2, с.67]

Профессиональное общение юриста обладает рядом особенностей.

1. Специфичность поводов для вступления в общение.

2. Наличие множественности целей в каждом акте общения.

3. Конфликтный характер общения.

4. Формализация общения, т.е. регламентация целей, характера и способов общения в различных документах (уставах, наставлениях, приказах, инструкциях и т.д.).

5. Специфика психических состояний участников общения.

6. Особое значение психологического контакта.

В связи с перечисленными особенностями особое значение приобретает начальная фаза взаимодействия, в ходе которой происходит формирование тенденции дальнейшего общения.

Специфика профессионального общения юриста требует от него высокоразвитых коммуникативных качеств, навыков и умений, которые формируются как в процессе обучения, так и в процессе самообразования и практики. Особую роль в развитии этих качеств играют самоанализ, упражнения и психологические тренинги.

Этапы процесса делового общения юриста представляют собой важный аспект его профессиональной деятельности. Общение в юридической сфере имеет свои особенности и закономерности. Юрист, как публичная личность, взаимодействует с различными участниками правовых процессов, что требует от него умения эффективно передавать информацию.

Основные этапы делового общения юриста можно выделить следующим образом:

1. «Подготовка к общению». На этом этапе юрист определяет цель общения, собирает необходимую информацию и формирует стратегию взаимодействия.

2. «Установление контакта». Важно создать доверительную атмосферу, что способствует более открытому обмену информацией.

3. «Обмен информацией». На данном этапе происходит непосредственное взаимодействие, где юрист должен четко и ясно излагать свои мысли, избегая неясностей и двусмысленностей.

4. «Активное слушание». Юрист должен уметь не только говорить, но и внимательно слушать собеседника, чтобы правильно понять его позицию и потребности.

5. «Обратная связь». После обсуждения важно получить и предоставить обратную связь, что позволяет уточнить и скорректировать информацию.

6. «Завершение общения». На этом этапе юрист подводит итоги, фиксирует достигнутые договоренности и определяет дальнейшие шаги.

Для успешного общения юрист должен владеть навыками правильного произношения, следить за чистотой речи и избегать профессионального и социального сленга. Это способствует более эффективному взаимодействию и повышает уровень доверия со стороны клиентов и коллег. [3,с.58]

Коммуникативная сторона общения охватывает процесс обмена информацией между людьми. Этот обмен осуществляется как через вербальные, так и невербальные средства. Язык выступает ключевым инструментом в профессионально-правовом общении, представляя собой форму, в которой он функционирует и проявляется. В языке отражаются социально-психологические характеристики личности, особенности её мышления, а также отношение к окружающей действительности, включая само использование языка. В ходе общения происходит не только передача информации и взаимное восприятие участников, но и формируется взаимодействие, которое можно рассматривать как своеобразный «обмен действиями» на вербальном или невербальном уровне.

Специфика восприятия правозащитником своего собеседника, на наш взгляд, заключается в объективном формировании его образа. Установление контактов должно основываться на принципах делового общения. В связи с этим юристу необходимо постоянно совершенствовать как внутренние, так и внешние навыки коммуникации.

Юристу требуется точного, ясного и логичного изложения мыслей. Сложность заключается в том, что речь является отражением мышления. Убедительно говорить может тот, кто умеет мыслить. Без развития интеллекта невозможно достичь профессиональной убедительности. Для успешного общения юристу необходима коммуникативная компетентность.

Коммуникативная компетентность включает знание норм и правил общения, а также умение применять эти знания на практике. Она невозможна без развитых коммуникативных способностей, которые включают инициативность, активность и эмоциональную отзывчивость к собеседнику, а также умение формировать и реализовывать индивидуальную программу общения. [1,с.101]



Профессиональная речь юриста характеризуется ясностью мысли, выразительностью, четкостью произношения и использованием разнообразных словесных оборотов. Это может включать яркие выражения, уменьшительные и ласкательные слова, идиомы, афоризмы и дидактические повторы.

Таким образом, профессиональное общение юриста представляет собой организованное взаимодействие, целью которого является обмен информацией и воздействие на участников коммуникации для достижения определенных результатов.

### **Список литературы:**

- 1.Афанасьева О.В., Пищелко А.В. Этика и психология профессиональной деятельности юриста. – М., 2001. – 224 с.
- 2.Аракелов Ю.С., Джегутанов Б.К., Олейников В.С. Профессиональная этика юриста: ответы на экзаменационные билеты. – СПб., 2006. – 128 с.
- 3.Жалинский А.Э. Введение в специальность «Юриспруденция». Профессиональная деятельность юриста. – М., 2009.
- 4.Психология и педагогика в профессиональной подготовке сотрудников органов внутренних дел – М., 2003.
- 5.Юридическая психология: учебник для студентов вузов / под ред. В.Я. Кикотя. – М., 2006.

**Карпенко Ольга Анатольевна**

кандидат экономических наук, доцент

АО «Самарагорэнергосбыт»

SPIN-код: 4733-2784

Olga Karpenko

JSC «Samaragorenergosbyt»

## **РАЗВИТЫЙ ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ – ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР УСПЕХА ЧЕЛОВЕКА В ЭКОНОМИКЕ И ОБЩЕСТВЕ**

**Аннотация:** В статье рассматривается человеческий капитал. Дается краткая характеристика теории о человеческом капитале, приводятся различные ученые, занимающиеся этой проблемой. Приводится классификация подвидов человеческого капитала. Рассматривается человеческий капитал как важнейший фактор успеха человека в современной экономике и обществе. Указываются надпрофессиональные навыки человека, требующие развития в современном мире.

**Ключевые слова:** человеческий капитал, витальный капитал, интеллектуальный и инновационный капиталы, социальный капитал, предпринимательский капитал, организационный капитал, культурный и духовный капитал.

## **DEVELOPED HUMAN CAPITAL IS THE MOST IMPORTANT FACTOR OF HUMAN SUCCESS IN THE ECONOMY AND SOCIETY**

**Summary:** The article examines human capital. It provides a brief description of the theory of human capital, and cites various scientists who study this problem. It provides a classification of subtypes of human capital. Human capital is considered as the most important factor in a person's success in the modern economy and society. It specifies the supra-professional skills of a person that require development in the modern world.

**Keywords:** human capital, vital capital, intellectual and innovative capital, social capital, entrepreneurial capital, organizational capital, cultural and spiritual capital.

Теория о человеческом капитале достаточно хорошо изучена в научной литературе отечественными и зарубежными учеными, как известными учеными, так и молодыми исследователями. Основы формирования концепции человеческого капитала были заложены в работах основоположников классической экономической теории: У. Петти, А. Смита, Д. Рикардо. Они первыми ввели в науку идеи важности рабочей силы, способностей человека, его образования в росте богатства страны и ее населения.

Идеи основоположников мировой экономической мысли о «человеческом факторе» экономического развития общества в дальнейшем были использованы

К. Марксом, который, согласившись с идеями основоположников классической экономической теории о месте рабочей силы в экономике, под рабочей силой он понимал «совокупность физических и духовных способностей» работников, [1, С. 310] которые используются в производственном процессе, развил эти идеи. Он обосновал необходимость и важность использования особого производства и значительных вложений в создании рабочей силы.

Становление теории человеческого капитала относится к середине двадцатого века, в тот исторический период развития экономики, когда резко увеличились различия в темпах экономического роста между отдельными промышленно развитыми и отсталыми государствами. С конца XVIII – по начало XX вв. значительный вклад в развитие теории человеческого капитала внесли Л. Вальрас, Дж. М. Кларк, Ф. Лист, Дж. Мак-Куллоха, Г.Д. Маклеод, А. Маршалл, Дж. С. Милль, Ш. Сэй, И.Ф. Тюнен, Т. Уинштейн, Дж. С. Уолш, И. Фишер, У. Фарра, представили различные трактовки и аспекты человеческого капитала.

С начала XX в. экономисты, работающие в рамках концепции человеческого капитала, стали делать первые попытки количественно оценивать эффективность человеческого капитала в экономике. Они начали широко использовать экономико-математический и статистический инструментарий в таких вопросах, как: стоимость человека; влияние национальной системы образования на экономический рост страны; издержки семьи, связанные с повышением экономической ценности человека; формирование и использование государственных расходов, необходимых для воспитания и образования населения. Вклад в исследование этих вопросов внесли Л. Дублин, Ф. Крам, И. Фишер, С.Х. Форсайт. Отдельные положения экономических взглядов этих крупных ученых-экономистов использовались в дальнейшем при формировании современной теории человеческого капитала.

Формирование теории человеческого капитала как самостоятельного научного направления связано с зарубежными исследованиями 60-х гг. второй половины XX в. Этому способствовали сложившиеся ко второй половине прошлого столетия особые социально-экономические условия.

1. Переход к инновационному производству в результате высоких достижений научно-технического прогресса. Это привело к повышению роли сложного труда и особой квалификации работников, в результате чего стала переосмысливаться роль и место рабочей силы в производственном процессе.

2. В результате глубоких изменений в содержании производственных процессов во многих областях общественной жизни в структуре себестоимости конечного продукта все больше стала занимать доля интеллектуальных, высокопрофессиональных затрат труда работников. Высокая материалоемкость продукта во многих хозяйственных процессах стала уступать высоким «интеллектуало- и профессионалоемкости» (что на практике проявляется в росте трудоемкости, предпринимательского дохода, государственных средств и т.д.).

3. Ускорение процессов гуманизации социально-экономических отношений в наиболее развитых странах мира, устойчивость и авторитетность «идеи человеческой ценности» на всех уровнях управления экономикой – в социально-экономических системах разного вида и рода.

4. Накопившийся теоретико-методологический потенциал концепций человеческого капитала в мировой экономической мысли. Он дал возможность критически оценить состояние научной мысли в области концепций человеческого капитала и создать на базе них с учетом новых социально-экономических условий в обществе новое самостоятельное научное направление – теорию человеческого капитала.

Основоположниками современной теории человеческого капитала являются лауреаты Нобелевской премии 1979 и 1992 гг. соответственно Т. Шульц и Г. Беккер – американские ученые-экономисты.

Концепция человеческого капитала Т. Шульца сводится к нескольким ключевым моментам.

1. «Человеческий капитал» – это дополнительный источник дохода, который создается с помощью знаний, навыков, способностей человека.

2. Образование является одной из форм капитала, важнейшим фактором, обеспечивающим экономический рост и одновременно обособившимся источником роста – вне институтов, субъектов институциональной среды.

3. Капитал образования – это человеческий капитал вследствие того, что он неотделим от человека.

4. Образование как капитал является источником будущих удовлетворений и (или) заработков.

5. Для улучшения качественных характеристик рабочей силы необходимы дополнительные вложения средств (инвестиции) в образование.

6. Инвестирование образования является одним из вложений средств в факторы производства, создающие прибавочный продукт.

Г. Беккер развил теорию человеческого капитала. Он внес самый большой вклад в данное научное направление и поэтому считается общепризнанным создателем научной школы в рамках концепции человеческого капитала. В книге «Инвестиции в человеческий капитал», изданной в 1962 году, Гарри Беккер писал, что человеческий капитал формируется за счет инвестиций в человека. К основным направлениям инвестирования он считал обучение, подготовку на производстве, расходы на здравоохранение, миграцию, поиски информации о ценах и доходах. По его мнению, эти расходы разными способами воздействия способствуют развитию производительной силы, интеллектуального и культурного потенциала человека. Благодаря Г. Беккеру и его последователям была доказана состоятельность идей рентабельности высококачественной образовательной системы в долгосрочном временном интервале для национальной экономики. Это послужило основанием для утверждения и реализации политики государственного инвестирования средств в сферу образования.

Г. Беккер человеческий капитал рассматривал неразрывно с его обладателем – работником. Под человеческим капиталом он понимал запас знаний работника, в процессе трудовой деятельности которого формируется прирост дохода. Из этого вытекает, что процесс производственного потребления человеческого капитала неотделим от его обладателя. Условием получения дохода с человеческого капитала является трудовое усилие работника. Величина человеческого капитала измеряется в денежных единицах и определяется величиной инвестиций в образование, здравоохранение и т.п.

Параллельно с Т. Шульцем и Г. Беккером стала набирать обороты институциональная теория человеческого капитала. М. Коллингсворт, К. Ланкастер, М. Уилл, Р. Уиллис исследовали вопросы экономической отдачи человеческого капитала в условиях функционирования социальных институтов и трансформационных процессов развития институционального пространства.

На рубеже прошлого столетия зарубежные исследователи проводили анализ влияния инвестиций в образование на специфические формы человеческого капитала на уровне корпоративного управления фирмой в странах развитой экономики. В этот период были опубликованы работы К. Ванга, Г. Грейсона, Н. Герланда, Дж. Минцера, О. Нордхога, Г. Псахаропулоса Л. Туроу и др.

В отечественной науке теорией человеческого капитала фундаментальным образом начала заниматься лишь с начала девяностых годов прошлого века, с момента начала проведения радикальных экономических реформ в России. В этот период появились первые фундаментальные работы в данной области С.А. Дятлова, А.И. Добрынина, И.В. Ильинского, Р.И. Капелюшникова, М.М. Критского, В.Т. Марцинкевича.

В современной литературе в теории о человеческом капитале и потенциале сравнительно отмечены и изучены различные его подвиды в трудах таких ученых, как Минеева Н.Н., Неганова В.П., В.Т. Смирнов, В.А., Скоблякова, М.М. Критский, А.А. Хачатурян, Иващенко М.А., Реутов Н.Н., Е.Д. Конон, А.А. Коган и др. Вместе с тем, в настоящее время еще мало исследований в отношении развития и поведения человека, его человеческого потенциала, капитала и его подвидов в современном мире.

Необходимость изучения преобразований трудовых ресурсов в человеческие и интеллектуальные ресурсы вытекает из особенностей постиндустриального и информационного этапа социально-экономического развития общества, [4] для которого характерны информатизация систем всех уровней управления, инновационность хозяйственных процессов, сервизация деятельности субъектов и др.

Человеческий капитал как фактор производства является одним из ключевых факторов экономического роста. Высокий уровень развития человеческого капитала обеспечивает гармоничное функционирование всей экономической системы, определяя ее приоритеты путем формирования

квалифицированных и максимально производительных трудовых и интеллектуальных ресурсов.

Экономический рост, а также общественный прогресс возможны только при условии перехода к экономике знаний, в которой сравнительные преимущества определяются техническими инновациями и конкурентным применением знаний, а также их сочетанием.

Сегодня становится очевидным, что высший этап развития постиндустриальной экономики можно достичь только при наличии соответствующего человеческого и интеллектуального капитала. Указанные факты дают основания утверждать, что в обществе происходит переосмысление роли знаний в жизни человека, а человеческий и интеллектуальный капитал становится наиболее продуктивным и способным обеспечивать современные конкурентные преимущества.

Сегодня человеческий капитал является важнейшим фактором развития и успешности человека в современной экономике и обществе.

Человеческий капитал в рамках узкого подхода состоит из нескольких подвидов, которые человеку необходимо развивать для успешной жизни и занятия своего места в обществе, построения карьеры. Помимо витального капитала, это интеллектуальный и инновационный капиталы, социальный капитал, предпринимательский капитал, организационный капитал, культурный и духовный капитал. Наиболее значимыми для карьерного развития человека являются интеллектуальный, социальный, организационный капиталы, а в некоторых случаях – и культурный капитал. [2, С. 213]

Сегодня наряду с обучением и получением различного вида и ступеней образования для успешного трудоустройства и построения карьеры также необходимы надпрофессиональные навыки и качества, которые также входят в состав различных подвидов человеческого капитала. Отметим наиболее распространенных из них:

- ◆ Системное, проектное, инновационное, гибкое мышление,
- ◆ Навыки самопрезентации,
- ◆ Мультикультурность и знание языков,
- ◆ IT- и цифровая грамотность,
- ◆ Финансовая грамотность,
- ◆ Обучаемость и др.

Таким образом, развитие, тренировка и совершенствование различных подвидов человеческого капитала и различных положительных навыков и качеств в их рамках является важнейшим фактором успеха человека в современной экономике и обществе, [3, С. 73] а также и в личной жизни.

### **Список литературы:**

1. Антология экономической классики. Т. 1 – М., 1993.
2. Карпенко О.А. Развитие подвидов человеческого капитала в современной экономике // Ключевые позиции и точки развития экономики и

промышленности: наука и практика. Материалы II Международной научно-практической конференции. – Липецк, 2022. – С. 213-217

3. Карпенко О.А. Развитие, взаимосвязь и взаимодействие отдельных подвидов человеческого капитала // Цифровые инструменты обеспечения устойчивого развития экономики и образования: новые подходы и актуальные проблемы. Сборник научных трудов III-й Национальной научно-практической конференции (с международным участием). В 2-х томах. – Орел, 2024. –С. 69-73.

4. Хайкин М.М. Эволюция теории человеческого капитала. – URL: <https://nlr.ru/news/20170427/haikin.pdf?ysclid=ly2v9dq66f84969418> (дата обращения: 05.10.2024).

**Карчевская Оксана Валерьевна**

ассистент

Донецкий национальный университет экономики и торговли им. Михаила Туган-Барановского

SPIN-код: 9820-1493

Karchevskaia Oksana

Donetsk National University OF Economics and Trade named after Mikhail Tugan-Baranovsky

## **ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНИНА**

**Аннотация:** Статья посвящена роли высшего образования в формировании гражданственности личности. Автор рассматривает гражданское воспитание как процесс формирования у индивида нравственных идеалов общества, преданности интересам государства, активной гражданской и социальной позиции. В статье анализируется значение гражданского образования в развитии социально-политической компетентности личности, формировании культуры межэтнических отношений, а также в развитии мотивации к труду. Особое внимание уделяется активным методам гражданского воспитания, стимулирующим творчество, инициативу и самостоятельное мышление. Автор подчеркивает важность вовлечения студентов в общественные акции и инициативы, а также необходимость создания широкого культурного контекста для успешного внедрения гражданского образования.

**Ключевые слова:** гражданское воспитание, гражданственность, высшее образование, гражданское образование, активные методы обучения.

## **HIGHER EDUCATION AS A MEANS OF CITIZEN EDUCATION**

**Summary:** The article examines the role of higher education in the formation of civic consciousness. The author considers civic education as a process of shaping an individual's moral ideals of society, devotion to the interests of the state, active civic and social position. The article analyzes the importance of civic education in the development of a person's socio-political competence, the formation of a culture of interethnic relations, as well as the development of motivation for work. Particular attention is paid to active methods of civic education that stimulate creativity, initiative and independent thinking. The author emphasizes the importance of involving students in social actions and initiatives, as well as the need to create a broad cultural context for the successful introduction of civic education.

**Keywords:** civic education, citizenship, higher education, civic education, active learning methods.



Историческое развитие человеческого общества приобретает постоянное усовершенствование. В связи с изменениями подходов к самому человеку изменяются существенные реалии духовности, морали, культуры и общего сознания каждого индивида общества.

На современном этапе развития российского общества определены важнейшие направления гражданского воспитания студенческой молодежи, предусматривающие направление учебно-воспитательного процесса высшей школы на формирование гражданственности у студентов, обогащение духовной, национальной, языковой культуры личности, широкое вовлечение молодежи в гражданские ценности и их познание в процессе профессионального образования.

В последнее время значительно углубилось понимание места и роли высшей школы в жизни общества, развитие ее социальных, политических, экономических функций. Еще больше стала осознаваться роль высшей школы, высшего образования в жизни каждого человека, в его формировании как личности, в развитии индивидуальных способностей, интересов. В то же время предъявляются высокие требования к личности преподавателя.

В системе высшего образования качество подготовки специалистов оценивается качеством учебно-воспитательного процесса. Главная его задача – направленность на то, чтобы обеспечить подготовку конкурентоспособного, высококвалифицированного, гармонично развитого специалиста, способного отвечать на вызов времени. А для выполнения данной задачи нужно, чтобы преподаватель был личностью и профессионалом с прописной буквы [2, с. 742].

Преподаватели вузов выступают одной из основных профессиональных групп, на которую общество возлагает две чрезвычайно важные и взаимосвязанные задачи:

1. Сохранение, приумножение и трансляция культурного и научно-технического достижения общества и цивилизации в целом.
2. Социализация личности на ответственном этапе ее формирования, связанной с получением профессиональной подготовки, требующей высшего профессионального уровня.

Личность преподавателя, его идейно-научный, психолого-педагогический и методический уровень являются решающим фактором в подготовке высококвалифицированных специалистов. Согласно новой философии образования, преподаватель высшей школы в современных социокультурных условиях усматривается не просто транслятором научно-культурного и профессионального опыта, а носителем неоспоримой истины, которая должна быть усвоена студентом. Гуманистическая парадигма образования предполагает концентрирование учебного процесса не на учебной дисциплине, а на личности студента, его профессиональном становлении и личностном росте. Для этого сам преподаватель должен быть высокого уровня самоактуализированности личностной и гражданской зрелости по специальности [1, с. 140].

Профессиональная деятельность преподавателя высшей школы требует наличия определенных личностных качеств, социально-психологических черт и педагогических способностей.

Каждый работник образования призван проводить идею патриотизма, российской государственности, формировать гражданство общества, быть проводником национальных традиций, коммуникатором прогрессивного и творческого, нового и вечного.

На основе анализа научной литературы установлено, что проблема гражданского воспитания имеет длительную историю, на каждом этапе которой наблюдались разные подходы к определению сущности этого феномена, обусловленные тем, что полагалось в основу понимания гражданственности, определение охватываемых ею качеств. Однако понимание сущности самого понятий «гражданин» и «гражданственность» и по сей день является неоднозначным.

В сегодняшних условиях под гражданским воспитанием понимается процесс формирования у индивида нравственных идеалов общества, преданности интересам государства, активной гражданской и социальной позиции, воспитания творческой личности с высоким уровнем интеллектуального и духовного развития, чувствами, поступками и поведением, направленными на саморазвитие и развитие демократического граждан.

Как качество личности, гражданственность характеризуется: патриотизмом, национальным сознанием, лояльным отношением к установленным в государстве законам, чувством собственного достоинства, уважением к правам человека, умением соблюдать обязанности.

Гражданское воспитание – процесс формирования гражданственности как интегрированного качества личности, что дает человеку возможность чувствовать себя морально, социально, политически, юридически дееспособным и защищенным. Оно призвано воспитывать личность чувствительной к своему окружению, вовлекать ее в общественную жизнь, в которой права человека выступают определяющими. Отсюда гражданственность – многоаспектное понятие. Это фундаментальное духовно - нравственное качество, мировоззренческая и психологическая характеристика личности, имеющая культурологические основы [1, с. 141].

Гражданственность - духовно-нравственная ценность, мировоззренчески-психологическая характеристика человека, обусловленная его государственной самоидентификацией, осознанием принадлежности к конкретной стране. С ней связано более или менее лояльное отношение человека к установленным в государстве порядкам, законам, институтам власти, чувству собственного достоинства, знанию и уважению прав человека, добродетелям гражданского общества, готовности и умению добиваться соблюдения собственных прав и обязанностей [4].

Гражданственность – это реальная возможность воплощения в жизнь совокупности социальных, политических и гражданских основ личности, ее интеграция в культурные и социальные структуры общества [3].

Гражданственность – устойчивая черта индивида, которая проявляется в различных ситуативных условиях поведения личности, обуславливаемая уровнем темперамента, характера, природных задатков, а также степенью и степенью удовлетворенности социумного вхождения человека в процесс социализации. Это – черта, удостоверяющая отношение к государству и одному человеку к другому. В правовом отношении гражданственность – это системный компонент, объединяющий конституционный долг и гражданское задание к положительному действию во имя родного народа.

Гражданственность должна выражаться в ценностных параметрах как мужество, героизм, человеческая стойкость и стойкость, подвиг во имя величия человека.

Гражданственность утверждается с развитием собственной образованности, трудолюбия и постоянного интереса к деятельности.

Гражданственность студентов – это интегративная общественно-нравственная ценность личности, которая характеризуется ценностным отношением к государству, народу, гражданскому обществу и к себе как гражданину. Принципиально важно, чтобы процесс становления гражданственности происходил на базе демократических ценностей, без которых невозможны ни прогрессивное продвижение государства, ни объединение разных этносов и регионов РФ для развития и совершенствования суверенного, правового государства, гражданского общества.

Важное место в гражданском воспитании занимает гражданское образование – обучение, направленное на формирование знаний о правах и обязанностях человека [3].

Гражданское образование – это обучение людей тому, как жить в условиях современного государства, как соблюдать его законы, но одновременно и не позволять властям нарушать их права, добиваться от него осуществления их правомерных потребностей, как быть гражданином демократического общества [1, с. 141].

Гражданское образование тесно связано с формированием социально-политической компетентности личности в общественной сфере, которая предполагает, прежде всего, политическую, правовую и экономическую образованность и способность руководствоваться соответствующими знаниями в условиях кардинальной перестройки общества.

Такие характеристики гражданственности свидетельствуют об определяющей роли мировоззрения личности, на основе которого формируется система ее ценностных ориентаций, взглядов, убеждений, осознается место в обществе, определяется обязанность и ответственность перед соотечественниками, Родиной.

Гражданское воспитание, являясь важным фактором политической социализации личности, в демократическом обществе должно состоять в культивировании ценности прав, свобод и достоинства человека, развитии умения личности защищать собственные права от посягательств на них со стороны других людей или власти, формировании гражданской компетентности, приверженности ценностям демократии, распространению критического отношения людей к правительству и выданных им постановлений и решений, мотивированию индивидов к участию в решении проблем общественной жизни. Цель и сущность демократического гражданского образования состоит в формировании гражданской культуры – предоставлении людям знаний, необходимых для существования и эффективного функционирования в современном обществе. Граждане демократических обществ должны обладать необходимым минимумом знаний, умений, позиций, подходов и приверженности идеалам и ценностям, составляющим основу демократической гражданской культуры. Эта культура означает не только оценку значения прав человека, их применение и соблюдение, знание того, как устроено общество и институты правления в нем, готовность соблюдать действующие общественные правила, но и умение не позволять власти ограничивать правомерные интересы людей, участвовать в общественной жизни, разрешать конфликты, вступать в общение и сотрудничество [4].

Содержание высшего образования составляют также соответствующие ценности – свобода, справедливость, равенство возможностей, способность жить вместе, уважение к чести и человеческим правам, солидарность, межкультурное взаимопонимание, защита окружающей среды, преданность миру и т.д.

Высшим учебным заведениям принадлежит едва ли не важнейшая роль во внедрении гражданского воспитания, ведь формирование гражданственности через образовательную сеть придает этому процессу систематичность, целеустремленность, методическую взвешенность, позволяет эффективно мобилизовать нужные ресурсы. Следствием, результатом гражданского образования должно быть формирование человека, характеризующего следующие черты: чувство собственного достоинства, уважение прав человека и умение их защищать, умение мыслить критически и независимо, требовательно относиться к власти, преданность демократическим ценностям, политическая образованность, компетентность, знание, признание и соблюдение законов

В процессе гражданского воспитания ведущее место принадлежит образовательной составляющей, которая дополняется и расширяется воспитанием в духе гражданственности. Это понятие объединяет гражданскую, политическую социализацию будущего гражданина и его способность приобщать к этому процессу моральные ценности.

Для того, чтобы сформировать у будущего специалиста определенной профессии устойчивую черту гражданственности, которая бы способствовала

утверждению государственности РФ и духовно-производственной зрелости общественной общины, целесообразно глубинное познание значимости образования и постоянное усовершенствование профессионально-педагогического мастерства педагогов всех уровней. жизнь в обществе.

Современное учебное заведение имеет большой опыт гражданского воспитания традиционными методами: лекции, семинары, диспуты, беседы, самостоятельная работа с периодикой, написание рефератов, студенческие научные работы, методы интерактивного взаимодействия, направленные на формирование убеждений, направленности личности, ее гражданской позиции, методы организации деятельности, направленные на формирование умений.

Потенциал этих методов с точки зрения задач гражданского образования достаточно значителен: они позволяют предоставить разнообразную информацию, акцентировать внимание учащейся и студенческой молодежи на ключевых аспектах темы, ознакомить с разными концепциями и подходами к проблеме, сделать общие выводы. Однако традиционные методы и формы работы не ориентированы на активное взаимодействие молодого человека с учителем или преподавателем и сверстниками между собой, самостоятельное и совместное принятие решений, что должно быть решающим условием их гражданской активности в будущем.

Поэтому приоритетную роль в гражданском образовании должны играть активные методы, стимулирующие творчество, инициативу, самостоятельное и критическое мышление и основывающиеся на принципе многостороннего взаимодействия.

К активным методам относятся различные виды дискуссии, ситуационно-ролевые игры, игры-драматизации, мозговые атаки, интеллектуальные аукционы, метод анализа проблемной ситуации. Важное место занимает проектная работа: организация различных проектов и кампаний, издание газет и журналов в учебном заведении, социодрама, метод открытой трибуны, социально психологические тренинги, интеллектуальные аукционы, метод анализа социальных ситуаций с морально-нравственным характером и т.д. Советуем провести беседы, уроки государственности, актуальные "Праздник русского языка", уроки мужества, встречи с ветеранами Великой Отечественной войны. Уместными будут и мероприятия экологического содержания, мероприятия, способствующие воспитанию правосознания и развитию предпринимательской инициативы. Эффективной формой работы является клуб как самодеятельное объединение, способствующее удовлетворению разносторонних интересов и потребностей молодежи в повышении своей гражданской культуры.

Важную роль в формировании гражданина играет привлечение его к участию в общественных акциях и инициативах (благотворительная помощь, экологические проекты, социологические опросы).

Применение приведенных форм и методов гражданского образования и воспитания призваны формировать в личности когнитивные и поведенческие

нормы, включающие умение рассуждать, анализировать, задавать вопросы, искать собственные ответы, критически и всесторонне рассматривать проблему, делать собственные выводы, участвовать в общественной жизни, способность ориентироваться и адаптироваться в новых социальных условиях, защищать свои интересы, уважать интересы и права других, самореализоваться и т.д.

Важное место в содержании гражданского образования и воспитания занимает формирование культуры межэтнических отношений. Культура межэтнических отношений – это реализация взаимосвязанных интересов этносов, народностей в процессе экономической, политической, социальной и духовной жизни на принципах свободы, равноправия, взаимопомощи, мира, толерантности.

Значительное место в содержании гражданского воспитания занимает формирование культуры поведения личности, проявляющееся в совокупности сложившихся социально значимых качеств личности, основанных на нормах морали, закона, поступков человека. Культура поведения выражает, с одной стороны, нравственные требования общества, закрепленные в нормах, принципах, идеалах закона, а с другой – усвоение положений, направляющих, регулирующих и контролирующих поступки и действия человека.

Важной составляющей содержания гражданского воспитания является развитие мотивации к труду, осознание жизненной необходимости трудовой активности, инициативы, предпринимательства, понимание экономических законов и проблем общества и путей их решения, готовности к социальному творчеству как условия социальной адаптации, конкурентоспособности и самореализации личности в рыночных отношениях .

Результативность гражданского воспитания во многом обуславливается тем, как те либо другие формы, способы воспитательной деятельности провоцируют развитие самоорганизации, самоуправления детей, подростков, юношества, молодежи. Чем взрослее студенты, тем больше возможности к критически-творческому мышлению; способности к самоактивности, творчеству, самостоятельности; осознание собственных мировоззренческих ориентаций, служащих основой жизненного выбора, гражданского самоопределения.

Особая роль в этом процессе принадлежит преподавателям высшей школы РФ, гражданская позиция которых не только пронизывает их общественно-общественную и научно-педагогическую деятельность, но и влияет одновременно на формирование научного мировоззрения у студентов и на развитие у них чувства гражданственности.

Формировать черты гражданственности каждого будущего специалиста является первостепенной задачей. Эффективно это может осуществить только педагог, владеющий арсеналом механизмов педагогического мастерства.

Основной задачей подготовки педагогических кадров для осуществления гражданского образования и воспитания предусмотрено:

- теоретическая подготовка, которая обеспечивает усвоение положений современной теории педагогических систем, технологий обучения, других положений личностно ориентированного, деятельностного, конкретно-исторического подходов в приобретении знаний и опыта становления учащихся и студентов действительными гражданами государства РФ;

- усвоение требований образовательно-квалификационных характеристик и вытекающих из них положений для построения содержания, выбора форм и методов обучения, способов и критериев оценки достижений в обучении и воспитании учащейся и студенческой молодежи;

- разработку стандартов качества подготовки и технологии объективного определения степени ответственности каждого специалиста, получившего профессиональное образование, как субъекта гражданского общества, сформированного гражданина-патриота;

- разработку принципиально новой циклической модели воспитания и обучения, новых учебно-методических материалов для проведения занятий и практического усвоения новых тренинговых методик гражданского образования и воспитания;

- сбор, обобщение и системный анализ международных и отечественных технологий, форм и методов работы с учащейся и студенческой молодежью гражданского образования и воспитания;

- организация и научно-методическое обеспечение деятельности экспериментальных учебных заведений по отработке основных положений Концепции;

- обеспечение качественной ступенчатой подготовки и переподготовки педагогических кадров.

Гражданское образование может быть эффективным только при создании широкого культурного контекста, причастности всего общества к делу утверждения демократии, предоставления воспитанникам примеров эффективного гражданского действия, поэтому в дело гражданского образования целесообразно привлекать широкие круги общественности, общественные организации, семьи, средства массовой информации, общины по месту нахождения высшего учебного заведения.

### **Список литературы:**

- 1.Афони́на, Е.А. Высшее образование как средство воспитания личности // Гуманитарные науки в современном вузе: вчера, сегодня, завтра. Материалы V международной научной конференции. Том 2. Санкт-Петербург, 2022. – С.139-142.
- 2.Ванышева, А.С. Высшее образование как средство воспитания гражданина // Гуманитарные науки в современном вузе: вчера, сегодня, завтра. материалы международной научной конференции. под ред. С. И. Бугашева, А. С. Минина. – 2019 – С. 741-746.

3. Жилиева, К.А. Значение патриотического воспитания в системе современного высшего образования // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2022. – №1-3 (62). - URL: [cyberleninka.ru/article/n/znachenie-patrioticheskogo-vozpitanija-v-sisteme-sovremennogo-vysshego-obrazovaniya](http://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-patrioticheskogo-vozpitanija-v-sisteme-sovremennogo-vysshego-obrazovaniya) (дата обращения: 01.11.2024).
4. Шакирова, М.В., Коломиец, О.И. Гражданственность в системе высшего образования: воспитание или формирование? // Ученые записки университета Лесгафта. – 2016. – №5 (135). – URL: [cyberleninka.ru/article/n/grazhdanstvennost-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya-vozpitanie-ili-formirovanie](http://cyberleninka.ru/article/n/grazhdanstvennost-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya-vozpitanie-ili-formirovanie) (дата обращения: 01.11.2024).



**Касьянов Григорий Александрович**

кандидат философских наук, доцент

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

SPIN-код: 8797-0619

Grigoriy Kasyanov

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

## **МЕНТАЛЬНАЯ АВТОНОМИЯ И КУЛЬТУРА МЫШЛЕНИЯ В ЭПОХУ ИНФОРМАЦИОННЫХ ВОЙН**

**Аннотация:** В статье предпринята попытка концептуализации личного опыта самоорганизации, выживания и эмансипации субъекта в условиях перманентного, разнонаправленного и деструктивного информационно-психологического воздействия. В качестве позитивных ориентиров данной стратегии выдвигаются идеи «ментальной автономии» и «культуры мышления». Предлагается критическое рассмотрение ряда определений таких понятий как «пропаганда» и «культура мышления». Осуществляется различение между фундаментальными и операциональными структурами индивидуального сознания. В итоге автор приходит к идее негативности как базовой тактики, посредством которой субъект обретает и сохраняет свою ментальную автономию.

**Ключевые слова:** информационная война, культура мышления, ментальная автономия, негативность, пропаганда, самокритика.

## **MENTAL AUTONOMY AND CULTURE OF THINKING IN THE ERA OF INFORMATION WARS**

**Summary:** The article attempts to conceptualize the personal experience of self-organization, survival and emancipation of the subject in the conditions of permanent, multidirectional and destructive information-psychological influence. The ideas of “mental autonomy” and “culture of thinking” are put forward as positive guidelines for this strategy. A critical examination of a number of definitions of such concepts as “propaganda” and “culture of thinking” is proposed. A distinction is made between fundamental and operational structures of individual consciousness. As a result, the author comes to the idea of negativity as a basic tactic through which the subject gains and maintains its mental autonomy.

**Keywords:** information warfare, culture of thinking, mental autonomy, negativity, propaganda, self-criticism.

Даже в мирное время внешняя и внутренняя политика любого государства активно прибегает к использованию идеолого-пропагандистского инструментария для продвижения своих интересов как то: улучшение имиджа

административно-управленческой системы, повышение рейтингов представителей власти, дискредитация политических оппонентов, консолидация общества вокруг интересов правящего класса, создание привлекательного образа государства в глазах целевой аудитории как в пределах страны, так и за рубежом, и т. д. Во время войны этот инструментально отточенный вал тенденциозной, манипулятивной информации, приобретает и вовсе ураганный, шквальный характер. Противоборствующие стороны в лице как государственных, так и, условно, независимых, общественных медиа, не брезгают никакими сколь угодно подлыми и деструктивными приёмами, заполняя информационное поле дезинформацией, огульным очернительством тех, на кого (в соответствии с текущей повесткой) поставлено клеймо врага и виновника всех проблем. В ход пускается демагогическое забалтывание, подтасовки, публичные истерики, переключение внимания, тенденциозные вбросы, навешивание ярлыков, навязывание мнений искусственно созданных («дутых») авторитетов и многое, многое другое. Как результат: всем нам приходится существовать в крайне агрессивной информационной среде, тратя огромные силы на сохранение духовного и психического здоровья. Власть, лидеры общественного мнения, соотечественники, поддавшиеся той или иной пропаганде, требуют от нас твёрдо заявить о своей позиции: с кем ты, с «тупоконечниками» или с «остроконечниками»; решительно выразить приверженность тому или иному лагерю, примкнуть к возвеличивающему камланию или групповой травле под угрозой опалы и остракизма. В такой эмоционально перегретой ситуации работник интеллектуального труда, так же как и всякий другой индивид испытывает соблазн примкнуть к тому мнению, которое доминирует в его окружении, обрести покой и стабильность в рядах преобладающей силы, избежать конфликтов, слившись с мейнстримом. Расплачиваться за такой конформизм придётся позже, когда утихнет исторический вихрь, осядет пена ожесточённых политических споров, а труд добросовестного исторического исследования начнёт расставлять правых и виноватых на уготованные им места.

Осознавая эти, простые, в сущности, вещи, следует предостеречь себя от скоропалительных заявлений и лозунгов, которые, очевидно, даже чисто стилистически не подобают ни учёному, ни философу. Фазы исторических переломов возлагают на интеллектуала ещё большую, чем обычно, ответственность, взывая не только к строгой научной добросовестности, но и к моральной, психологической стойкости, способности аргументированно противостоять иррационально-дестабилизирующим нарративам.

Итак, «Как сохранить культуру мышления в эпоху информационных войн?» Если попытаться ответить на заявленный вопрос в двух словах, то ответ будет таков: «мыслить философски» или «становиться (или оставаться) философом». Я, разумеется, не стану отрицать того, что существуют другие пути и формы сопротивления политико-идеологическому зомбированию. В

качестве таковых могут выступать и религия, и наука и даже искусство. Потенциал всех форм общественного сознания в той или иной мере может быть задействован в деле защиты и спасения нашей духовной автономии, а по большому счёту и самого Разума. И всё же результативность религии или искусства в деле духовно-нравственной самозащиты индивида или сообщества сравнима с ударом по касательной, в то время как философия, имея дело с понятийной основой мира, наносит прямой удар, вступая в бой с пропагандой на её собственной территории, в сфере идей, смыслов и ценностей. Специфика философа как особого социокультурного типа, как мыслящего субъекта по преимуществу в том, что он, в силу своей профессиональной компетенции (скажем сильнее, в силу призвания, которое он не выбирает, но которое само избирает его) является, в отличие от большинства людей, не только объектом идеолого-пропагандистского воздействия, но и сам способен к производству идеологии, сам является идеологом в одной из своих ипостасей, не сводясь, разумеется, к ней и ею не исчерпываясь. Именно эта идеологическая продуктивность философа ставит его в особую позицию одновременно внутри и вовне господствующей идеологии, предоставляет ему недоступное многим другим преимущество: не только претерпевать на себе воздействие пропагандистской машины, находясь в ней, как пророк Иона в чреве кита, но и наблюдать за её работой и её устройством снаружи. Как инженер изучает устройство механизма, не отождествляясь с ним, не превращаясь в одну из его деталей, а испытывает лишь профессиональный исследовательский интерес, так и философ осознаёт, что в истории сотен исчезнувших и ныне существующих государств формировалось, работало и разрушалось множество разных идеологических аппаратов в чём-то сходных, а в чем-то отличающихся от данного, того, с которым приходится иметь дело сейчас. Понимание этого факта защищает философа от увлечения каким-либо, сколь угодно сильным идейным поветрием.

Учитывая то, что термины «информационная война» и «пропаганда» будут часто использоваться в моём тексте, я должен привести здесь их устоявшиеся определения, а затем выявить и подчеркнуть как тождество, так и различие стоящих за ними смыслов.

Официальное определение информационной войны легко найти в Приложении 1 к «Соглашению между Правительствами государствами-членами Шанхайской организации сотрудничества о сотрудничестве в области обеспечения международной информационной безопасности». Согласно этому документу «информационная война – противоборство между двумя или более государствами в информационном пространстве с целью нанесения ущерба информационным системам, процессам и ресурсам, критически важным и другим структурам, подрыва политической, экономической и социальной систем, массовой психологической обработки населения для дестабилизации общества и государства, а также принуждения государства к принятию решений в интересах противоборствующей стороны» [5].

Определение, надо признать, очень удачное, предельно корректное и достаточно полное. Работать с ним можно *sicut est*, не внося никаких исправлений и уточнений.

Сложнее дело обстоит с определением пропаганды. В нормативно-правовой базе Российской Федерации дефиниция этого термина отсутствует. Зато недостатка в словарных и энциклопедических определениях нет. Для равновесия приведём определения пропаганды из отечественного справочного издания и аналогичного зарубежного источника.

«Большая советская энциклопедия» определяет пропаганду как «...распространение политических, философских, научных, художественных и др. взглядов и идей с целью их внедрения в общественное сознание и активизации массовой практической деятельности» [1].

В «Энциклопедии Британника» читаем: «Распространение информации – фактов, аргументов, слухов, полуправды или лжи – с целью повлиять на общественное мнение. [...] Пропаганда – это более или менее систематическая попытка манипулировать убеждениями, отношениями или действиями других людей с помощью символов (слов, жестов, баннеров, памятников, музыки, одежды, знаков отличия, причесок, рисунков на монетах и почтовых марках и т. д.). Умышленность и относительно сильный упор на манипуляции отличают пропаганду от случайного разговора или свободного и легкого обмена идеями» [6].

При первом же беглом сравнении приведённых выше определений, легко заметить, что понятие информационной войны, согласно приведённому определению, относится преимущественно к внешнеполитической деятельности государства, тогда как определения пропаганды побуждают рассматривать её в качестве одного из инструментов государственного управления обществом; пропаганда, в отличие от информационной войны по большей части ориентирована на внутреннюю аудиторию.

Единственное существенное отличие определения пропаганды, предлагаемого «БСЭ» от того, которое мы находим в «Британике» заключается в том, что советские авторы делают упор на позитивной стороне пропаганды, определяя её через словосочетание «распространение <...> взглядов и идей», таким образом, сближая пропаганду с просвещением, тогда как авторы англоязычной энциклопедии откровенно говорят о её манипулятивной сущности. Субъект и объект этой деятельности, что характерно, не конкретизируются. Не сложно, однако, умозаключить, что в случае с пропагандой субъектом воздействия способна выступить лишь заведомо и значительно более высокоорганизованная и могущественная социальная структура (государство, влиятельная корпорация, наднациональная структура глобального управления, военно-политический блок и т. п.), Объектами пропаганды, напротив, всегда выступают более или менее атомизированные массы. Вектор пропагандинстского давления направлен на общество, степень структурированности и автономии институтов которого, в подавляющем

большинстве случаев, на порядок ниже, чем у перечисленных выше субъектов пропаганды. Это не означает, что структуры гражданского общества не могут вести своей пропаганды или контрпропаганды, и возможности такой деятельности существенно возросли в последние десятилетия в связи с распространением доступности интернет-коммуникаций и, в особенности, социальных сетей. Однако общее правило состоит в том, что наиболее массивной и эффективной является пропаганда, развёртываемая низкоэнтропийными социальными образованиями (межгосударственные союзы и блоки, транснациональные корпорации, другие структуры мирового порядка) в адрес высокоэнтропийных (множества политически дезинтегрированных индивидов, институты слабо развитого гражданского общества с низким мобилизационным потенциалом). Об информационной войне мы имеем основание говорить в том случае, если степени энтропийности социальных систем, вступивших в информационную конфронтацию приблизительно равны, что и отражено в определении, взятом из текста «Шанхайского соглашения».

Перейдём к прояснению того, что имеется в виду под «культурой мышления» и «ментальной автономией». На каком основании я говорю о них как о ценностях, неизбежно претерпевающих эрозию в агрессивной среде информационной войны и нуждающихся в защите от спущенных с цепи фурий пропаганды?

Невзирая на банальность и даже затёртость самого словосочетания, «культура мышления» не может считаться чем-то самоочевидным и тривиальным. В гуманитарных науках давно подмечено: чем проще, с виду, то или иное слово (словосочетание), тем сложнее дать ему определение. Ещё труднее развить его в зрелое, развёрнутое понятие. Нас не должно ложно обнадёживать то, что варианты определений «культуры мышления» широко представлены в справочной литературе. Рассмотрим две наиболее показательные формулировки. «Краткий психологический словарь» предлагает понимать под культурой мышления «совокупность формально-логических, языковых, содержательно-методологических и этических требований и норм, предъявляемых к интеллектуальной деятельности человека» [2, 419].

Согласно справочнику «Современный образовательный процесс: основные понятия и термины» культура мышления представляет собой «степень овладения человеком приемами, нормами и правилами умственной деятельности, выражающаяся в умении точно формулировать задачи (проблемы), выбирать оптимальные методы (пути) их решения, получать обоснованные выводы, правильно пользоваться этими выводами на практике; повышает целенаправленность, организованность, эффективность любого вида деятельности» [4].

Непригодность первого определения столь очевидна, что заставляет усомниться в профессиональной состоятельности его авторов. Задавая лишь формальные границы смысла, оно ничего не говорит о культуре мышления по существу. Определение «Краткого психологического словаря» можно сравнить

с рецептом кулинарного блюда, в котором перечисляется лишь посуда, необходимая для его приготовления. То, что ради обеспечения достойной культуры мышления мы должны предъявлять к ней определённые нормы и требования – очевидно, но какой толк говорить об этом, если мы не указываем в чём именно эти требования должны заключаться?

Авторы справочника «Современный образовательный процесс...» дают уже более конкретизированную и содержательно насыщенную формулировку. В ней присутствует перечисление конкретных качеств мышления, наличие которых позволяет нам называть наделённое ими мышление «культурным» или «высокоорганизованным». В ряду этих качеств, согласно определению, фигурируют «точность», «оптимальность», «добросовестность» и др. Не трудно заметить, что все эти качества не что иное как необходимая конкретизация тех самых «требований» и «норм» из первого определения. Очевидно также, что все эти «нормы» и «требования» являются результатами той самой мыслительной деятельности, культурный уровень которой они призваны идентифицировать. Ситуация, напоминающая парадокс в своей абстрактно-логической форме, легко проясняется, как только мы раскроем её историческую ретроспективу, т.е. представим становление культуры мышления в качестве эволюционного процесса, а именно в духе идей эволюционной эпистемологии (Д.Т.Кэмпбелл, К. Поппер). Мышление само формирует для себя нормы и требования, само для себя вырабатывает разного рода критерии (истинности, объективности, реалистичности и т.д.) постоянно проверяя их релевантность на практике и корректируя их в зависимости от меняющихся задач, от контекста реальности, одним словом, от ситуации, в которой мышление застигло себя врасплох. И этот процесс самокоррекции мышления с опорой на опыт, *практику* и всё более изощрённый логико-семантический аппарат продолжается непрерывно, с тех самых древних времён, когда мыслительная деятельность выделилась из прочих форм человеческой активности и обособилась в отдельную отрасль [3]. Автореферентность мышления, подмеченная ещё античными скептиками, не раз становилась поводом для агностицистских тропов, до тех пор, пока марксистское учение о практике не избавило философскую мысль от опасности сорваться в прочерченный ими порочный логический круг. Не даром момент возникновения философии связывают с появлением устойчивой традиции мысли рассматривать самое себя в качестве своего предмета, мыслить само мышление. Речь, конечно, идёт о *рефлексии*, забывать о роли которой в деле выработки всесторонне развитой культуры мышления – крайне опрометчиво.

Сказанное способно натолкнуть на тривиальное понимание культуры мышления, как интеллектуальной «машины» по производству достоверного и практически применимого знания. Всё более расширяющееся знакомство с наследием мировой философии не позволяет нам остановиться на этом позитивистском воззрении, акцентирующим внимание исключительно на *приращении багажа научно обоснованных знаний*, но оставляющим в тени не

менее значимую для познания *практику фиксации и выбраковки информационного мусора, устаревших и/или не релевантных концепций и методов*. Чаще всего в данном контексте говорят о критическом мышлении, скептицизме или даже «методологическом нигилизме» [7, 9]. Я же предпочитаю использовать максимально обобщающие, универсальные понятия, включающие в себя всё разнообразие родственных им в смысловом отношении терминов. Этот подход позволяет вскрыть элементарную сущность рассматриваемого явления, зачастую скрывающуюся за дезориентирующей пестротой словесно-терминологического разнообразия. Универсальным понятием, раскрывающим сущность интересующей нас формы мыслительной деятельности, выступает понятие *негативности* (отрицательности).

Мышление, как чистая, беспредпосылочная и не обусловленная предшествующим опытом рефлексия представляет собой столь возвышенный результат философско-медитативного просветления и столь экзотично, что может быть смело вынесено за рамки нашего рассмотрения. Обыденное же мышление, т.е. мышление, осуществляющееся на том уровне мыслительной деятельности, на котором способен функционировать «массовый человек» (являющийся объектом большей части пропагандистских кампаний) невозможно без сложнейшей и громоздкой базы *эмоционально-когнитивного опыта*, усвоенного человеком в процессе социализации. Этот опыт включает в себя ряд *операциональных структур индивидуального сознания*<sup>1</sup>, формирующихся в процессе социализации. Набор этих структур, а так же их содержание и способы функционирования в мышлении сугубо уникальны и специфичны для каждого человека. К данным ментальным структурам относятся: осознанная или полусознанная иерархия ценностей, эмоционально окрашенные представления и понятия, сети ассоциативных связей между ними, логические фигуры, используемые в процессе мышления, усвоенные и применяемые модальности суждений, ментальные модели других людей, социальных институтов, их отношений друг к другу и т. п. (при желании читатель сам может пополнить этот список, поупражнявшись в искусстве интроспекции). Для обыденного мышления особенно характерно то, что эти структуры даже не осознаются, а работают в фоновом режиме, как работает скрытый корпусом механизм, обеспечивая осуществление заложенных в этот механизм функций. Структуры сознания можно сравнить с программным обеспечением компьютера: строки программного кода не видны нам во время работы программы, однако именно от них зависит то, как именно она работает.

В непосредственной зависимости от особенностей операциональных структур сознания находится то, что я называю *качеством мышления*. Структуры сознания проявляются в мышлении, в том насколько сложные

---

<sup>1</sup>Операциональные структуры сознания следует противопоставлять фундаментальным структурам сознания, являющимся предметами рассмотрения феноменологии.

задачи мы в состоянии решать, насколько объективны и точны те модели реальности, которые мы с его помощью создаём<sup>2</sup>.

Активность мышления неизбежно сопровождается ошибками, заблуждениями, формированием неэффективных, логически противоречивых и/или морально дефектных паттернов. Коль скоро мы установили прямую зависимость качества мышления от структур сознания, обеспечивающих его работу, то логично будет сказать, что пороки именно этих структур ответственны за ошибки, совершаемые нашим мышлением, за те не релевантные и не реалистичные представления, которые мы периодически формируем, за те заблуждения, в которые мы время от времени склонны впадать, не находя в себе своевременного ментального антидота против информационных вирусов, агрессивно вторгающихся в наше духовное пространство. Понимание этой диспозиции призывает на сцену ту самую, упоминавшуюся выше *негативность*, включает режим критически настроенного сознания, чьё острие, должно быть направлено не только против поступающей извне информации, но и развёрнуто внутрь, обращено на собственные структуры сознания, к необходимости корректировки которых мы приходим неизбежно, будучи поставлены перед фактом нашей неискоренимой склонности к заблуждениям. Таким образом мы приходим к принципиальному обобщению, согласно которому важнейшим компонентом зрелой культуры мышления является *перманентная самокритика*, подвергающая строгому пересмотру не только продукты мышления (гипотезы, концепции, ментальные модели, претендующие на объяснение тех или иных конкретных предметов, явлений или процессов), но и те методы, которыми наше мышление пользовалось в процессе их построения.

Сказанное имеет самое непосредственное отношение к проблеме самозащиты мышления, рискующего утратить связь с реальностью и быть необратимо искалеченным под перекрёстным огнем ожесточённых информационных "перестрелок". Необходимо ясно отдавать себе отчёт в том, что главными и наиболее чувствительными объектами зомбирующего воздействия пропаганды и СМИ являются вовсе не частные наши мнения, убеждения или образы мира, а именно те структуры сознания и модели мышления, образующие сам механизм мыслительного процесса, обуславливающие характер, качество и направленность наших мыслей. Только научившись работать со своим сознанием на уровне этих структур, мы получаем возможность устойчиво противостоять манипулятивно-пропагандистским реторсиям, совершающимся в наш адрес.

### Список литературы:

1. Большая советская энциклопедия. Пропаганда. – URL: <https://bse.slovaronline.com/33206-PROPAGANDA>

---

<sup>2</sup>Я оставляю здесь без внимание формы художественного и религиозного мышления, существенно отличающегося от обыденного мышления как по своим задачам, так и по методам.



2. Краткий психологический словарь / Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. - «Феникс», Ростов-на-Дону: 1998, 512 с.
3. Поппер Карл Эволюционная эпистемология и логика социальных наук. – М.: Едиториал УРСС, 2008. – 462 с.
4. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины. – URL: [https://rus-modern-education-process-dict.slovaronline.com/438-культура\\_мышления](https://rus-modern-education-process-dict.slovaronline.com/438-культура_мышления)
5. Соглашению между Правительствами государств-членов Шанхайской организации сотрудничества о сотрудничестве в области обеспечения международной информационной безопасности. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/902289626>
6. Энциклопедия Британника. Propaganda – URL: <https://www.britannica.com/topic/propaganda>
7. Nitzan Lebovic The Politics of Nihilism From the Nineteenth Century to Contemporary Israel. – Edited by Roy Ben-Shai and Nitzan Lebovic / Bloomsbury Academic. New York – London – New Delhi – Sydney, 2014. – URL: [https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781623561727\\_A29973383/preview-9781623561727\\_A29973383.pdf](https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781623561727_A29973383/preview-9781623561727_A29973383.pdf)

**Кацы Дмитрий Васильевич**

кандидат исторических наук, доцент

Санкт-Петербургский медико-социальный институт

SPIN-код: 6156-8128

Katsy Dmitry

St. Petersburg Medical and Social Institute

## **ИНТЕГРАЦИЯ ИНСТРУМЕНТОВ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС: НЕКОТОРЫЕ ПРИМЕРЫ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА**

**Аннотация:** В статье кратко формулируется общая проблематика, характеризующая необходимость интеграции инструментов генеративного искусственного интеллекта в учебный процесс и рассматриваются наиболее заметные из проявивших себя в деятельности некоторых зарубежных вузов тенденции. Автор заключает, что, при отсутствии требующихся законодательных ориентиров, высшим учебным заведениям придётся адаптироваться к приливу очередной волны технологических новшеств индивидуально и самостоятельно. Делается вывод о том, что дискуссии об уместности и надёжности применения инструментов ИИ в учебном процессе и возникающие в повседневной деятельности коллизии пока не приблизили академическое сообщество к пониманию сути фактически начавшихся трансформаций на практике. Консенсус достигнут лишь в том, что потенциал генеративного ИИ следует использовать для выработки новых идей. В остальном, неопределенность общей ситуации усиливает давление на бюрократический аппарат вплоть до критического уровня и порой блокирует творческую составляющую учебного процесса.

**Ключевые слова:** генеративный искусственный интеллект, плагиат, критерии оценки знаний, учебный процесс, цифровая трансформация образования.

## **INTEGRATION OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS INTO THE EDUCATIONAL PROCESS: SOME EXAMPLES FROM INTERNATIONAL EXPERIENCE**

**Summary:** The article addresses the necessity to integrate generative AI tools into the educational process and examines the recent experience of some universities. The author concludes that in the absence of the required legislative guidelines, higher education institutions will have to adapt to the next wave of technological innovations individually and independently. The point is that the current debates on the appropriate ways of integrating AI tools into the educational process have not yet brought the academic community closer to understanding the essence of the transformations that have actually begun. Consensus seems to be reached on the point

that generative AI tools should be used to develop new ideas. As to the rest, the uncertainty of the general situation imposes additional burden on the bureaucratic apparatus up to a critical level and sometimes blocks the creative component of the educational process.

**Keywords:** Generative artificial intelligence, plagiarism, knowledge assessment criteria, educational process, education digital transformation.

30 ноября 2022 г. американская научно-исследовательская организация OpenAI опубликовала во Всемирной компьютерной сети свой очередной продукт - Chat Generative Pre-trained Transformer (ChatGPT). Этот «виртуальный помощник» или чат-бот, взаимодействовал с пользователем в разговорном режиме, отвечал на вопросы, принимал подсказки, оспаривал неверные предпосылки, признавал свои ошибки, отклонял неподходящие запросы и предоставлял подробные ответы.

Данный чат-бот, разумеется, не был пионером среди множества других разработок в области искусственного интеллекта, ведущихся в мире ещё с 1950-х годов, однако продукт оказался своевременно удачным и весьма востребованным. Во многом именно потому, что имел удобный в пользовании интерфейс и первоначально предоставлялся бесплатно. Буквально за несколько дней он привлек внимание более миллиона пользователей, а к январю 2024 г. их было уже более 180 млн. чел.

Последнее немаловажно, ибо со времен Алана Тьюринга и, затем и Джона Маккарти, придумавшего термин «искусственный интеллект», хорошо известно, что развитие данной технологии может иметь взрывной рост – в зависимости от того насколько она окажется полезна людям, способным найти для неё все больше способов практического применения.

В теории, такая технология развивается по экспоненте, пока не достигает пика своего развития. Или, если угодно, точки застоя, после чего, как тоже хорошо известно, может наступать так называемая «зима искусственного интеллекта», то есть - период разочарований, снижения интереса и, соответственно, неизбежный спад финансирования.

Достиг ли искусственный интеллект очередного пика своего развития мы на сегодняшний день не знаем. Очевидно лишь то, что успехи, достигнутые в этой междисциплинарной отрасли науки отменить невозможно, а неконтролируемо-бурные темпы развития областей её применения обеспокоили даже Государственный департамент США, ещё в октябре 2022 г. заказавший масштабное исследование оценок катастрофического риска распространения генеративного искусственного интеллекта (ИИ), используемого в военных целях. [1]

Несомненно и другое. Рынок для данной высококонкурентной отрасли на сегодняшний день продолжает впечатляющими темпами расти, а глобальная конкуренция в мире – обостряться, что и обуславливает актуальность темы данной статьи.

Цель статьи - кратко формулируя общую проблематику, характеризующую необходимость интеграции инструментов генеративного искусственного интеллекта в учебный процесс, рассмотреть наиболее заметные из уже обозначивших себя в деятельности некоторых зарубежных вузов тенденций.

Традиционно, стратегическая значимость потенциала ИИ привлекала к себе внимание как политического руководства, так и деловых кругов в развитых в промышленном отношении странах мира. В данную технологию вкладывались миллиарды и ранее, но в период с 2019 по 2020 годы вложения резко возросли. Только лишь глобальные корпоративные инвестиции в ИИ увеличились на 40%, до 67,9 млрд. амер. долл. [2]

Понятно, что, помимо преобразующего потенциала для целого ряда отраслей, странами всё более пристально и неотвратно рассматривались способы и варианты использования ИИ в областях обороны, безопасности и развития своих собственных экономических возможностей. Сыграли свою роль и вполне убедительные (для их заказчиков) выводы научных исследований, утверждавших, что с неизбежными социальными последствиями введения новых технологий можно (при разумном планировании) успешно справиться, поскольку генеративный ИИ не подменяет человека целиком, а лишь автоматизирует выполнение им отдельных задач, способствуя скорее созданию, чем сокращению рабочих мест. [3] В истинность этого, утешительного для многих, тезиса уверовали, разумеется, не все. [4] Но в академическом сообществе к тому времени уже в основном уяснили, что угроза вытеснения сотен миллионов рабочих мест в мире будущего пока эфемерна, тогда как риск заслужить малопочётный ярлык «неолуддита» вполне реален.

Вспыхнувший вокруг тематики ИИ ажиотаж безусловно сказался и на деятельности в области высшего образования. Студенты, преподаватели, сотрудники и руководство вузов принялись использовать ChatGPT и другие аналогичные продукты бесчисленными способами практически повсеместно. Предварительные выводы оказались весьма различными – от неумеренно-оптимистичных до панических, с заметным уклоном в сторону последних, поскольку использование генераторов текста на базе ИИ первоначально воспринималось как некий кризисный момент появления сложно контролируемых инструментов для недобросовестного академического поведения и плагиата.

К январю 2023 г. целый ряд университетов во многих странах, включая французский Sciences Po, английские Оксфорд и Кембридж, практически все итальянские, австралийские и многие другие вузы запретили негласно использовать ИИ своим студентам. Однако, помимо опасений того, что студенты (и не только они) станут применять инструменты ИИ недобросовестно используя тексты, которые им не принадлежат, обозначились и другие принципиальные моменты.

Один из них, - далеко не праздный вопрос о том, какие именно виды

обучения и критерии оценки знаний своих выпускников университеты предлагают вообще?

Так, например, к февралю 2023 г. ChatGPT, без какого-либо специализированного участия людей, оказался «способен», пройти самый сложный трехступенчатый тест экспертного уровня знаний, которые требуются для получения медицинской лицензии в США, показав результат на уровне порога точности около 60%. [5]

В данном факте, с одной стороны, нельзя не заметить безусловного достижения, поскольку чат-бот «продемонстрировал» понятные рассуждения и обоснованные клинические идеи. С другой стороны, обозначилась серьезная проблема, ведь если чат-бот может выполнить тот же базовый синтез знаний, по которому оцениваются студенты университетов, то какую ценность имеет их обучение? [6] Ответы на такой и схожие с ним вопросы в академическом сообществе тоже обнаружились. Обобщенно, их можно постараться сформулировать так:

Если точность сгенерированных инструментами ИИ ответов близка или превосходит порог прохождения специализированных экспертных тестов, то потенциал генеративного ИИ следует использовать для выработки новых идей, которые могут помочь учащимся в их дальнейшем обучении.

Такой, в целом уже несколько устоявшийся в академической среде, взгляд на вещи, на первых порах напоминал попытки взглянуть в туманную бездну. В чем именно, как именно, за чей счет, кто именно и т.д. будет «помогать учащимся» оставалось неясным. Поэтому многие сочли наиболее разумным (и наименее затратным) начинать не с осмысления технических подробностей, а с намерений определиться с особенностями установления этически приемлемых норм академического поведения.

Фундаментальных проблем, с которыми сталкивается образование сегодня, такой подход, разумеется, не разрешил. Нерешенной осталась и пресловутая проблема плагиата, и остальных проявлений «академического мошенничества». В данном случае – как минимум по двум причинам.

Во-первых – обвинения в плагиате и судебному преследованию подверглась сама OpenAI. И не только она. За пару прошедших лет на различные компании, занимающиеся разработками и внедрением генеративного ИИ, в Соединенных Штатах Америки подал в суд целый ряд лиц и предприятий – это программисты, художники, авторы книг, звукозаписывающие компании, новостные организации и т. п. По мнению истцов, OpenAI и другие ответчики незаконно использовали защищаемые авторским правом материалы для «обучения» своих технологий, разрушая коммерческую жизнеспособность людей и организаций, создавших используемые для обучения систем ИИ данные.

Неприглядность данного сюжета особенно остро обозначилась в декабре 2023 г., когда на компании OpenAI, Microsoft и другие подала в суд газета The New York Times. [7] После чего, впрочем, довольно быстро выяснилось, что

взывающая к справедливости в суде знаменитая газета и сама не без греха. Ранее она неоднократно нарушала авторские права её же внештатных авторов, переиздавая их работы в электронных базах данных без их разрешения, что в июне 2001 было признано Верховным Судом США. [8] Таким образом, яркий романтический образ борца за справедливость в лице The New Times на юридическом небосклоне несколько потускнел, и за несколько последовавших месяцев судебная тяжба информационных титанов уверенно забрела в тупик. С устойчивой перспективой затянуться на долгие годы. Пример остальным, как можно догадаться, был дан не только показательный, но и символический.

Во-вторых, дело не только в том, что у традиций недобросовестного поведения длинные и крепкие корни. Учить кого-либо, в том числе и умению выражать свои доводы письменно, – дело небыстрое, трудное и чаще неблагоприятное, тогда как мошенничество – явление неискоренимое. Которое всё-таки следует пытаться хоть как-то ограничивать. Именно поэтому сегодняшнее пересечение развития технологий с необходимостью использования языка как средства воспроизведения и генерации знаний привели к некоторому компромиссу, при котором необходимость внедрения в учебный процесс всевозможных (и весьма небесплатных) «систем антиплагиата» стала восприниматься как дело обыденное.

Существеннее, однако, другое. Ещё до времени пандемии ковида-19, и особенно – во время неё, многие вузы и отдельные преподаватели фактически передали процесс формирования оценки успеваемости своих студентов на аутсорсинг производителям определённого программного обеспечения, оказавшись от них в зависимости. Данное, многим заметное и ранее, обстоятельство несомненно сыграло и продолжает играть свою роль, поскольку разработки в области ИИ – занятие весьма накладное.

Финансовые потребности той же OpenAI огромны. Компания тратит около 7 млрд. амер. долл. в год при 3 млрд. амер. долл. дохода, имея при этом несравнимо более дорогостоящие замыслы – ещё недавно на триллионы (!) [9], хотя теперь уже несколько скромнее – всего на сотни млрд. амер. долл. [10]

На фоне столь амбициозных планов вопрос об окупаемости проектов ИИ частным инвесторам может показаться совсем не лишним. И хотя в OpenAI не скрывали своих надежд на получение поддержки со стороны самых могущественных правительств мира, [11] компания несомненно оставалась кровно заинтересованной в преумножении любых из уже действующих форм получения дохода. Без них доверие инвесторов может, мягко говоря, пошатнуться, поэтому намерения и агрессивные попытки Open AI закрепиться на прибыльном (и в основном ещё неиспользованном) рынке высшего образования вполне понятны.

С такой точки зрения – распространённость и даже стимулирование всевозможных страхов перед «списыванием студентов» никак не вредит интересам компаний, предлагающих вузам соответствующее программное обеспечение. Скорее наоборот.

Как отмечалось, большинство университетов сегодня платит за то, чтобы их студенты и преподаватели пользовались тем или иным софтом, оценивающим массивы текстов на плагиат. Но такое вынужденное сотрудничество нравится не всем. Некоторые сочли возмутительным то, что компании, по сути, сначала отбирают интеллектуальную собственность студентов, включая её в свою базу данных на неограниченный срок, а затем продают её обратно университетам. [12]

Кроме того, следует помнить, что как бы красочно не было разрекламировано на сегодняшний день то или иное конкретное программное обеспечение, оно остается несовершенным, и универсальным средством для обнаружения плагиата или использования чат-ботов ни в коей мере не является. Как признавали в той же OpenAI, их инструменты иногда (?) помечают написанные человеком тексты (например, Шекспира или текст Декларации независимости США) как сгенерированные ИИ. [13]

Для разработчиков, такие детали, разумеется, несущественны, но *насколько часто* их, в том числе и агрессивно «продвигаемые» на рынке образования, продукты плодят правдоподобную чепуху или, если угодно, «галлюцинируют» - об этом потенциальному «потребителю», как правило, не сообщалось. Что, разумеется, не могло не сказаться на качестве учебного процесса, поскольку преподавателям, помимо всего прочего, пришлось творчески и вдумчиво заниматься проблемами, которые вообще не должны существовать.

Так, например, к сентябрю 2024 г. у очень многих не осталось сомнений, что создаваемый с помощью ИИ «плагиат» (чаще представляющий собой, на взгляд автора статьи, просто неквалифицированный информационный мусор) продолжил широко распространяться в колледжах США.

Тенденция, как отмечалось, обрела «вирусный» характер, создавая, при отсутствии внятных правил, атмосферу недоверия между студентами и преподавателями, приводя к ложным обвинениям и вынуждая, и тех, и других искать ответов у руководства, которое, как можно понять, предпочитало отмалчиваться. [14] По мнению местной профессуры, происходящее не добавляло уверенности в том, как именно студентам и преподавателям следует использовать пресловутые технологии, применение которых при широком использовании оказалось всё труднее обнаруживать и ещё труднее контролировать. В том числе и потому, что нередко наивная, и далеко не всегда злонамеренная убежденность студентов в возможностях очередного чудо-девайса вовсе не обязательно связана с осознанием ими необходимости развивать свои способности мыслить критически. А не критикански.

С учетом рассмотренного, становится понятнее, что практическое внедрение инструментов ИИ в учебный процесс может осложняться, а попытки решать конкретные задачи по обобщению имеющегося, нередко противоречивого опыта – давать невнятный результат.

Отчасти это обуславливалось упомянутой неизбежностью фактически

тратить львиную часть инвестируемых в технологии ИИ средств на необходимую инфраструктуру и особенно - на весьма и очень дорогостоящее оборудование, включая центры для обработки данных, электросети, чипы и т.д. Насколько эти вложения окупят себя в будущем и окажется ли какая-то часть средств вложена в собственно организацию призванного быть более эффективным учебного процесса, — эта деликатная пара вопросов, как правило, оставалась за рамками широких дискуссий.

Очередной шаг к поиску ответов на них был успешно сделан в конце мая 2024 г., когда OpenAI анонсировала свое очередное достижение – ChatGPT Edu, созданную специально для университетов версию своего продукта, призванную внести масштабные новации в жизнь и учебу на университетских кампусах. Как декларировалось, это стало возможным благодаря достигнутым успехам в сотрудничестве с такими вузами, как Оксфордский университет, Школа Уортона Пенсильванского университета, Техасский университет в Остине, Университет штата Аризона и Колумбийский университет в Нью-Йорке. [15]

Подробностей о достигнутых в сотрудничестве с этими университетами успехах компания упомянула немного, ограничившись тремя примерами. Довольно, впрочем, показательными - это инициатива по интеграции ИИ в стратегии по снижению смертности от передозировки (Колумбийский университет), сообщение о положительных впечатлениях студентов, изучающих деловое администрирование в Школе Уортона и разработка индивидуальных тестов для студентов Университета Аризоны, изучающих немецкий язык. Пытаться оценивать недавно начатое, пожалуй, не стоит, но можно обратить внимание и на другие интересные примеры и подходы к проблеме.

Один из них, но не единственный в своем роде, продемонстрировал не менее известный, чем ранее упомянутые вузы, Принстонский университет. Его руководство ещё в октябре 2023 г. разослало некие краткие (две страницы текста) руководящие принципы своим преподавателям, призывая их изложить правила использования ChatGPT в их учебных программах, но за прошедший год особого энтузиазма у преподавателей данный призыв, похоже, не вызвал.

На данный факт с некоторым недоумением обратила внимание местная пресса, отметившая, что фактически, до октября 2024 г. какая-либо общая политика по использованию ИИ на факультетах Принстона так и не появилась, хотя отдельные случаи её существования всё же обнаружились. Нашлись, например, правила использования ИИ для самостоятельной работы бакалавров на факультете экономики. В соответствии с ними студенты обязывались письменно информировать своего научного руководителя об использовании ИИ, хранить и предоставлять все, сделанные с его помощью, записи, а также нести ответственность за предоставленную ИИ неверную информацию. [16]

Подтверждения тому, что преподавателей Принстона шумиха по поводу нашествия чат-ботов на учебный процесс не очень беспокоила можно при желании обнаружить и в отдельных программах их учебных курсов. Причём, не



только у математиков, по определению понимающих, что использование чат-ботов для написания компьютерных программ не научит студента программированию, но и у антропологов. У них сочли достаточным обязать студентов, желающих использовать ChatGPT, указывать конкретную причину, по которой им хотелось бы этим заняться, а также напомнить им о том, что заменять сгенерированными текстами собственные сочинения не следует. Дисциплинарная ответственность для нарушителей этих установок в Принстоне предусмотрена. Что же касается необходимости избежать столкновения с неконтролируемой технологией, то возвращение к письменным экзаменам на бумаге антропологов совершенно не смутило. Стоит добавить, что в Принстоне средства выявления или сдерживания генеративного ИИ эффективными не считали, полагая, что они ненадежны, кажутся предвзятыми и поэтому преподавателям их использовать не рекомендуется. [17]

Существенно, что Принстон – далеко не единственный вуз, в котором не использовали или прекратили использовать разнообразные специальные инструменты для проверки письменных работ «на плагиат» - так называемые «детекторы ИИ». В 2023 г. это сделали многие учебные заведения от школ и колледжей до университетов, например, Университет Техаса, Питсбургский университет, Университет Вандербильта, и другие. Причины тому не столько несовершенство детекторов, сколько множество возникших недоразумений, конфликтных ситуаций, ложных обвинений, излишних и ненужных затрат рабочего времени и, разумеется, издержки от соответствующих судебных дел.

Некоторые вузы, например, Университет Вашингтона в Сент-Луисе, запрещать применение ChatGPT не стали, но обновили свою, так называемую «политику академической честности», включив генеративный ИИ в определение плагиата. Некоторые пошли по пути Кембриджского университета, создавая соответствующие специальные комитеты, отделы, службы и т.п. Некоторые, как Университет штата Нью-Йорк в Буффало решили включить инструменты генеративного ИИ в обязательный учебный курс для первокурсников, где их будут учить тому, как использовать эти инструменты корректно и т.д. Упомянутого, пожалуй, в сумме достаточно, чтобы отметить следующее.

Проблема интеграции инструментов ИИ в учебный процесс только на первый взгляд выглядит сложной. На деле она гораздо сложнее и при отсутствии четких законодательных ориентиров высшим учебным заведениям придется адаптироваться к приливу очередной волны технологических новшеств индивидуально и самостоятельно. Интенсивные дебаты о роли, уместности и надёжности применения инструментов ИИ в учебном процессе далеко не завершены. Возникающие коллизии не объединены единой логикой и пока вязнут в многочисленных, не всегда связанных между собой, частностях, актуальность, значимость и затратная часть которых выясняется экспериментально, усиливая нагрузку на бюрократический аппарат вплоть до критического уровня, и порой блокируя творческую составляющую учебного

процесса. Трансформация методов и способов обучения, стимулируемая доступностью продуктов генеративного ИИ, начавшись в высших учебных заведениях фактически, развивается разными темпами и с различной степенью вовлеченности вузов в данный процесс.

### **Список литературы:**

1. An Action Plan to increase the safety and security of advanced AI – URL.: <https://www.gladstone.ai/action-plan> [дата доступа 03.11.1024]
2. How countries can build an effective AI strategy // World Economic Forum. December 13, 2022 – URL.: <https://www.weforum.org/agenda/2022/12/how-countries-can-build-an-effective-ai-strategy/> [дата доступа 03.11.1024]
3. Gmyrek P., Berg J., Bescond D. Generative AI and jobs: A global analysis of potential effects on job quantity and quality // International Labor Organization. Working Paper 96. August 2023. pp. 43-44.
4. Hatzius J. et al. The Potentially Large Effects of Artificial Intelligence on Economic Growth // Goldman Sachs Economics Research. March 26, 2023. p.1
5. Kung TH, et al. Performance of ChatGPT on USMLE: Potential for AI-assisted medical education using large language models. PLOS Digit Health. February 9, 2023 – URL.: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9931230/>
6. Mathias S. How worried are universities about ChatGPT? // The Spinoff. February 8, 2023 – URL.: <https://thespinoff.co.nz/internet/08-02-2023/how-worried-are-universities-about-chatgpt> [дата доступа 03.11.1024]
7. The New York Times Company Plaintiff, v. Microsoft Corporation, OpenAI, INC., OpenAI LP, OpenAI GP, LLC, OpenAI, LLC, OpenAI OPCO LLC, OpenAI Global LLC, OAI Corporation, LLC, and OpenAI Holdings, LLC, Defendants. United States District Court Southern District of New York. Case 1:23-cv-11195 Document 1 Filed 12/27/23 – URL.: [https://nytco-assets.nytimes.com/2023/12/NYT\\_Complaint\\_Dec2023.pdf](https://nytco-assets.nytimes.com/2023/12/NYT_Complaint_Dec2023.pdf) [дата доступа 03.11.1024]
8. Opinion of the Court. Supreme Court Of The United States No. 00–201. New York Times Company, Inc., Et Al., Petitioners v. Jonathan Tasini Et Al. On Writ Of Certiorari To The United States Court Of Appeals For The Second Circuit. June 25, 2001 – URL.: <https://www.law.cornell.edu/supct/pdf/00-201P.ZO> [дата доступа 03.11.1024]
9. Hagey K., Fitch A. Sam Altman Seeks Trillions of Dollars to Reshape Business of Chips and AI. OpenAI chief pursues investors including the U.A.E. for a project possibly requiring up to \$7 trillion // The Wall Street Journal. February 8, 2024
10. Sorkin A. et al. We Are Not a Normal Company: OpenAI’s Latest Drama // The New York Times. September 26, 2024
11. Metz C., Mickle T. Behind OpenAI’s Audacious Plan to Make A.I. Flow Like Electricity // The New York Times. September 25, 2024
12. Mathias S. How worried are universities about ChatGPT? // The Spinoff. February 8, 2023. – URL.: <https://thespinoff.co.nz/internet/08-02-2023/how-worried-are>

- universities-about-chatgpt [дата доступа 03.11.1024]
13. How can educators respond to students presenting AI-generated content as their own? – URL.: <https://help.openai.com/en/articles/8313351-how-can-educators-respond-to-students-presenting-ai-generated-content-as-their-own> [дата доступа 03.11.1024]
  14. Nolan B. AI plagiarism is spreading in US colleges. It's left professors feeling confused and exhausted // Business insider. September 30, 2024
  15. Introducing ChatGPT Edu. An affordable offering for universities to responsibly bring AI to campus. May 30, 2024 – URL.: <https://openai.com/index/introducing-chatgpt-edu/> [дата доступа 03.11.1024]
  16. Sanchez O., Koukas A. Departments still lack unified ChatGPT policy, continue adapting to generative AI // The Daily Princetonian. October 23, 2024
  17. GenAI memo for all faculty and undergrad students. Princeton University Office Of The Dean Of The College. August 30, 2023 – URL.: <https://drive.google.com/file/d/11CpxEtpEdhYoiZigU8O8jAsyQAHX0t7c/view> [дата доступа 03.11.1024]

**Кашкан Татьяна Александровна** (Республика Беларусь)  
старший преподаватель  
Белорусский государственный университет  
SPIN-код: 6112-5380  
Kashkan Tatsiana  
Belarusian State University

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ДЕБАТЫ» ПРИ ОБУЧЕНИИ (НА ПРИМЕРЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)**

**Аннотация:** В статье рассматривается использование образовательной технологии «дебаты» при обучении иностранному языку профессионально-ориентированной направленности. Акцентируется внимание на описании порядка подготовки и проведения дебатов. Автор работы приходит к выводу, что данная технология формирует коммуникативные навыки у студентов, приобщает их к культуре устного выступления, учит применять собственные знания и опыт. Применение данной технологии на занятиях по английскому языку является хорошим инструментом для того, чтобы студенты стали успешными в своей будущей профессии.

**Ключевые слова:** дебаты на иностранном языке; образовательная технология «дебаты»; коммуникативные навыки; критическое мышление.

## **USING THE DEBATE TECHNOLOGY IN TEACHING (ON THE EXAMPLE OF MATHEMATICAL ENGLISH)**

**Summary:** The article discusses the use of the educational technology “debates” in teaching a foreign language of professional orientation. Attention is focused on the description of the procedure for preparing and holding debates. The author of this paper comes to the conclusion that this technology forms students’ communication skills, introduces them to the culture of oral presentation, teaches them to apply their own knowledge and experience. The use of this technology in English classes is a good tool for students to become successful in their future profession.

**Keywords:** debates in a foreign language; educational technology “debates”; communication skills; critical thinking.

В современном обществе публичные выступления, дебаты и критическое мышление людей играют важную роль. В наше время первостепенная задача преподавателей – помочь студентам критически мыслить, формировать свое мнение и выразить свои идеи посредством диалога и дискуссий. Соответственно, сегодня мы наблюдаем перенос акцента с обучения чтению и переводу текстов по специальности на обучение таким устным коммуникативным навыкам, как говорение и аудирование.

Одним из таких инструментов в обучении иностранному языку является образовательная технология «дебаты».

В.В. Чечет, С.Н. Захарова определяют дебаты как прения, обмен мнениями на каком-либо собрании, заседании. Участники дебатов выступают с аргументами в поддержку своей позиции, при этом уважая мнение и аргументы оппонента. Целью дебатов является выработка общего понимания и поиска оптимального решения проблемы или вопроса, а не победа над противником. Дебаты способствуют развитию критического мышления, умению анализировать информацию, и умению убеждать аудиторию. Как правило, во время учебных дебатов обсуждается сама тема, а не личное отношение участников к ней [1, с.58-63].

Согласно Т.В. Светенко дебаты могут быть следующими:

1) Формат «классических дебатов» предусматривает две команды по три человека, а остальные студенты являются судьями. Недостатком «классических дебатов» является его ограниченное применение, поскольку так или иначе задействовать каждого обучающегося в таких дебатах непросто.

2) К «экспресс-дебатам» студенты готовятся прямо на занятии по пособию. Данный формата дебатов может рассматриваться как рефлексия или закрепления пройденного материала.

3) В «модифицированных дебатах» присутствуют определенные изменения правил [2, с. 123]. Например, изменение порядка проведения данного вида, увеличение числа участников в командах и т.д. Такие изменения могут сделать игру более интересной и динамичной, а также привлечь больше участников и зрителей. Кроме того, такой формат может способствовать развитию командной работы, стратегического мышления и общения. Поэтому внедрение подобных изменений может быть полезным для развития данного вида [2, с.123].

Для успешного использования данного вида технологии преподавателю необходимо сформулировать тему таким образом, чтобы она вызывала интерес и содержала возможность на обсуждение. На механико-математическом факультете на втором курсе студенты изучают высшую математику на английском языке и, при использовании данной технологии на занятии, в качестве примера можно привести тему “*The prevalence of graphs in media and advertising has influenced consumer behavior significantly*”.

Данную технологию рекомендуется использовать для закрепления пройденного материала. В нашем случае, в конце изучаемой темы “*Graphs*”.

Дебаты проводятся по следующей схеме:

1. Первый раунд. Получив заранее тему, студенты, заранее готовятся к дебатам. Для этого они исследуют существующие по теме точки зрения и теории, анализируют аргументы, оценивают возможные решения проблемы, сравнивают варианты, делают логические выводы, выявляют противоречия, а также изучают последствия. [3, с. 40]. После этого, первая команда

представляет свою точку зрения и пытаются убедить жюри (не оппонентов), что она лучшая (2 минуты). Вопросы на данном этапе не задаются.

2. Второй раунд. Далее выступает вторая команда, которая опровергает точку зрения первой команды. На данном этапе задаются вопросы (15 минут).

3. Третий раунд. На этом этапе третья команда выступает с заключительным словом, сравнивая выступления обеих команд (2 минуты).

Чтобы «облегчить» задачу обучающимся преподаватель может подготовить клише, которые они будут использовать при дебатах. Тем самым они не только расширяют свой словарный запас, но и приучаются использовать предложенные фразы на публичных выступлениях и в будущей профессии.

Среди таких клише могут быть следующие:

1) Для выражения согласия: *exactly; absolutely; I couldn't agree with you more; I totally/completely/absolutely agree with you; I am in favour of your point; I have no doubt about what you have said; that's exactly what I was thinking; there is nothing more to add to this; this is perfectly true...; I'm with you on this point.*

2) Для выражения своего мнения: *well, I agree with you on the whole, but ...; I agree in principle with you that..., however...; I can agree with you to a certain extent but ...; You definitely have the point here but I'd like to add that ...; I take your point, however it seems to me that ...; It is certainly reasonable, however ...; In my opinion...; It is my belief that...; I am of the opinion that...; I think that... .*

3) Для выражения несогласия: *I completely disagree with that (that = the opinion); I beg to differ; I think that...; I think your point is very misleading...; I can't say I share your view on this...; I feel I must disagree...; I respect your opinion of course, but on the other hand...; I wouldn't say that, really; Well, taking your point into consideration, I therefore must admit that ...; I'm afraid I don't see it this way ...; to tell you the truth I have a different opinion.*

Дебаты способствуют повышению мотивации студентов к изучению языка, так как они активно участвуют в дискуссии и применяют знания в практических ситуациях. Кроме того, этот метод развивает социальные навыки, поскольку студенты в процессе дебатов учатся работать в команде, уважать мнение других и договариваться о компромиссах.

Принимая участие в дебатах, студентам приходится выражать свои мысли и доводы перед аудиторией. Это помогает им развивать навыки публичных выступлений, улучшать убедительность и уверенность в себе. Они должны быть готовы к ответам на аргументы оппонентов и анализу их логики. В процессе дебатов обучающиеся также учатся слушать мнения других людей, быть терпимыми к точкам зрения, отличным от их собственной, и учатся аргументированно и адекватно реагировать на них.

В конечном итоге, участие в дебатах помогает студентам не только развить свои коммуникативные навыки, но также улучшить критическое мышление, аналитические способности и умение работать в команде. Эти навыки являются важными как для академического, так и для

профессионального успеха в будущем. Поэтому метод дебатов является не только полезным, но и важным инструментом при обучении иностранному языку.

Таким образом, технология «дебаты» является прекрасным инструментом в формировании речевых и социальных навыков у студентов. Также развивает критическое мышление, представление о структуре речи. Дебаты направлены на то, чтобы обучающиеся могли четко и понятно излагать свои мысли, доносить свою точку зрения до оппонентов и аргументированно отстаивать ее. Данные умения бесспорно пригодятся не только в жизненных ситуациях, в профессиональной деятельности, но и в науке – при выступлении на конференциях.

### **Список литературы:**

1. Чечет, В.В., Захарова, С.Н. Активные методы обучения в педагогическом образовании: учебно-методическое пособие. Минск: БГУ, 2015.
2. Светенко, Т.В. Путеводитель по дебатам: учебное пособие для педагогов и учащихся. – URL: [ru.idebate.org/sites/live/files/Svetenko\\_book.pdf](http://ru.idebate.org/sites/live/files/Svetenko_book.pdf) (дата обращения: 27. 08. 2024).
3. Курбонова, М.С. Дебаты как метод изучения английского языка Филологические науки в России и за рубежом: материалы IV Международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, декабрь 2016 г.). – СПб.: Издательский дом «Свое издательство», 2016. – С. 39-41.

**Кириллов Дмитрий Владимирович**

кандидат педагогических наук, доцент

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

SPIN-код: 2648-8396

Dmitry Kirillov

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

## **НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация:** статья посвящена проблемам формирования активной гражданской позиции у студентов системы среднего профессионального образования колледжа. В ней представлены современные подходы в системе среднего профессионального образования к идее ее формирования, результаты проведенной исследовательской работы по выявлению уровней ее сформированности.

**Ключевые слова:** среднее профессиональное образование, ценность, гражданская позиция, гражданственность, патриотизм, гражданская ответственность, гражданское общество.

## **SOME ASPECTS OF THE FORMATION OF THE CIVIC POSITION OF STUDENTS OF THE SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM**

**Summary:** the article is devoted to the problems of forming an active civic position among students of the secondary vocational college education system. It presents modern approaches in the system of secondary vocational education to the idea of its formation, the results of the research work carried out to identify the levels of its formation.

**Keywords:** secondary vocational education, value, citizenship, citizenship, patriotism, civic responsibility, civil society.

Идеальный тип личности отражает набор качественных характеристик, которые требуются для формирования идеального представителя гражданского общества и правового государства. В основе разработок современных стандартов профессионального образования положены концепции психического развития научной школы Л.С. Выготского. Главной задачей здесь выступает осознание учащимся себя ответственным и полноправным гражданином Российской Федерации, с высоким уровнем правовой культуры и правосознания. Данная позиция в дальнейшем даст молодому человеку возможность быть самим собой и принимать самостоятельные решения в самых разных социальных, профессиональных и личностных ситуациях и быть



ответственным за них. Ценностные ориентиры формирования основ гражданской позиции предполагают наличие у учащегося гордости за свою Родину, за свой народ и свою историю, осознание им ответственности за благосостояние общества, признание им права каждого на собственное мнение и принятие решения, учёт принципов нравственности и гуманизма, готовность открыто отстаивать свою позицию, адекватно и критично оценивать свои поступки, способность преодолевать угрозы безопасности общества. Педагог ориентируется сегодня на воспитание личности с учётом традиций и перспектив развития страны и своего региона.

В Национальной доктрине образования на 2000-2025 гг. в качестве приоритетной выдвинута задача формирование социально-активного гражданина: «Система образования призвана обеспечить... воспитание патриотов России, граждан правового, демократического, социального государства, уважающих права и свободу личности и обладающих высокой нравственностью...». Подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях. В ФЗ «Об образовании в РФ» говорится, что одним из принципов государственной политики в области образования является воспитание гражданственности в духе уважения к правам и свободам человека, любви к Родине, семье [3].

Важной задачей современной системы среднего профессионального образования является формирование у студентов способности к саморазвитию и самосовершенствованию. А. Г. Асмолов указывает, что формирования у учащихся личностно-гражданской позиции, предполагает создание условий для достижения успешности всеми учащимися, формирование гражданской позиции в условиях поликультурного российского социума. Актуальность целенаправленного и непрерывного формирования гражданской позиции личности вызвана ростом социальной тревожности и необходимости увеличения гражданской и правовой ответственности членов общества перед обществом [1].

Исследователи предполагают, что впервые слово «патриот» употреблено Петром I. Однако до самого конца XVIII века более распространённым был его синоним – словосочетание «сын отечества». «Патриот – говорится в другом словаре, - человек, любящий свое отечество, преданный своему народу, готовый на жертвы и совершающий подвиги во имя своей родины». Более четко дано этическое содержание этого понятия в философском словаре: «Патриотизм (греч. «Patris – отечество») – говорится в нем – нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к отечеству, преданность ему, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защитить интересы родины» [6, с.171].

Патриотизм – качество нравственное. В нравственный кодекс патриота включаются такие критерии: любовь к Отечеству, преданность ему, стремление своими действиями служить его интересам. Патриотизм – сокровенное чувство,

находящееся глубоко в душе человека. О патриотизме и гражданственности судят не по словам, а по делам человека [3, с.27].

Таким образом, настоящим (идеальным) гражданином можно считать только человека, постоянно укрепляющего свое физическое и нравственное здоровье, хорошо воспитанного, образованного и просвещенного, имеющего нормальную семью, почитающего своих предков, растящего и воспитывающего в лучших традициях своих потомков, содержащего в надлежащем состоянии свое жилище и постоянно улучшающего свой быт, образ жизни и культуру поведения, работающего во благо своего Отечества, участвующего в общественных мероприятиях или организациях патриотической ориентации, т.е. направлены на объединение сограждан в целях достижения общих целей и совместного выполнения социально-значимых задач той или иной степени сложности и важности по обустройству и развитию своей Родины, по оздоровлению, умножению числа своих просвещенных соотечественников.

Если патриотизм выражает отношение личности к своей Родине, к ее историческому прошлому и настоящему, то гражданственность связана с принадлежностью человека к тому или иному народу, его правовой и политической активностью [5, с.21].

В философских работах понятие «гражданин» определяется через широкий комплекс нравственных качеств личности. «Гражданин (греч. *Polities*, лат. *Civis*, англ. *Citizen*) – лицо, обладающее способностью иметь гражданские права и нести обязанности, своими действиями (самостоятельно) приобретать и осуществлять гражданские права, создавать для себя гражданские обязанности и исполнять их» [3].

Уже в эпоху античности оформляется феномен «гражданина», как члена полиса, специфического «политического животного». В трудах античных философов рассматриваются примеры гражданского поведения, как политической и общественной деятельности граждан полиса. Постепенно оформлялось представление о необходимости активной гражданской позиции всего свободного населения античного полиса по вопросам его устройства, участия в институтах управления, формирования политического курса и т. д. Гражданин должен обладать экономической независимостью, которая позволяет ему свободно вступать в государственно-правовое пространство. Он должен быть соответствующим образом воспитан в семье, где, по убеждению философа, берут свое начало основные убеждения будущего гражданина общества. Аристотель выдвинул общее для всех граждан понятие «общительности», которое определяло суть самых разных форм человеческого общения: семья, государство, экипаж корабля, гостеприимство. Но все формы общения подчинены общему, государственному, поскольку только оно стремится к общему благу.

Исторически индивиду не сразу удалось осознать, что он живет в обществе. Введенный Аристотелем термин «гражданское общество», а в последствии, и Г.В.Ф. Гегелем – это союз свободных и равноправных граждан,

объединенных государством-полисом. (Аристотель) [6]. Гражданственность – это сложный феномен, который представляет собой особое отношение между государством, обществом и гражданином. Понятие гражданственности ведет свое начало с того исторического момента, когда начали формироваться первые государства.

В Средние века идея «гражданственности» лишилась своей основы, поскольку само понятие «гражданства» было вытеснено понятием «подданства». В средневековых коммунах и республиках развивался местный патриотизм, приверженность корпоративной или сословной этике. Принятие христианства стало началом новой эры в истории западноевропейской цивилизации

Эпоха Возрождения – новый этап в развитии гражданского сознания. В эту эпоху утверждаются идеалы гуманизма, высказывается активный протест против тирании, религиозного ханжества, провозглашается культ просвещенного разума, самоценности личности. Главная цель воспитания в период перехода к индустриальному обществу – воспитание гражданина мира, человека, свободного от всякого гнета (религиозного, государственного), реализующего свои интересы в частной жизни.

Рефреном философской и педагогической мысли XVIII века является формирование у просветителей убеждения в том, что полноценное гражданское воспитание возможно лишь в обществе, основанном на принципах свободы, собственности, законности. Освященная религиозно-нравственными нормами протестантизма частная собственность, наличие у гражданина политических прав, обеспечивающих его социально-экономическую независимость, служили мощным источником и решающим условием формирования индивидуализма, который постепенно начал приобретать крайние формы – уход в частную жизнь, противопоставление личных интересов общественным. Такая модель поведения значительной части граждан вступала в противоречие с возрастающими потребностями общества в расширении его социальной базы, вовлечения в общественные отношения все более широких слоев граждан в целях укрепления социальной стабильности [5].

Таким образом, к XX веку понятие «гражданственность» обогащается новыми сущностными признаками: социальная адаптивность, социальная мобильность, социальная направленность мотивов поведения, готовность к самоограничению, преодолению эгоизма.

Гражданственность как основа гражданской позиции «представляет собой сознательный акт, в котором личность действует как существо, способное оказать активное воздействие на окружающую действительность. «Она проявляется в способности гражданина в различных ситуациях самостоятельно принимать правильные с точки зрения общественных правил и норм морали решения и отвечать перед обществом за последствия своих поступков». Это связующее звено между обязанностями и гражданским долгом,

так как именно ответственность выражает степень понимания гражданином своего долга перед обществом» [2].

В этом смысле гражданская позиция «подпитывается» гражданственностью, патриотизмом, своей интеллектуальной ментальной российской спецификой. Гражданин обладает совокупностью прав и обязанностей», - отмечает Г. Я. Гревцева [2]. Гражданская позиция, напрямую зависит от ценностных отношений личности. Гражданственность может выступить предпосылкой гражданской позиции, которая складывается под непосредственным влиянием окружающей социальной среды. (Г. Я. Гревцева, Н. Г. Филонов) [2].

По определению Г. Н. Филонова, «гражданственность – это комплекс субъективных качеств личности, проявляющихся в отношениях и деятельности человека при выполнении им основных социально-ролевых функций – осознанной законопослушности, патриотической преданности в служении Родине и защите интересов Отечества, в подлинно свободной и честной приверженности к ориентациям на общепринятые нормы и нравственные ценности, включая сферы труда, семейно-бытовых, межнациональных и межличностных отношений» [4].

Данные элементы могут отражать объективное, осознанное, ценностное отношение личности к социуму в форме гражданской позиции как особого качества личности.

Г. Я. Гревцева, под гражданской позицией понимает личностное образование по следующим характеристикам: мировоззренческом (знания, убеждения, ценностные отношения и другие); оценочном (качественное состояние нравственного, политического, правового самосознания, стиля мышления, степень истины, логики, и другие); культурном (культура чувств, отношений, поведения, формы, содержание и характер самодеятельного творчества, и другие). [2, с.35]. Гревцева дает такое определение: «Гражданская позиция – это совокупность правового, нравственного и политического в личности человека» [2, с.38]. Она так же выделяет такие аспекты гражданской позиции как:

- уважение к государственной власти;
- долг и ответственность гражданина перед обществом;
- осознанность и личностная направленность;
- сочетание нравственных и правовых функций личности.

По мнению Г. М. Коджаспировой: «гражданская позиция – это нравственное качество личности, определяющее сознательное и активное выполнение обязанностей перед государством и обществом» [4].

Гражданская позиция не тождественна гражданственности, она имеет личностный смысл, определяющий целостное отношение к правовой действительности, к социальному миру. В гражданской позиции на первый план выходит присутствие индивидуально — личностных качеств: определенных политических взглядов и представлений человека, систему

социально-правовых принципов, норм и убеждений, психологических установок и ориентации относительно ценностей социума, целей и средств их достижения, методов жизненных действий.

Такие понятия, как «гражданско-патриотическое», «гражданско-нравственное», «гражданско-правовое» образование и воспитание можно все чаще слышать в педагогической среде. Однако очевидно, что вышеприведенное определение сводит воедино смысл гражданской позиции – это патриотизм, гражданственность, гражданский долг и гражданская ответственность.

Таким образом, становление гражданской позиции студентов организаций системы среднего профессионального образования (педагогический колледж), проявляется в самостоятельной познавательной активности, развитии потребности в знаниях и познании. Обучение правовым дисциплинам в рамках колледжа – это и процесс усвоения знаний умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащихся, и процесс усвоения социальной компетенции личности, которая сама ставит задачу и удерживает ее до тех пор, пока она не будет достигнута.

### **Список литературы:**

1. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – М.: МГУ, 1990. – 211 с.
2. Гревцева Г.Я. Воспитание гражданственности у старшеклассников средствами общественных дисциплин. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2003. – 204 с.
3. Синягина Н.Ю. О патриотизме и воспитании патриотизма // Воспитание школьников. – 2011. – № 1 – С. 23-26.
4. Филиппова Л.Ю. Эффективность гражданского воспитания: проблема критериев // Вестник Московского университета. – Сер. 18: Социология и политология. – 2007. – №1. – С. 144-147.
5. Филонов Г.Н. Гражданское воспитание: основные категории и понятия // Основы методики гражданского воспитания. – М.: 2001. – С. 20-21.
6. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – Изд. 8-е, дораб. и доп. – Москва: Респ.: Современник, 2009. – 845 с.

**Киселев Игорь Васильевич**

преподаватель - исследователь

Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта

SPIN-код: 9575-3480

Igor Kiselev

Immanuel Kant Baltic Federal University

## **ИДЕИ ИММАНУИЛА КАНТА В НЕМЕЦКОЙ МОДЕЛИ УНИВЕРСИТЕТОВ XIX ВЕКА. ЧАСТЬ 2**

**Аннотация:** если в первой части научного анализа (статья: «Идеи Иммануила Канта в немецкой модели университетов XIX века. Часть 1» [2]), автором были рассмотрены такие постулаты философии И. Канта как конфликт факультетов и нравственное воспитание, то в настоящей статье автор продолжает анализ постулатов И. Канта, а именно благодетель по природе и последствия эмпирического опыта.

**Ключевые слова:** образование, философия, Кант.

## **IMMANUEL KANT'S IDEAS IN THE GERMAN MODEL OF UNIVERSITIES OF THE XIX CENTURY. PART 2**

**Summary:** If in the first part of the scientific analysis (article: "Immanuel Kant's Ideas in the German Model of Universities of the 19th Century. Part 1"), the author considered such postulates of I. Kant's philosophy as the conflict of faculties and moral education, then in this article the author continues the analysis of the postulates of I. Kant, namely the benefactor by nature and the consequences of empirical experience.

**Keywords:** education, philosophy, Kant.

Идеи Иммануила Канта сыграли важную роль в формировании германской модели университетов XIX века. Его философские концепции, прежде всего, связанные с автономией разума, этикой и методом научного познания, оказали заметное влияние на образовательные подходы и организацию университетов в это время.

Мысли Канта относительно образования тесно связаны с личностной природой. Он думает, что в природе человека нет злобы. У человека есть только семена благодати, и эта благодать может улучшиться в результате правильного педагогического воздействия на индивида. Образование формирует то, что имеет человек в интеллектуальном смысле. Например, тот, кто не способен принимать решения, может не иметь характера. Кант отличает «темперамент» и «природные способности» от характера: «Первые две предрасположенности указывают на то, что можно сделать с человеком, последняя (моральная) предрасположенность указывает, что он может сделать

из себя. Результатами исследования является обоснование актуальности идей Канта на современном этапе организации деятельности высшей школы.

Итак, если в первой части (статья: «Идеи Иммануила Канта в немецкой модели университетов XIX века. Часть 1»), мы рассмотрели два постулата: конфликт факультетов и нравственное воспитание. Продолжая научный анализ идей Иммануила Канта мы рассмотрим следующие две концепции:

1. «Благодетель по природе». Кант также уделял много внимания моральной философии. Он утверждал, что образование должно не только передавать знания, но и развивать личную этику студентов. Это стало основой для создания морально ориентированной образовательной системы, где акцент делался на формировании характера и ответственности, что, в свою очередь, дало толчок для дальнейших исследований в области педагогики. Кант считал, что образование должно быть систематизированным и включать в себя различные дисциплины. Это подводило основания для создания широкого и разнообразного учебного плана, который включал бы философию, математику, физику, а также и другие науки. Возникли новые кафедры и научные сообщества, что способствовало междисциплинарным исследованиям. Кант утверждал, что знания не могут быть изолированы от исторического и культурного контекста. Это требование формировало подход к изучению истории и культуры как важнейших компонентов образования, что привело к значительному развитию гуманитарных наук в немецких университетах.

Мысли Канта относительно образования тесно связаны с личностной природой. Он думает, что в природе человека нет злобы [5, с. 6-8]. У человека есть только семена благодетельности, и эта благодетельность может улучшиться в результате правильного педагогического воздействия на индивида. Для него весь источник доброты в "мире" - это образование. Талант должен улучшаться за счет природного потенциала человека. Ясно говоря о нравственных философских мыслях Канта, он приходит к выводу, что природа человека ни хорошая, ни плохая. По мнению Канта, быть благом с точки зрения нравственности можно только с добродетелью [8, с. 22-24]. Добродетель не подчиняется естественной тенденции, насколько это возможно, и лишь старается быть в действии, подчиняясь свободному моральному закону. Кант видит в человеке только сущность, которая нуждается в образовании. Если сравнивать человека с животным, мы видим, что человек нуждается в большей заботе. Когда человек «приходит» в мир, ему нужно больше защиты и помощи [9, с. 240-242]. В этом отношении Кант считает, что посредством образования человек должен быть развит прежде всего морально и этически. Отсюда модель Гумбольдта была основана на двух идеях: просвещения личности и гражданина мира [7, с. 180-182]. Гумбольдт полагал, что университет (и образование в целом) должен позволить студентам стать самостоятельными людьми, развивая свои собственные мыслительные способности в среде академической свободы. Гумбольдт предполагал идеал *Bildung*, образование в широком смысле, которое было направлено не только на то, чтобы дать профессиональные навыки

посредством обучения по фиксированному пути, но и на то, чтобы позволить ученикам сформировать индивидуальный характер, выбирая их собственный путь [6, с. 550-552].

2. «Последствия эмпирического опыта». Кант утверждал, что истинное знание может быть получено только через разум и критическое мышление. Он подчеркивал важность свободы мысли, что привело к идее о том, что университеты должны быть автономными учреждениями, независимыми от государственной власти и церковного влияния. Это означало, что университеты должны быть местами, где можно свободно исследовать и развивать идеи.

В XIX веке немецкие университеты начали развиваться в контексте философских идей Канта, что отличало их от университета средневековья и более поздних европейских моделей. Кант способствовал переходу от схоластического подхода к более научному, эмпирическому взгляду на обучение. Университеты стали ориентироваться на исследования и научные открытия, что способствовало интеграции гуманитарных и естественных наук.

Кант исследует связь между фактами педагогической деятельности и духовной сущностью ученика. Он утверждает, что характер - это сложный педагогический продукт, в котором решающее значение играют духовные особенности человека. Образование формирует то, что имеет человек в интеллектуальном смысле. Например, тот, кто не способен принимать решения, может не иметь характера [3, с. 16-18]. Кант отличает «темперамент» и «природные способности» от характера: «Первые две предрасположенности указывают на то, что можно сделать с человеком, последняя (моральная) предрасположенность указывает, что он может сделать из себя. Если для обретения характера требуется акт спонтанности, при котором человек свободно согласуется с рациональными принципами, тогда образовательные практики могут играть лишь косвенную роль в нравственной жизни [1, с. 40-42]. Возрастающее значение автономии в этике Канта между отражает уменьшающуюся важность образования - хотя он утверждает, что образование играет более позитивную роль в социальной и политической философии. Он не считает адекватным учить человека только хорошим манерам [4, с. 110-112].

Влияние Канта также сказалось на образовательных реформах, проводимых в разных странах. В Германии, например, во времена университетов, таких как Берлинский университет, акцент был сделан на исследовательскую деятельность, а также на свободу академического общения. Это стремление к свободным и независимо работающему научному сообществу стало краеугольным камнем немецкой университетской системы. Идеи Канта служили основой для реформирования университетов XIX века в Германии. Его концепции автономии разума, моральной ответственности, систематизации учебных дисциплин и взаимосвязи знаний с историческим контекстом принципиально изменили подход к образованию. Кантовская традиция оказала длительное влияние на развитие университетов по всему миру, интегрируя элементы критического мышления и научного анализа в образовательный



процесс. Философия Канта не только сформировала идеал университета как академического пространства, но и определила роль образования в обществе.

В настоящее время, проблема автономии университетов от политических и экономических связей переживает кризис не в пользу самих вузов. По мнению автора, применение идей Канта и моделей немецкой классической высшей школы возможны в балансе спроса и конкуренции, которые приведут университеты к новой форме организации управленческого процесса. Но для этого необходимо рассчитывать на то, что рыночные силы и социальные механизмы создадут такой спрос - будь то студентов на квалификацию, работодателей на навыки или экономики на инновации, который позволит университетам терпеть трансформацию их собственной академической структуры. Вопросы академической свободы, от «политической и экономической власти», далеко не устарели. Организационный конфликт между преподаванием и исследованиями ослабляет потенциал любого вуза и приводит к дальнейшему расколу внутри учреждения, ибо идея «единого» университета является космополитической, и в современном мире, особенно в науке, приоритеты и престиж исследований определяются международным, а не национальным сообществом.

### **Список литературы:**

1. Михайлов, А.В. Гумбольдт // Новая философская энциклопедия: в 4 т. / пред. науч.-ред. совета В. С. Стёпин. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Мысль, 2010. С. 40-42.
2. Киселев, И.В. Идеи Иммануила Канта в немецкой модели университетов XIX века. Часть 1. // Актуальные вопросы педагогики и психологии: сборник материалов XIX-ой международной очно-заочной научно-практической конференции, 20 февраля, 2023 – М.: Издательство НИЦ «Империя», 2023. С. 13-16.
3. Кубрякова, Е.С. Память и ее роль в исследовании речевой деятельности // Текст в коммуникации. М.: Прогресс, 1991. С. 16-18.
4. Маркс, К., Энгельс, Ф. Тезисы о Фейербахе // О воспитании и образовании. Сочинения. В 2-х т. М.: Педагогика, 1978. Т.1. С. 110-112.
5. Нарский, И.С. «Вещь в себе» и «ноумен» в «Критике чистого разума» // Кантовский сборник. Вып. 12. Калининград, 1987. С. 6-8.
6. Потенбня, А.А. Вступительная лекция 1881-1882 // Потенбня, А.А. Из записок по теории словесности. Харьков: А. Даре, 1905. С. 550- 552.
7. Хайдеггер, М. Путь к языку // Время и Бытие. М.: Республика, 1996. С. 180-182.
8. Mainzer, K. Mathematischer Konstruktivismus im Lichte kantischer Philosophie // Philosophia Mathematica (Hauptpage), Jg. 9, 1972, S. 22-24.
9. Vuillemin, J. Reflektionen über Kants Logik // Kant-Studien, Jg. 52, 1960-1961, S. 240-242.

**Киселева Анастасия Михайловна**

кандидат филологических наук, преподаватель

Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала армии  
А.В. Хрулева

SPIN-код: 7127-0820

Anastasia Kiseleva

Military Academy of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulev

## **ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ О ЯЗЫКЕ В КОНЦЕ XX – НАЧАЛЕ XXI ВЕКА**

**Аннотация:** В статье описываются некоторые тенденции современных научных изысканий. Четыре основные тенденции изучения языка – экспансионизм, антропоцентризм, экспланаторность, семантикоцентризм – формируют фундамент когнитивной лингвистики и лингвокультурологии. Трактование терминов подтверждается мнением русских и зарубежных лингвокогнитологов.

**Ключевые слова:** лингвокультурология, экспансионизм, антропоцентризм, экспланаторность, семантикоцентризм, картина мира, концепт.

## **TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE SCIENCE IN THE LATE TWENTIETH AND EARLY TWENTY-FIRST CENTURIES**

**Summary:** The article describes some trends in modern scientific research. The four main trends in language learning – expansionism, anthropocentrism, explanationism, and semanticocentrism – form the foundation of cognitive linguistics and linguoculturology. The interpretation of the terms is confirmed by the opinion of Russian and foreign linguocognitologists.

**Keywords:** linguoculturology, expansionism, anthropocentrism, explanation, semanticocentrism, worldview, concept.

Лингвистика XXI века представляет собой сложный комплекс разных направлений, которые, взаимопересекаясь друг с другом, образуют новые, позволяющие иначе взглянуть на известные факты языка. Когнитивная лингвистика и лингвокультурология появились на фундаменте нескольких наук: языкознания, социологии, культурологии, антропологии, семиотики, металингвистики, когнитивистики, психологии и ряда других наук. Более того, в конце XX века актуальными становятся вопросы лингвосоциокультурологии. Новейшие исследования по проблемам «язык – культура – этнос» касаются таких вопросов, как лингвистические и социокультурные дифференциации, лингвоэтнические общности, социально-этнические нормы, лежащие в основе

коммуникации, функциональное взаимодействие языка и культуры в ходе исторической эволюции этноса.

В языкознании «фокус исследовательского внимания закономерно смещается с изученного центра на проблемную периферию и закрепляется на стыке областей научного знания: возникают этнопсихология, психолингвистика, когнитивная психология, социолингвистика, когнитивная лингвистика, этнолингвистика, внутри которых процесс междисциплинарного синтеза и симбиоза продолжается» [6, с. 64]. Эта тенденция получила название экспансионизм: на науку о языке влияют другие науки – их методы и способы исследования применяются в изучении языка, предопределяя возникновение новых направлений, смежных с другими науками: математическая лингвистика, лингвогеография и т.д. Первоначально понятие экспансионизм связывали с лингвистикой текста (1987 г.), затем стали рассматривать как тенденцию, характеризующую период становления нового научного знания, когда границы дисциплины размыты. Интеграция смежных научных направлений расширяет спектр областей исследования, провоцирует дальнейшее развитие науки. Экспансионизм как тенденция изучения языка с позиций разных наук проявляется в различных подходах к исследованию. Социология, антропология и культурология поделились своими методами и результатами исследования с языкознанием.

Л.Н. Чурилина отмечает, что влияние экспансионизма на состояние современной лингвистической науки прослеживается в возникновении следующих направлений:

1. «сдвоенные» дисциплины, такие как антропологическая лингвистика, лингвокультурология, нейролингвистика, социолингвистика, психосемантика и т.д.;

2. новые научные школы, чьи исследования базируются на тройственной взаимосвязи лингвистики, логики и философии: «Логический анализ языка» и т.д.;

3. новые дисциплины, такие как инженерная лингвистика, лингвистическая палеонтология, компьютерная лингвистика, машинный перевод и т.д.;

4. ограниченные фокусные направления внутри лингвистики, такие как трансфрагментология, дискурсология, теория речевых актов и т.д. [11, с. 111].

Полипарадигмальность современной науки в лингвистике проявляется взаимосвязями между экспансионизмом, экспланаторностью и антропоцентризмом. Стремление объяснить языковые феномены привело к использованию не только конвенциональных лингвистических подходов, но и методов исследования, заимствованных у смежных наук. Являясь объектом анализа для психологии и биологии, речевоспроизведение как отличительная черта человека предполагает изучение языка сквозь призму сознания носителя.

В современном теоретическом языкознании отчетливо проявляется вторая тенденция – антропоцентризм, который можно охарактеризовать как

установку на всестороннее изучение проблемы «человек в языке», как акцент на том, что «за каждым текстом стоит языковая личность, владеющая системой языка» [8, с. 27].

А. Вежбицкая указывает на два основных свойства языка. Во-первых, язык антропоцентричен по своей сути. Он предназначен для человека, и вся языковая категоризация объектов и явлений внешнего мира ориентирована на человека. Во-вторых, каждый язык национально специфичен. При этом в языке отражаются не только особенности природных условий проживания и обитания или культуры народа, но и своеобразие национального характера носителей языка [5, с. 34]. Антропоцентричность на стыке двух столетий – XX и XXI – становится ведущим принципом описания языка, сциентистский подход утрачивает главенствующую позицию, «приходит парадигма антропоцентрическая, функциональная, когнитивная и динамическая, возвратившая человеку статус “меры всех вещей” и вернувшая его в центр мироздания» [6, с. 64].

В. фон Гумбольдт называет язык «объединенной духовной энергией народа» [7, с. 349]. Э. Бенвенист в работе «Общая лингвистика» пишет, что в мире существует только человек с языком, человек, говорящий с другим человеком, и язык, таким образом, принадлежит самому определению человека [4, с. 298]. Язык – яркое проявление антропоцентричности – в нём человек отображает «свой физический облик, свои внутренние состояния, свои эмоции, свой интеллект, свое отношение к предметному и непредметному миру, природе <...>, свои отношения к коллективу людей и другому человеку» [3, с. 3].

Антропоцентризм как тенденция выражается в формировании комплексного междисциплинарного подхода к лингвистическим исследованиям. Основное свойство антропоцентризма – воздействие языка на формирование картины мира у его носителей и выполнение ею детерминирующей роли в осознании действительности. Одним из основных объектов изучения в антропоцентрической лингвистике становится языковая личность, полное описание которой предполагает и реконструкцию языковой модели мира [8, с. 43], которую также называют языковой картиной мира.

Истоки интереса к проблеме языковой картины мира уходят своими корнями к таким выдающимся теоретикам языкознания, как В. фон Гумбольдт, Л. Вайсгербер, А.А. Потебня, Э. Сепир, Б.Л. Уорф. Фрагменты знаний о предметах объективной действительности и о мире в целом формируют концептуальную картину мира, неотъемлемой частью которой выступает языковая картина мира. Эти знания и представления в современной лингвистике описываются в виде соответствующих концептов.

Отдельная проблема, к которой обращается когнитивная лингвистика, – это принципы категоризации явлений в аспекте языковой картины мира. Каждый язык отражает основные параметры мира (цвет, время и пространство, количество, качество, измерение), восприятие объектов окружающего мира, их

оценку, то есть универсальные свойства картины мира в виде категорий и семантики единиц. При этом национальную картину мира отличает степень и уровень отражения основополагающих категорий бытия.

Современное языкознание подхватило идеи теоретиков, воплощая их в теории ментальности. Дух народа есть ментальность – «это мирозерцание в категориях и формах родного языка, соединяющее интеллектуальные, духовные и волевые качества национального характера в типичных его проявлениях. Язык воплощает и национальный характер, и национальную идею, и национальные идеалы, которые в законченном их виде могут быть представлены в традиционных символах данной культуры» [9, с. 14-15]. Теория ментальности появилась у социальных психологов во Франции (группа «Анналы»). Сейчас эта теория активно разрабатывается в лингвистике в рамках концептологии.

Фокус современных лингвокультурологических исследований сосредоточен на вопросах языковой концептуализации мира. Базовой единицей таких исследований выступает концепт. Актуальность научных изысканий предопределила становление нового направления XX века – концептологии. Подходы к изучению концепта различны, чем объясняется формирование нескольких языковых школ, развивающих смежные направления исследований. Отсутствие абсолютизирующей теории позволяет реализовывать широкий спектр научных задач. Определение базовых понятий вариативно, но всеми исследователями признаются некоторые аксиоматичные факты: концепт является фрагментом культуры, ментальным образованием, отражающим когнитивные процессы мировосприятия языковой личности, элементом концептуальной картины мира; реализуется средствами языка; существуют невербальные концепты; концепт национально-специфичен; языковая картина мира эксплицирует концептуальную картину мира; архаичные концепты имеют сложную разноаспектную структуру.

В первой половине XX века формоцентризм языка привлекал внимание лингвистов, работы по изучению единиц структуры языка на всех его уровнях доминировали (фонетика, морфология, словообразование и др.). Вторая половина XX века сосредоточилась на изучении семантики языка: «Лишь обращение к антропоцентризму на новой, более высокой основе дало возможность продвинуться в ее изучении» [1, с. 20]. Так появляется новая тенденция изучения языка – семантикоцентризм.

Семантикоцентрические идеи провозглашают главенство содержательной стороны языка. Эти идеи появляются в работах Э. Сепира, А. Вежбицкой, представителей Московской семантической школы. Ю.Д. Апресян пишет, что в рамках семантических теорий в конце XX века стали исследоваться «любые языковые значения, т.е. значения лексем, граммем, дериватем, синтаксических конструкций и т.п.» [2, с. 45]. В XX-XXI веках когнитивная наука обратилась к семантическим процессам языка, не случайно когнитивную лингвистику называют «глубинной семантикой».

Язык и культура взаимодействуют между собой. Язык – неотъемлемая часть культуры. Культура понимается как «передаваемая из поколения в поколение совокупность социальных навыков» [10, с. 28]. В определении активной роли языка по отношению к человеку антрополог Э. Сепир, один из основоположников неогумбольдтианства, продолжает развитие идей своих предшественников и подчеркивает социальный аспект культуры, который акцентируется в лингвокультурологии. Э. Сепир уточняет, что, будучи «средством сохранения культуры» [10, с. 233], язык выступает и руководящим началом, и способом исследования культуры [10, с. 261]. Язык становится объектом изучения в разных аспектах и инструментом описания этого объекта. Чтобы познать культуру народа, необходимо изучить его язык, это ключ к пониманию человека и его сознания.

Для современного языкознания характерно использование четвертого принципа – экспланаторности. Все новые лингвистические направления, появившиеся в XX-XXI веках, не только описывают языковые факты, но и объясняют их существование. Происходит смещение акцентов исследования – от констатации (что-лингвистика, по А.К. Кибрику) к определению фактов (как-лингвистика) и их пояснению (почему-лингвистика). Стремление объяснить языковые явления привело к синтезу смежных наук.

Лингвокультурология исследует язык как феномен культуры, обращая особое внимание на место человека в культуре. Так создается определенное видение мира сквозь призму национального языка, когда язык выступает в качестве выразителя особой национальной ментальности. Предметом ее изучения становится культурная семантика языковых знаков, складывающаяся вследствие взаимодействия языка и культуры. В фокусе пристального внимания учёных оказываются те или иные сферы жизнедеятельности человека, очерчивающие круг объектов лингвокультурологии, которые весьма условно можно объединить в три группы: человек, социум, предметный мир.

Гендерная лингвистика – еще одно из новых направлений конца XX века, берущее своё начало в исследовании таких категорий, как грамматическая категория рода и понятийная категория пола, категории личности – неличности и одушевленности – неодушевленности. В русском языке термин гендер используется из-за отсутствия эквивалента для передачи понятий биологический и социальный пол – sex и gender в английском. В течение последних двух десятилетий лингвисты сосредоточили свое пристальное внимание на проблеме исследования гендерных концептов. С позиций когнитивной лингвистики и лингвокультурологии интегрирующим концептом в концептуальной системе языка является человек.

Обращение лингвистов к проблемам языковой картины мира начинается с конца 60-х годов XX века. Заметно увеличился исследовательский интерес к данному явлению: описываются факторы, формирующие языковую картину мира; фрагменты, ее составляющие; разнообразные варианты языковой картины мира – обыденная, наивная, обиходная; анализируется роль различных

языковых средств в формировании языковых картин мира; подробно изучаются отдельные концепты, входящие в языковую картину мира социума.

Лингвокультурология позволяет описать важную функцию языка – хранения и трансляции культуры, а также способов, которые использует язык для её осуществления. Антропоцентризм является научной парадигмой, детерминирующей направление любых современных исследований и служащей основанием для экспансии смежных наук в языкознание. Научные изыскания в конце XX века ориентированы на изучение языковых значений, во главу угла ставится семантика. Любые языковые феномены рассматриваются более глубоко, задача исследователя не столько зафиксировать факт, сколько объяснить его. Таким образом, четыре основные тенденции изучения языка – экспансионизм, антропоцентризм, экспланаторность, семантикоцентризм – формируют фундамент когнитивной лингвистики и лингвокультурологии.

### **Список литературы:**

1. Алпатов, В.М. Об антропоцентрическом и семантикоцентрическом подходе к языку / В.М. Алпатов // Вопросы языкознания. – 1993. – № 3. – С. 15–26.
2. Апресян, Ю.Д. Теоретическая семантика в конце XX столетия / Ю.Д. Апресян // Известия РАН. – Серия «Литература и языки» – 1999. – Т. 58. – № 4. – С. 39–54.
3. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
4. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист; под ред. Ю.С. Степанова. – М.: Прогресс, 1974. – 448 с.
5. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая – М.: Русские словари, 1996. – 416 с.
6. Воркачев, С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С.Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64-72.
7. Гумбольдт, В. фон. Язык и философия культуры / В. фон. Гумбольдт – М.: Прогресс, 1985. – 450 с.
8. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 263 с.
9. Колесов, В.В. Ментальные характеристики русского слова в языке и в философской интуиции / В.В. Колесов // Язык и этнический менталитет. – Петрозаводск: ПГУ, 1995. – С. 13–24.
10. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – М.: Прогресс, 1993. – 654 с.
11. Актуальные проблемы современной лингвистики: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 540300 (050300) – Филологическое образование / сост. Л. Н. Чурилина. – 3-е изд. – Москва: Флинта; Наука, 2008. – 410 с.

**Китаева Мария Петровна**

доктор психологических наук, кандидат биологических наук, преподаватель  
Московский технологический институт

SPIN-код: 6909-3227

Maria Kitaeva

Moscow technological institute

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИАЛОГИЧНОСТИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ ФИЛОСОФИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА**

**Аннотация:** Диалогичность рассматривается автором статьи как основное условие эффективного педагогического общения преподавателя и студента, студентов между собой. В современных условиях диалог может быть достигнут не только в традиционно диалогичных формах педагогического общения, таких, как практическое занятие, семинар, но и в такой традиционно монологичной форме педагогического общения, как лекционное занятие. Указываются интерактивные средства, способные облегчить достижение диалога: дискуссия, игра, групповое выполнение упражнений и задач, мозговой штурм, групповое чтение первоисточников, рецензирование лекции преподавателя. Отмечается важность для формирования диалога создание доверительной, социально безопасной, творческой атмосферы.

**Ключевые слова:** диалог, диалогичное общение, педагогическое общение, изучение философии в вузе, преподавание философии.

## **USING DIALOGICALITY TO GENERATE INTEREST IN THE STUDY OF PHILOSOPHY AMONG UNIVERSITY STUDENTS**

**Summary:** Dialogicality is considered by the authors of the article as the main condition for effective pedagogical communication between a teacher and a student, students among themselves. In modern conditions, dialogue can be achieved not only in traditionally dialogical forms of pedagogical communication, such as a practical lesson, a seminar, but also in such a traditionally monologue form of pedagogical communication as a lecture session. Interactive means are indicated that can facilitate the achievement of dialogue: discussion, play, group exercises and tasks, brainstorming, group reading of primary sources, reviewing a teacher's lecture. The importance of creating a trusting, socially safe, creative atmosphere for the formation of a dialogue is noted.

**Keywords:** dialogue, dialogical communication, pedagogical communication, studying philosophy at a university, teaching philosophy.

Преподавание философии в высших учебных заведениях России за последние 50 лет прошло через ряд этапов: от идеологизированности советской философии через свободную философию перестройки к большему формализму и временному ограничению философских дисциплин в современном мире [3;



9]. Каждый этап требовал от преподавателя философии способности приспособиться к новым условиям при сохранении собственного профессионализма и высокого качества подачи материала студентам. Каждый этап требует и от студента навыков адаптации к изменяющейся ситуации [8]. Философия традиционно преподается в двух формах: лекционные и практические занятия.

Лекции чаще всего проводятся в виде монолога, что затрудняет удержание внимания студентов на информации. Монологичная речь в течение двух академических часов (что является обычным временным размером лекции) может привлекать интерес только благодаря харизме преподавателя [1], способного с большим увлечением рассказать непростой материал философских дисциплин. Намного легче удержать внимание студентов на предмете, если монолог сочетается с диалогом. Диалог в лекционное занятие можно ввести посредством задавания вопросов студентам, в ответах на которые они могут использовать как свои знания, эрудицию, накопленные за время обучения в школе, через реализацию собственных интересов в хобби, так и личный опыт. Здесь через обыденное мировоззрение можно выйти на уровень научного и философского, теоретического мировоззрения [2]. Важно с уважением относиться к тому, что в студентах уже есть к настоящему моменту, и использовать этот опыт для их развития и самореализации. В диалоге с учащимися важно учитывать их исходный уровень и их возможности.

О.Д. Руссу предлагает использовать лекции с запланированными ошибками. Он отмечает, что это педагогическое средство лучше всего использовать в середине курса, когда у студентов уже есть сформированные знания по предмету и способность их использования. А также он отмечает, что нужно предупреждать заранее студентов, что в лекции будут ошибки, чтобы они были особенно внимательны и критичны, выступали в роли рецензента [7].

Практические занятия чаще являются формальным или истинным диалогом между преподавателем и студентом. Формальный диалог предполагает чередование монологов преподавателя и студента. Истинный диалог позволяет создать новое единое информационное поле благодаря взаимному проникновению трех потоков информации – от преподавателя к студенту, от студента к преподавателю и от студента к студенту. Для развития истинного диалога необходима включенность всех участников процесса в этот диалог. Именно истинный диалог способен привести к тому, что каждый участник процесса на выходе становится намного богаче, чем был до этого, у каждого могут возникнуть какие-то новые идеи, новые зацепки для осмысления философских тем, для обновления собственного мировоззрения. Для достижения диалога используется ряд средств: начиная от традиционного для подачи философского материала способа ведения спора, майевтики Сократа до современных интерактивных технологий.

В качестве яркого примера формирования диалогичности на практическом занятии можно привести двухэтапный семинар по софистике,

разработанный и внедренный в программу обучения философии В.М. Масловым. Первый этап проводится оффлайн (утром): два студента, заранее подготовившись, отстаивают две противоположные точки зрения на выбранную тему. Автор предлагает тему ценности обучения выбранной ими специальности в их высшем учебном заведении как наиболее интересную актуальную для них. В указанной теме автор видит два противоположных ответа: 1) максимально положительная точка зрения - образование дает ценную и надежную основу для последующей успешности, личностной и профессиональной самореализации в работе по специальности; 2) максимально отрицательная точка зрения – обучение в вузе является бесполезной тратой сил и времени. Ведет беседу тоже заранее выбранный студент. Для сохранения эффективности и увлекательности дискуссии В.М. Маслов предлагает не выделять на это средство обучения более 15-20 минут. Второй этап проводится онлайн (вечером этого же дня): проводится та же беседа, на ту же тему, но в форме вебинара, с записью видео и последующем обсуждении этого видео всей группой. На основе двух этих этапов всей учебной группой выбирается победитель – тот студент, чья точка зрения оказалась более аргументированной, в доводы которого сумели поверить остальные студенты, которые выступали в роли слушателей [6].

Диалогичность можно развить и удержать с использованием такого традиционного педагогического средства, как доклад, но используемого в сочетании с дискуссией (в форме вопроса из зала и ответа выступающего, а также в форме вопросов от выступающего к слушателям). Можно использовать игру, в том числе и ролевою, в которой студенты будут выступать в качестве философов и отстаивать точку зрения того философа, которого они представляют.

Эффективным способом удержания диалогичности может быть анализ философских текстов, первоисточников [7]. Он может позволить не только сохранить интерес к занятию, но и почувствовать ту «философскую материю», которую большинство студентов, в лучшем случае, видит в искаженной форме, через интерпретации других людей. В.М. Лобеева отмечает, что обычно студенты изначально не готовы к восприятию философских первоисточников и что для того, чтобы они сумели провести с ними полноценную работу, необходимо их к этому подготовить: рассказать об особенностях языка и литературного стиля эпохи, о культурных особенностях людей того времени. Она предлагает использовать следующие приемы работы с первоисточниками: «чтение текста вслух преподавателем; самостоятельное чтение текста студентами; совместный с преподавателем или самостоятельный устный или письменный анализ текста студентам» [4, с. 43]. В.М. Лобеева выделяет следующие критерии выбора первоисточников для чтения: 1) соответствие учебной программе по философии; 2) небольшой размер; 3) понятность для студентов нефилософских специальностей; 4) доступность; 5) заменяемость [4].

Можно использовать групповое решение задач или выполнение упражнений на философские темы.

При использовании всех этих педагогических средств важным является формирование доверительной, творческой обстановки [5], при которой каждый участник педагогического процесса чувствует уважение к остальным участникам и уважение к себе от остальных участников. В формировании такой атмосферы важная роль отводится преподавателю, который способен отследить сохранение социальной безопасности ситуации для всех участников, позволяя им свободно высказываться, не ущемляя прав и свобод других участников.

Интерактивные методы обучения («круглые столы», дискуссии, мозговые штурмы и др.) позволяют развить ряд социально-психологических особенностей студентов, важных для их последующей профессиональной и личной жизни: способность без страха и напряжения выступать перед аудиторией; способность выступать, аргументированно отстаивая точку зрения, противоположную точке зрения другого человека (то есть возможность преодолеть свою социальную желательность при необходимости); способность разобраться в сложном материале и суметь подать его в более простой форме другим людям (что является основой педагогического мастерства); навыки отслеживания и изменения особенностей социально-психологического климата в группе, корректировка до позитивного, комфортного для всех; отработка навыков решения конфликтов; развитие и тренировка лидерских качеств; способность к взаимному пониманию и комфортному взаимодействию [5].

Как мы видим, построение истинного диалога преподавателя со студентами, студентов между собой с использованием современных педагогических интерактивных технологий позволяет достичь ряд педагогических целей, связанных не только с повышением общей осведомленности студента в области, соответствующей изучаемой дисциплине, но и с воспитанием личностной и социальной зрелости, способности к пониманию различных ситуаций, формированием умений, направленных на преодоление конфликтных ситуаций, на неагрессивное отстаивание собственного мнения, в итоге приводящие к личностной и профессиональной самореализации.

### **Список литературы:**

- 1.Беляев, А.В. Преподавание философии в вузе: почему количество не переходит в качество // Человек. Социум. Общество. – 2020. - № 2. – С. 18-23.
- 2.Грибанов, С.В. Проблемы преподавания философии в техническом вузе // Тенденции развития науки и образования. – 2019. - № 52-2. – С. 32-33.
- 3.Конопкин, А.М. Философия в педагогическом университете: повседневность и перспективы // Вестник МГПУ. Серия: Философские науки. – 2020. - № 4 (36). – С. 63-70.
- 4.Лобеева, В.М. Философия в техническом вузе: о взаимосвязи условий, целей и методов преподавания // Вестник Воронежского государственного

- университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2019. - № 3. – С. 41-45.
- 5.Мамадалиева, Ф.А. Интерактивные методы и формы преподавания дисциплины «Философия и методология науки» // European science. - 2019. - №6 (48). – С. 249-252.
- 6.Маслов, В.М. Новые технологии в преподавании философии в вузе // Основы экономики, управления и права. – 2021. - № 5 (30). – С. 23-26.
- 7.Руссу, О.Д. Некоторые аспекты преподавания философии в вузе // Актуальные вопросы изучения и преподавания истории, социально-гуманитарных дисциплин и права. Материалы международной научно-практической конференции к 100-летию исторического факультета ВГУ им. П.М. Машерова. – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2018. – С. 412-413.
- 8.Селеверстова, Г.А. Актуальные проблемы в преподавании социальной философии в вузе // Проблемы высшего образования. – 2019. – № 1. – С. 140-143.
- 9.Фетисова, Е.Н. К вопросу преподавания философии в современных условиях // Тенденции развития науки и образования. – 2021. – № 73(7). – С. 141-144.

**Козенюк Григорий Валентинович**

аспирант

Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Kozenyuk Grigory

Leningrad State University named after A. S. Pushkin

## **МИМЕСИС В ИСКУССТВЕ ОТ АНТИЧНОСТИ ДО НАШИХ ДНЕЙ**

**Аннотация:** В статье рассматривается трансформация понимания концепции «подражания» в искусстве разных эпох – от появления понятия мимесис в античности до сегодняшних дней. Каждый новый период истории обнаруживает свои особые грани в трактовке этого понятия. В настоящее время принципы мимесиса снова пересматриваются и принимают совершенно новую форму в произведениях художников. Современное искусство использует весь багаж знаний предыдущих поколений для анализа этого явления в поиске актуальных выразительных средств и техник освоения бытия, для того чтобы глубже постичь природу нашего мира через опыт художественных практик.

**Ключевые слова:** мимесис, подражание, искусство, Аристотель, Платон, современное искусство, художник.

## **MIMESIS IN ART FROM ANTIQUITY TO THE PRESENT DAY**

**Summary:** The article discusses the evolution of art's approach to the idea of imitation. From the appearance of the concept of mimesis in ancient times, to the present day, each age had its own unique view on the interpretation of this idea. Nowadays concept of mimesis is changing again, and getting a new shape in pieces of art. Modern artists are re-examining the principles of imitation with a fresh lens, based on the wisdom of past generations. The purpose of this is understanding being in order to better catch on the nature of our world through the experience of artistic practices

**Keywords:** mimesis, imitation, art, Aristotle, Plato, modern art, artist.

Термин «современное искусство» не имеет чёткого определения, его можно трактовать разными способами. В основном выделяется два блока значений этого термина. Первый – это всё, что происходит в искусстве в конкретный период времени, второй – это актуальные концептуальные решения (contemporary art), имеющие оценочный, а не хронологический характер. Современное искусство сложно обобщить и найти общие черты, оно очень индивидуально и разнопланово. Но есть основа, относительно которой с древних времён строилось всё искусство – это мимесис.

Понятие мимесиса появилось в V веке до н. э. Демокрит определяет его, как подражание способу действия природы. Для него это технический термин, выражающий имитацию человеком природные явления в повседневности,

например, люди в ткацком деле подражают пауку. Платон переносит этот термин в область эстетики, начинает применять его по отношению к скульптуре, живописи и поэзии. Он понимает мимесис, как простое копирование природы, отдаляющее человека от истины.

Аристотель в трактате «Поэтика» вслед за Платоном так же относит мимесис к эстетической категории, но делает относительно этого явления прямо противоположные выводы. Мимесис, по Аристотелю, – это «подражание природе» [1, с. 503], но это не просто её копирование, а проникновение в её суть, структурирование, упорядочивание, стремление не к натуральному, а к идеальному. Это процесс познания мира через его пластический анализ. Результатом подражания, является узнавание – процесс, характеризующийся переходом от незнания к знанию. «Искусство, какого бы рода оно не было – аристотелевское учение здесь, похоже, совершенно безупречно, – есть род узнавания, когда вместе с узнаванием углубляется наше самопознание и доверительность наших отношений с миром» [2, с. 237].

В средние века подражание уступает место образно-символической концепции. Искусство становится в основном декоративным. Образы на иконах передаются с большой долей условности и, хотя мы узнаём Иисуса в образе человека, но подражанием природе икону назвать всё-таки нельзя. При создании иконы мастер-иконописец следовал четкому канону, который по церковному преданию восходит к нерукотворному образу, отпечатанному на Туринской плащанице. Вследствие этого изображение на иконе является не проанализированным образом человека, а повторением в ней метафизической сущности.

Во времена Возрождения художники снова начинают возвращаться к концепции мимесиса, который переживает свой расцвет в классицизме XVII–XVIII вв., но со своими особенностями. В это время подражание античности в пластических искусствах почти вытесняет принципы аналитического подражания природе, что привело к кризису искусства в XIX в. Параллельно с угасанием истинного понимания подражания, утверждается понятие выражения и в XX в. художники решительно отходят от концепции мимесиса, появляется беспредметное искусство. На первый план выходит идея того, что нужно изображать свое видение реальности, а не подражать предметным формам мира.

Художники авангарда утверждали, что с помощью подражания искусство нас обманывает. При воспроизведении элементов реальности, наше сознание воспринимает то, чего на самом деле нет. Если рассматривать классическую живопись, например голландский натюрморт XVII в., мы видим предметы, изображенные на нём – стол, кувшин, мясо, разнообразную кухонную утварь. Живопись понимается, как незамутнённое «окно в мир», зритель полностью погружается в сюжет картины и воспринимает его как реальность. При этом мы понимаем, что перед нами нет ни кувшина, ни стола, ни мяса, а есть только кусок холста с наложенными на него неким образом пигментами. Мы видим

изображенное, воспринимаем форму, как нематериальный объект, идею, которая не существует в физическом мире.

Авангардисты боролись с этим парадоксом. Они стремились уйти от изобразительности, чтобы выявить чистую форму. Выступали против предмета, чтобы видеть живопись, а не образ в самой живописи. К. С. Малевич писал: «Когда исчезнет привычка сознания видеть в картинах изображение уголков природы, мадонн и бесстыжих венер, тогда только увидим чисто живописное произведение» [3, с. 35]. Сюрреалист Рене Магритт в картине «Вероломство образов» наглядно показывает, что наше сознание при восприятии картины видит то – чего нет. В картине, на которой максимально натуралистически написана курительная трубка, он выводит каллиграфическим шрифтом по-французски надпись «Ceci n'est pas une pipe», что в переводе означает «Это не трубка», тем самым показывая, что сочетание красок не может нести название предмета, так как они этим предметом не являются. Искусство начинает принимать радикально новые формы. В 1917 г. в Нью-Йорке была выставлена ключевая для понимания современного искусства работа Марселя Дюшана «Фонтан», перевернувший представление о том, чем должны заниматься художники. После «Фонтана» и последовавшей за этим реакцией в обществе, искусство уже не могло стать прежним.

В США тридцатые годы XX в. авангардные идеи набирали силу и преобразовались во множество течений, основанных на беспредметном понимании искусства. В Бостоне в 1939 г. публикуется классическое эссе Клемента Гринберга «Авангард и Китч», в котором автор подвергает жесткой критике современное искусство, основанное на принципах мимесиса, как советское, так и американское и дает ему имя – китч.

В это же время, в СССР Советская власть потребовала от работников культуры единства целей и средств, для выполнения задачи по формированию понятного массам искусства. Авангард оказывается чужд народным вкусам – искусство должно походить на жизнь и отражать то, что должно неминуемо наступить. Главенствующим стилем в советском искусстве становится соцреализм. Тем не менее, основные позиции авангарда сохранились в основе обучения художников, что вылилось в синтез конструктивного и фигуративного видения формы. Таким образом, в мире образовались два глобальных течения. С одной стороны начало развиваться западное концептуальное искусство, отвергающее принципы мимесиса, с другой соцреализм, опирающийся на него [4, с. 57].

Эти течения протекали параллельно, почти не пересекаясь, вплоть до распада СССР. В 1990-е гг. российское искусство начинает испытывать сильное западное влияние, художники чувствуют свободу, начинается волна многочисленных формальных и стилистических экспериментов, результаты которых до сих пор прослеживаются в художественных произведениях.

Современное положение искусства в России можно рассмотреть на примере монументальной скульптуры. В нашей стране сохранилась

традиционная школа, которая продолжает традиции советской школы, в своей основе имеющей принципы, заложенные скульптором А. Т. Матвеевым в начале XX в. В то же время, присутствует новое восприятие мира, которое требует современных пластических решений.

В монументальном искусстве основной заказчик – государство, оно жестко контролирует художника, стремится транслировать свой образ, показывает, куда оно идёт, что делает. Государство сегодня стимулирует патриотическую направленность в работе художников, творческие конкурсы по монументальной скульптуре проводятся почти исключительно в целях увековечивания памяти исторических личностей или различных военных событий. Такого плана темы, естественным образом, требуют миметического подхода. Зачастую, в связи с задачами, которые ставятся заказчиком, подход к формообразованию реализуется не с аналитических позиций, а с позиции платоновской концепции подражания, как простого копирования природы, что является одной из острых проблем современной монументальной скульптуры. Особенно опасен такой подход тем, что монументальная скульптура, являясь публичным текстом, взаимодействует с людьми и воспитывает их вкус, создавая разрыв между обществом и истинным пониманием задач искусства. Однако, в станковых формах, где художник меньше зависит от заказчика, такого плана проблем гораздо меньше.

При этом надо отметить, что в России сохранилась сильная школа, основанная на преемственности художественного опыта предыдущих поколений, которая поддерживает искусство на достаточно высоком уровне. В настоящее время принципы мимесиса в искусстве принимают совершенно новую форму. Искусство, с одной стороны, напрямую не отказывается от подражания, но вместе с этим старается и не афишировать его. Так же можно отметить, что искусство в России замкнуто на самом себе, оно слабо коммуницирует с западным искусством.

На западе в наши дни, так же специально не борются с подражанием, но после ста лет доминирования концептуального искусства, там полностью исчезла классическая школа. В высших художественных институтах нет таких дисциплин, как, например, монументальная скульптура или живопись. Обучение строится на принципах мультинаправленности – художников обучают работе с различными материалами и техниками, не вводя никаких ограничений по способу применения полученных навыков. В связи с особенностями западной модели культуры, на высокий уровень выходит абстрактное искусство, развиты различные эксперименты с формой и материалом, в том числе связанные с высокими технологиями, фигуративное искусство при этом часто уходит в сторону натурализма. На первое место ставится индивидуальное выражение художника, но если художник сочтёт нужным пользоваться миметическим методом, то такое стремление уже не отвергается сообществом.



В целом по отношению к мировой художественной практике есть ощущение, что после ста лет бурных поисков нового пути в искусстве, человечество снова возвращается к античному его пониманию. А именно к аристотелевской трактовке мимесиса, как анализу формальных явлений бытия, обобщение и вычленение главного для того, чтобы глубже постичь природу нашего мира. Но возвращается на новом уровне, с учётом предыдущих культурных наслоений и всех технических наработок прошлых поколений художников.

### **Список литературы:**

1. Аристотель. Метафизика. Политика. Поэтика. Риторика / пер. с др.-греч. В. Апперольта, С. Жебелёва, А. Кубицкого, Н. Платоновой. – СПб.: Азбука-Аттикус, 2023. – 704 с.
2. Гадамер, Г.-Г. Актуальность прекрасного / пер. с нем. – М.: Искусство, 1991. – 367 с.
3. Малевич о себе. Современники о Малевиче. Письма. Документы. Воспоминания. Критика. В 2-х т.: Т. 1 / авт.-сост. И. А. Вакар, Т. Н. Михиенко. – М.: 2004. – С. 35.
4. Керрос, О. де. Современное искусство и геополитика. Хроники экономического и культурного доминирования / пер. с фр. П. В. Ярошенко, А. А. Гончаров. – М.: Кучково поле, 2022. – 352 с.

**Кокоренко Виктория Леонидовна**

кандидат психологических наук, доцент

Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова

Victoria Kokorenko

North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ»**

**Аннотация:** В статье представлен опыт преподавания дисциплины «Педагогика высшей школы» на основе деятельностного подхода. Аспиранты медицинского университета выполняют различные виды практических работ, актуализирующие рефлексию собственного опыта обучения и осмысление представлений, формирующих профессиональную позицию будущего преподавателя.

**Ключевые слова:** педагогика высшей школы, преподавание, деятельность, педагогическая коммуникация, педагогическая задача.

## **THE IMPLEMENTATION OF AN ACTIVITY-BASED APPROACH IN TEACHING THE COURSE “PEDAGOGY OF HIGHER EDUCATION”**

**Summary:** The article presents the experience of teaching the discipline "Pedagogy of higher education" based on an activity-based approach. Graduate students of the medical University perform various types of practical work that actualize the reflection of their own learning experience and the understanding of ideas that form the professional position of a future teacher.

**Keywords:** pedagogy of higher education, teaching, activity, pedagogical communication, pedagogical task.

Курс «Педагогика высшей школы» (ПВШ) в программе аспирантуры медицинского вуза направлен на формирование готовности аспирантов к преподавательской деятельности по основным образовательным программам высшего образования, а также дополнительным профессиональным программам. В своей преподавательской деятельности мы разделяем идеи коллег, касающиеся реализации деятельностного подхода в профессиональном обучении и сформулированные методологические положения о том, что «при проектировании и организации обучения первичными являются заданная характером будущей специальности деятельность и действия, составляющие эту деятельность... и что конечной целью обучения является формирование способа действий, обеспечивающих осуществление будущей профессиональной деятельности, но не запоминание знаний» [1, с. 139].

В соответствии с этим подходом мы стремились наполнить процесс обучения различными вариантами практических работ, максимально моделирующих погружение аспирантов в различные виды деятельности современного вузовского преподавателя. Например, аспирантам было предложено запросить на своих профильных кафедрах должностные инструкции преподавателей, занимающих разные должности (от ассистента до профессора), проанализировать содержание, зафиксировать собственное впечатление и внести предложения для корректировки. В последующем совместном обсуждении результатов этой работы обучающиеся отметили многообразие видов деятельности современного университетского преподавателя, что само по себе уже предъявляет высокие требования к уровню подготовки, работоспособности и постоянному профессиональному совершенствованию; резкий дисбаланс между правами и обязанностями преподавателей (как по объему, так и в аспекте конкретизации/обобщения, т.е. обязанности перечисляются конкретно и детализированно, а «преподаватель имеет право» – преимущественно формулировками «...права, предусмотренные законодательством РФ»); не очевидную для них ранее должностную иерархию между коллегами на одной кафедре, зафиксированную в должностных инструкциях; а также вызвавший у аспирантов живой интерес пункт о том, что повышение квалификации – это не только обязанность, но и право преподавателя (право выбирать – учреждение, форму повышения квалификации и содержание).

В качестве ситуации моделирования работы будущего преподавателя с формами педагогического контроля мы предложили аспирантам самим выбрать индивидуальную форму и содержание сдачи зачета по дисциплине «Педагогика высшей школы». Обучающиеся могли использовать некий имеющийся материал из планируемого диссертационного исследования, из своей практики ведения учебных занятий со студентами, разработать нечто новое и/или необходимое для учебного процесса своей профильной кафедры и т.д. При этом, нужно было соотнести свои идеи с требованиями к результатам освоения дисциплины, изложенными в рабочей программе ПВШ, обосновать свой выбор в виде пояснительной записки или мотивирующего письма для согласования с преподавателем курса. Около 25 % поданных для согласования «заявок на зачет» были отклонены с рекомендациями для доработки.

Важно понимать, что аспиранты – это люди, имеющие многолетний опыт на разных этапах получения высшего образования в позиции «обучающиеся» и одновременно имеющие возможность (и, часто, необходимость) все более активно осваивать элементы преподавательской деятельности в позиции «обучающий». Это обуславливает особую восприимчивость к критическому осмыслению имеющегося опыта, началу формирования собственной профессиональной педагогической позиции и возможности рассматривать явления и процессы разносторонне и многоаспектно. Так, например, на первом занятии мы попросили обучающихся поделиться самыми яркими

воспоминаниями из своего школьного или студенческого опыта (позитивными, негативными, о педагогах, неординарных педагогических ситуациях и т.д.). Большинство воспоминаний касались либо личностно-значимых взаимоотношений педагогов и учеников, либо нестандартных форм и методов обучения (квесты, дидактические игры, учебные мультфильмы, обучение в практике реального клинического случая и т.д.) с непременным сожалением о том, что такие интересные формы обучения используются крайне редко.

Поэтому, когда все обучающиеся определились с выбором индивидуальной формы зачета и согласовали свои «заявки», мы представили для группового обсуждения общий результат (какие формы были выбраны) с вопросом для осознания и размышления – почему для своего зачета большинство обучающихся выбрали разработку лекции, семинара, проверочных тестов, подготовку стандартной тематической презентации PowerPoint, если сами они так ценят нестандартные формы обучения и так сожалеют, что эти формы редко встречаются?

Деятельностный подход совместно с задачей практической подготовки будущего вузовского преподавателя был реализован и в самостоятельной аналитической работе аспирантов с базовыми документами. По предложенной схеме анализа обучающиеся работали с Положением о порядке разработки и утверждения основных профессиональных образовательных программ высшего образования – подготовки кадров высшей квалификации по программам ординатуры в ФГБОУ ВО СЗГМУ им. И.И. Мечникова Минздрава России, а в Рабочей программе теоретической дисциплины или практики (по выбору аспиранта) обучающиеся не только анализировали содержание, формы и методы обучения, распределение количества учебного времени на те или иные темы, а должны были еще и предложить варианты совершенствования/обновления фрагментов (тем, модулей, форм контроля, фонда оценочных средств и т.д.).

Реалии деятельности преподавателя по организации учебного процесса и особенности педагогической коммуникации в этой связи мы обсуждали на примере работы с педагогической задачей. В качестве педагогической задачи была поставлена проблема отработок пропущенных занятий (без преувеличения, любой обучающийся в медицинском вузе скажет, что это самая актуальная проблема, что называется, всех времен и народов). Собственно, эту проблему поставили сами аспиранты на первом занятии (значимую лично для них), а преподаватель принципиально отказался брать на себя ответственность за единоличное решение этой проблемы и перевел проблему в категорию педагогической задачи и группового решения. Процессуально – принятие решения группой дважды откладывалось для поиска недостающей информации (группа сочла необходимым найти регламентирующие документы, в которых упоминаются отработки пропущенных занятий), а также из-за отсутствия согласия разных мнений на этапах обсуждения. Содержательно принципиально важно было понять:

– какую цель имеет преподаватель, назначая отработки (Наказать? Научить? Проработать пропущенное содержание? Контролировать и регулировать количество обучающихся на занятиях, чтобы к самому преподавателю не было претензий со стороны администрации? Показать пример – чтобы другим неповадно было?);

– какие вообще могут быть формы отработок?;

– могут ли обучающиеся выбирать форму отработки сами? И эффективно ли это с педагогической точки зрения – давать такой выбор?

По сути, от поиска решения актуальной для обучающихся проблемы и через нее мы вышли на осмысление категорий «педагогическая позиция» и «педагогическая коммуникация». Необходимо отметить, что обучающиеся (даже на этапе аспирантуры) воспринимают коммуникацию в системе «преподаватель – обучающийся» как личностную, а не как «педагогическую», с трудом могут дифференцировать эти позиции и в опыте коммуникации с преподавателем могут только в качестве специально поставленной задачи, ретроспективно осознать, что в коммуникации преподаватель тоже обучает, используя различные методы, приемы и средства.

Например, когда было реализовано примерно 2/3 курса «Педагогика высшей школы», аспиранты анализировали методы, приемы и средства, применявшиеся преподавателем в педагогическом процессе. Для этого необходимо было заполнить таблицу по следующим параметрам:

– педагогическая ситуация (где, когда, с кем?), поясняющая конкретику взятого примера;

– педагогические методы, приемы, средства, которые использовал преподаватель в процессе педагогического взаимодействия с обучающимися;

– педагогическая задача (для чего?);

– результат (произошли ли изменения? В чем? У кого?).

Эту самостоятельную аналитическую работу обучающиеся оценили очень высоко с точки зрения практического обучения будущего преподавателя. Многие говорили о возникшем когнитивном диссонансе: с одной стороны, было много всего, что можно описать из коммуникации преподавателя с группой, с кем-то персонально в присутствии остальных обучающихся; а с другой стороны, увидеть в этой коммуникации реализацию педагогических методов, приемов и средств, раскрыть внешне неочевидные внутренние элементы педагогического взаимодействия (например, целеполагание или ситуативный выбор тех или иных педагогических средств с учетом многих факторов).

«Преподавание – это интереснейшая цепочка модификаций и даже трансформаций, совершаемая педагогом. Это процесс постоянной интерпретации, конструирования, поиска, интуиции, снова интерпретации» [2, с. 39]. «Педагогика высшей школы» в сочетании с деятельностным подходом и неформальным отношением к подготовке будущих преподавателей

медицинских вузов – это хороший фундамент для передачи опыта молодым коллегам.

**Список литературы:**

1. Атанов, Г.А. Педагогика как тормоз развития высшей школы // Образовательные технологии и общество. – 2003. – Том 6 №1. - С. 132 – 142.
2. Дронова, Т.А., Дронов, А.А Преподавание как ведущая категория педагогики высшей школы // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2023. - №3. – С.37 – 40.

**Кольцова Лали Николаевна**

кандидат исторических наук, доцент

Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского

SPIN-код: 1096-9617

Koltsova Laly

Donetsk National University of Economics, and Trade named after Mikhail Tugan-Baranovsky

## **К ВОПРОСУ О ВКЛАДЕ Е.Р. ДАШКОВОЙ В РАЗВИТИЕ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК**

**Аннотация:** Статья посвящена деятельности Екатерины Дашковой – первой женщине в России, ставшей президентом Российской Академии наук. Ее деятельность способствовала тому, что российская наука и образование в XVIII столетии заняли абсолютно иную ступень, определившую направление их развития в последующие этапы истории России.

**Ключевые слова:** Екатерина II, Е.Р. Дашкова, академия, образование, наука, журнал, путешествие.

## **ON THE QUESTION OF E.R. DASHKOVA'S CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN ACADEMY OF SCIENCES**

**Summary:** The article is devoted to the activities of Ekaterina Dashkova, the first woman in Russia to become president of the Russian Academy of Sciences. Her work contributed to the fact that Russian science and education in the XVIII century took a completely different stage, which determined the direction of their development in the subsequent stages of Russian history.

**Keywords:** Ekaterina II, E.R. Dashkova, academy, education, science, magazine, travel.

Среди выдающихся личностей XVIII столетия, с помощью которых Екатерина II взошла на престол, и которые прославили ее царствование важными заслугами, особую роль сыграла Екатерина Романовна Дашкова. Княгиня Дашкова была дочерью графа Романа Илларионовича и племянницей выдающегося канцлера Михаила Илларионовича Воронцовых. Ее крестным отцом был будущий император Петр III. Семья Воронцовых при императрице Елизавете пользовалась привилегиями благодаря дружеским отношениям матери Дашковой, урожденной Сурминой, с императрицей (когда-то мать Дашковой ссужала деньгами опальную цесаревну). Дядя Екатерины Романовны, Михаил Илларионович Воронцов, помог дочери Петра I взойти на престол. Происхождение Екатерины Романовны определило ей особую миссию на родине в будущем [1, с. 6 - 7].

Екатерина Алексеевна часто ездила в Петергоф, где императрица Елизавета проводила лето и где находился, под ее опекой, Павел Петрович. После этих посещений будущая императрица ехала за Дашковой, и они вместе отправлялись в Ораниенбаум. Общение помогло женщинам узнать друг друга. Они так подружились, что, если появлялась причина, мешавшая их встречам, великая княгиня писала записки своему другу, как она называла Екатерину Дашкову. Эта корреспонденция, приложенная к лондонскому изданию записок Дашковой, есть свидетельство взаимоотношений двух известных женщин и их дружбы, возможно не лишенной притворства со стороны Екатерины II. Эти записки отражают интересы, которые их сближали [2, с. 19].

Во взаимоотношениях двух женщин знатного происхождения – княгини Дашковой и императрицы Екатерины II – можно найти доказательство того факта, что самодостаточные женщины могут иметь слабые стороны: например, испытывать ревность к достоинствам других женщин. Умная женщина способна удивляться и подчиняться уму и нравственным качествам, в особенности если они присутствуют в мужчине. Но наличие тех же самых качеств у представительницы женского пола, к тому же не способной скрывать свое превосходство, к такому типу можно отнести княгиню Дашкову, - вызывало антипатию у Екатерины II, способной, при этом восхищаться ими у мужчин [3, с. 29 - 30].

Как свидетельствуют современники, Екатерина II при любой возможности стремилась продемонстрировать выдающимся личностям из Европы, что она самостоятельно управляет всеми делами в государстве. По этой причине Екатерина II считала опасным для своего имиджа участие в руководстве государственными делами такой сильной особы с волевым характером, как княгиня Дашкова. По этой причине к Дашковой, которая старалась играть первостепенную роль, проявляя интерес ко всему, государыня быстро охладела [4, с. 31 - 32].

Во время церемонии коронации Екатерины II, проходившей в Успенском соборе в Москве осенью 1762 года, Екатерине Романовне, сыгравшей немалую роль в перевороте, который привел Екатерину II к власти, было отведено не очень почетное место: сзади на подмостках [5, с. 35].

Стремление княгини Дашковой съездить в Европу было вызвано не только намерением увидеть другие страны и получить представление о новых порядках. Немилость императрицы также могла стать одной из причин для заграничного путешествия. Две поездки княгини имеют ценность во многих аспектах: она встречалась со многими выдающимися личностями той поры и обменивалась с ними взглядами по самым разным вопросам [5, с. 43].

В 1768 году Дашкова в письменной форме просила Екатерину разрешения совершить заграничную поездку, но ее письмо императрица проигнорировала. Лишь в 1769 году во время аудиенции у государыни, встреча с которой была официальной, она получила разрешение на поездку в Европу [3, с. 43].



Первое путешествие Дашковой длилось с 1769 по 1771 год. В Париже Дашкова регулярно общалась с Дидро. Она приобрела искреннее расположение признанного энциклопедиста, и в течение многих лет переписывалась с ним. Беседуя с Дидро о крепостных, княгиня отметила, что лишь образование дает свободу, а не наоборот: свобода без образования – анархия. Она считала, что, если бы низший класс в России был образованным, то он заслуживал бы освобождения [6, с. 39].

За границей Дашкова вела себя корректно и ее отзывы об императрице всегда были хвалебными. Княгиня выбрала превосходную стратегию, которая позволила ей вернуть благосклонность государыни. Значительную роль в этом сыграли письма Дидро и Вольтера, посланные Екатерине II, в которых они сообщали о восхищенных отзывах Дашковой в адрес государыни [2, с. 45].

Многие иностранные наблюдатели сообщали Екатерине II о деликатном поведении Дашковой за границей и ее восторженном преклонении перед императрицей. Все это создало условия для примирения, но прежние дружеские отношения уже невозможно было восстановить [1, с. 47].

Государыня хорошо приняла Дашкову, вернувшуюся из Европы. До начала второго путешествия, которое она совершила в 1776 году, Екатерина Романовна пребывала в Москве, окунувшись с головой в литературную деятельность. Так, она внесла весомый вклад в создание «Вольного Российского собрания» при Московском университете и напечатала «Опыт о торге» Юма и др. Ее первой публикацией стал перевод труда Вольтера «Опыт об эпическом стихотворстве», который был напечатан в московском журнале «Невинные упражнения» (1762-1763 г.). Дашкова передала Московскому университету обширную библиотеку, которую она собирала на протяжении 30 лет, и уничтоженную во время пожара 1812 года [3, с. 47 - 48].

В Москве Дашкова познакомилась с Потемкиным, с которым в течение многих лет поддерживала дружеские отношения. Посредством него Дашкова много раз подавала прошения к императрице.

Во многих журнальных публикациях той поры княгиня делилась мыслями о воспитании. Она критиковала российское общество того времени, за приверженность ко всему французскому, называя это «мартышеством» [3, с. 48], указывала, что воспитание преподается скорее примером, чем предписанием и должно включать физическое, нравственное воспитание и классическое образование. Этим требованиям, по ее мнению, Россия того времени не соответствовала.

В 1775 году императорский двор прибыл в Москву отмечать подписание мира с Турцией. Княгиня участвовала в этих торжествах. Она попросила у императрицы разрешения на второе путешествие, которое продолжалось с 1776 по 1782 год [3, с. 49].

В Шотландии княгиня познакомилась с такими знаменитостями, как Адам Смит, Робертсон и другими. В Париже в доме княгини Дидро, Малерб, Неккер, аббат Рейналь являлись не редкими гостями. Дашкова посетила Париж,

Италию, Голландию. Из Ливорно княгиня отправила императрице план карантина для борьбы с эпидемиями. В Риме состоялось знакомство Дашковой с кардиналом Берни, аббатом Гальяни. Она имела аудиенцию у папы Римского Пия VI, а также основательно исследовала памятники искусства. Из Италии она увезла в Россию множество ценных картин и различные произведения искусства [4, с. 51].

В Берлине Дашковой заинтересовался Фридрих II, обычно пренебрегавший обществом женщин. Во время торжественной процессии кайзер приблизился к княгине, которую позвали на военный парад, спрыгнул с лошади, и в знак уважения заговорил с гостьей. Это было настолько необычно для короля, не замечавшего женщин, что на обеде за ужином у княгини Дашковой гости говорили, что она войдет в историю как личность, ради которой Фридрих II сделал исключение из своего правила [3, с. 52]. На родине княгиню Дашкову ждала работа в качестве президента Академии наук. Назначив Дашкову на эту должность, Екатерина II, с одной стороны, имела намерение продемонстрировать видным европейским ученым и литераторам оригинальность и самостоятельность своих взглядов и поступков, а с другой – дать Дашковой повод к примирению с ней и возможность восстановить потерянную благосклонность [5, с. 53].

Многие современники считали Дашкову прекрасной женщиной. В соответствии с отзывами секретаря саксонского посольства при дворе императрицы Екатерина II Георга фон Гельбига, она была приятной в общении, а также умна и начитана. Английский посланник Макартней указывал, что немногие мужчины обладали умом и мужеством, свойственные Дашковой, так как она была способна принимать самые смелые решения. Сама Екатерина II признавала в ней незаурядный ум. О блестящем уме княгини свидетельствует тот факт, что, несмотря на ее упрямство, к общению с ней стремились влиятельные люди, которые могли оценить ее интеллектуальные достоинства [3, с. 55].

Зимой 1782 года при дворе состоялся маскарад. Во время беседы с иностранными послами императрица заговорила с Дашковой и сообщила ей, что решила назначить ее директором Академии наук и художеств, что означало высокую оценку интеллекта Дашковой.

Княгиня придала импульс и толчок научной деятельности Академии. Она увеличила коллекцию научных минералов, организовала издание точных карт России и присоединенных регионов. Вклад Дашковой в историю русского просвещения очевиден. Она сгруппировала вокруг себя ведущих литераторов того времени, сама участвовала в литературном творчестве и печатала издававшийся при академии журнал «Собеседник любителей русского слова, содержащий разные сочинения в стихах и прозе некоторых российских писателей». Этот академический журнал, издаваемый в 1783 - 1784 годах, носил сатирический и пропагандистский характер.

В «Собеседнике» активное участие принимала Екатерина II. Ее сочинения «Были и небылицы» и др. печатались в журнале. Княгиня Дашкова пробовала свои силы в драматической литературе и писала статьи [4, с. 158 - 159].

Дашкова стремилась дать новый импульс для развития русской литературы и придать новому изданию национальный характер. Вокруг директора академии в «Собеседнике» объединились известные современные писатели: Фонвизин, Княжнин, Богданович, Державин, Капнист и другие. Публиковались письменные источники по российской истории: «Продолжение Древней Российской Вивлиофики», издание которых началось еще Н. И. Новиковым.

В «Собеседнике» была опубликована известная «Ода к Фелице» Державина. Хвалебная ода Екатерине завуалировала содержащуюся в оде критику многих государственных чиновников. Для публикации этой оды Екатерина Романовна продемонстрировала безграничную решительность. Не имея разрешения автора, княгиня напечатала «Фелицу» в журнале «Собеседник» и преподнесла ее государыне. На страницах журнала «Собеседник», который издавался с 1783 по 1784 гг., предлагались читателям к рассмотрению злободневные вопросы, смело поднимаемые Фонвизиним [3, с. 60].

Литературные занятия княгини, печатавшей свои заметки и в других журналах кроме «Собеседника», например, в «Друге Просвещения», в «Русском Вестнике» подтверждают тот факт, что она постоянно искала способы для реализации своей деятельной натуры [3, с. 61].

Дашкова вложила много труда для публикации трудов Ломоносова, которые вышли в свет в 1784-1787 гг. Она увеличила число студентов-стипендиатов академии с 17 до 50 и воспитанников академии художеств — с 21 до 40. Екатерина Романовна организовала поездку некоторых студентов в Германию для совершенствования образования и учредила переводческое отделение, чтобы российское общество могло читать иностранных авторов в оригинале.

Дашкова изменила учебный план Академии и ввела три новых курса - математику, географию и естественную историю. Эти курсы пользовались большой популярностью у слушателей. В целом, по оценкам современников, время, когда Дашкова возглавляла Академию считается благополучным [3, с. 60 - 61].

В 1786-1796 годах публиковалось издание - «Новые ежемесячные сочинения», на страницах которого были помещены статьи по истории, филологии и географии. Чтобы очистить русский язык от иностранных слов, Дашкова издала толковый Славяно-русский словарь, позже известный как 6-томный «Словарь Академии Российской», работа над которым продолжалась 11 лет. Княгиня, внесла личный вклад в создание словаря и дала описание смысла таких слов, как: «дружба», «задумчивость», «друг», «добродетельный

человек» и др. [3, с. 62]. Екатерина Романовна также внесла свой вклад в создание толкового словаря в качестве переводчика, предложила использовать печатную букву «ё». Управление Академией наук и художеств осуществлялось одновременно с экономической деятельностью.

В 1793 году произошёл разрыв княгини с императрицей. Предлогом для этого послужила публикация трагедии Якова Княжнина «Вадим Новгородский» в сборнике «Российский театр», в которой присутствовало осуждение бюрократических порядков. Это вызвало гнев и возмущение государыни, и она освободила Дашкову от руководства Академией, считая, что трагедия должна быть сожжена [2, с. 165].

После кончины Екатерины II, на престол вступил Павел I. Он знал, что Дашкова имела прямое отношение к свержению его отца, поэтому она была отстранена от всех должностей. В 1801 году, когда новым императором стал Александр I, Екатерине Дашковой снова предложили возглавить Академию наук, но она отказалась. Ей было уже более шестидесяти лет. К тому же, появились проблемы со здоровьем.

В последние годы жизни она жила на территории Калужской области и писала мемуары, известные как «Воспоминания княгини Дашковой, урожденной Воронцовой». Они были изданы в Лондоне по прошествии 30 лет Александром Герценом.

Итак, среди знаменитых сподвижников Екатерины II, которые помогли ей взойти на престол и прославили правление императрицы, особое место занимает Екатерина Романовна Дашкова. Е.Р. Дашкову, женщину исключительного таланта и неограниченных возможностей, отличали несомненный ум, природная любознательность и кипучая энергия, которые были направлены на благо государства.

### **Список литературы:**

1. Е. Р. Дашкова и эпоха Просвещения. – М.: МГИ им. Е. Р. Дашковой, 2005. – 216 с.
2. Молева, Н. Дашкова. – М.: Армада, 1996. – 480 с.
3. Огарков, В.В. Современники: Жизнь и деятельность Е. Р. Дашковой и Н. И. Новикова. – [Воспроизведение изданий 1892-1893 г.] – М.: Фирма "Альфа", 1991. – 176 с.
4. Смагина, Г.И. Сподвижница Великой Екатерины: очерки о жизни и деятельности директора Петербургской академии наук княгини Екатерины Романовны Дашковой – СПб.: Росток, 2006. – 359 с.
5. Федоров, В.И. История русской литературы. XVIII век. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 326 с.
6. Шишов, А.В. Екатерина Дашкова. – М.: Книжный Клуб Книговек: Terra, 2013. – 377 с.

**Коркишко Илья Анатольевич**

аспирант

Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

SPIN-код: 9473-8405

И'ya Korkishko

Pushkin Leningrad State University

## **ЗНАНИЕ И ВЛАСТЬ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ИДЕЙ МИШЕЛЯ ФУКО**

**Аннотация:** В статье рассматривается влияние системы образования на формирование социальных норм и укрепление власти через призму философии Мишеля Фуко. Исследование фокусируется на взаимосвязи знания и власти, а также на скрытых механизмах контроля, проявляющихся в образовательных учреждениях. На основе концептов Фуко, таких как дисциплинарная власть и паноптикум, автор анализирует, как школы и учебные программы способствуют нормализации поведения, стандартизации мышления и формированию "нормального" гражданина. Особое внимание уделяется дисциплинарным практикам, оценкам и структурированию знаний, которые создают предпосылки для внутренней самодисциплины и воспроизводства социальных иерархий. Статья раскрывает образование как инструмент скрытого социального контроля, способствующий воспроизводству властных структур и поддержанию существующего порядка.

**Ключевые слова:** власть, образование, знание, паноптикум, нормализация, социальный контроль, Мишель Фуко.

## **KNOWLEDGE AND POWER IN THE EDUCATIONAL SYSTEM: AN ANALYSIS THROUGH THE LENS OF MICHEL FOUCAULT'S IDEAS**

**Summary:** The article examines the influence of the education system on the formation of social norms and consolidation of power through the lens of Michel Foucault's philosophy. The study focuses on the relationship between knowledge and power, and also on the hidden mechanisms of control which occur in educational institutions. Based on Foucault's concepts such as disciplinary power and the panopticon, the author analyzes how schools and curricula contribute to the normalization of behavior, the standardization of thinking, and the formation of the "normal" citizen. Particular attention is paid to disciplinary practices, evaluations and the structuring of knowledge that set the stage for internal self-discipline and the reproduction of social hierarchies. Thus The article reveals education as a tool of hidden social control that contributes to the reproduction of power structures and the maintenance of the existing order.

**Keywords:** power, education, knowledge, panopticon, normalization, social control, Michel Foucault.

В современном обществе система образования является ключевым инструментом формирования знаний и ценностей, передаваемых от одного поколения к другому. Учебные программы, образовательные материалы и педагогическая работа играют существенную роль в процессе передачи учащимся как теоретических, так и практических навыков. Однако за кажущейся нейтральностью и беспристрастностью системы образования скрывается сложный механизм социального влияния.

Мишель Фуко, исследуя феномен власти в обществе, предложил радикальное переосмысление отношений знания и власти. По его мнению, знание никогда не является объективным или нейтральным — оно всегда тесно связано с инструментами власти, через которые общество контролирует и нормализует индивидов. Власть производит знание (и не только потому, что поддерживает его ради собственной выгоды или использует его по причине его полезности); власть и знание неразрывно связаны и взаимно определяют друг друга. Любое отношение власти неизбежно формирует определенную область знания, а знание в свою очередь всегда предполагает и формирует определенные отношения власти [3, с. 42]. В этом контексте система образования становится важным элементом поддержания существующего социального порядка.

Исследуя различные социальные институты, Мишель Фуко особо заострял внимание на взаимосвязи знания и власти. По его мнению, власть не является чем-то внешним и негативным, что лишь подавляет и навязывает свою волю, а пронизывает все общество через тонкие и малозаметные механизмы контроля, производя знания и субъектность. Одним из ключевых механизмов проявления власти является система образования. Знание в ней представляется не столько элементом отношений передачи информации, а скорее средством формирования и поддержания дискурсов.

Цель данной статьи — проанализировать образовательную систему как важный механизм власти в обществе. Опираясь на теоретические концепты Мишеля Фуко, будет рассмотрено, как власть через образование влияет на нормализацию поведения, стандартизацию мышления и легитимацию определённых форм знания. В исследовании будет рассмотрена роль образовательных институтов в поддержании и укреплении существующих отношений власти. Это позволит выявить скрытые механизмы контроля и дисциплины, действующие через образовательную систему, и переосмыслить её роль в обществе.

Свою работу «Надзирать и наказывать» Мишель Фуко начинает с яркого и шокирующего описания публичной казни французского преступника Дамьена в марте 1757 года. Показательно жестокая и болезненная, казнь выступает как символ грубой, видимой формы власти суверена, характерной для феодальных и монархических обществ. Власть здесь проявляет себя с помощью насилия, которое открыто демонстрируется через тело преступника. Весь этот детально продуманный церемониал был вписан в политическое функционирование

судебно-правовой системы [3, с. 74]. На данном примере Фуко проводит контраст между режимом наказаний классической эпохи в сравнении с новыми, более скрытыми механизмами дисциплины и контроля, которые начали развиваться с наступлением эпохи Просвещения и индустриализации.

По мнению Фуко с XVIII века власть меняет свою природу: вместо публичных и показательно жестоких казней и пыток на смену приходит «дисциплинарная власть», проявляющаяся не через прямое насилие, а через более сложные и незаметные формы контроля. Власть теперь не сосредотачивается на теле и всё больше целью своего интереса выбирает поведение, сознание и дисциплину индивидов: «Исчезло тело как главная мишень судебноуголовной репрессии.» [3, с. 14]. Этот сдвиг отражается на возникновении новых институтов таких как тюрьма, больница, армия и, конечно, школы — где власть проявляется через паноптическое наблюдение, дисциплинарные процедуры и всеобщую стандартизацию поведения.

Для отражения формы дисциплинарной власти Фуко вводит метафору паноптикума — архитектурного проекта тюрьмы, предложенного Иеремией Бентамом, в котором заключённые постоянно находятся под потенциальным наблюдением, не зная, когда именно за ними следят [3, с. 292-293]. Подобное состояние постоянного наблюдения приводит к тому, что человек сам начинает контролировать своё поведение, подчиняясь правилам власти, даже когда она невидима. В такой модели власть становится всепроникающей, воздействуя своим присутствием на мысли наблюдаемых. Школы со временем начали функционировать по тому же принципу, где дисциплинарные практики по типу расписания, оценок и экзаменов, формируют у учащихся привычку к самодисциплине и внутреннему контролю.

Таким образом, власть рассеивается и становится повседневной. Она больше не проявляется в единичном акте насилия над преступником, чтобы утверждать своё влияние. Отныне в дисциплинарном обществе власть распространяется через институты, производство определённых норм и правил поведения, где человеку необходимо самому подстраиваться под эти нормы, поскольку он знает, что за ним постоянно могут наблюдать или оценивать. Такое дисциплинарное общество пронизывает все этапы жизни, начиная с детства, когда индивид впервые сталкивается с системой школы, и до взрослого возраста, где продолжается воздействие механизмов нормализации и контроля.

Особая эффективность дисциплинарной власти заключается в том, что она невидима и рассеяна, но в тот же момент постоянна. Нормы поведения усваиваются человеком настолько глубоко, что уже не требуется непосредственное присутствие власти — он сам начинает следовать всем предписаниям и требованиям, что делает эту власть гораздо более изощрённой и вездесущей.

Общественные институты выполняют функцию контроля над знанием, решая, какое знание следует признать легитимным и как его необходимо распространять. Этот процесс неизбежно поддерживает властные отношения,

так как знание, которое официально утверждается и признаётся в образовательных и научных институтах, формирует способ мышления и поведение людей. Например, учебные программы в школах не просто передают нейтральные факты, а создают основу для социального порядка, закрепляя определённые идеологии и представления о мире. Следовательно, контроль над знанием становится способом контроля над людьми, где те, кто контролирует доступ к знанию, фактически управляют тем, как человек понимает себя, своё место в обществе и окружающий мир. Каждая система образования представляет собой политический инструмент для сохранения или изменения форм дискурсов, включая все знания и ресурсы, которые эти дискурсы несут за собой [2, с. 74].

Примером этого может служить история, которая преподаётся в школах. Через выбор исторических событий, их интерпретацию и акценты на тех или иных аспектах прошлого формируется коллективная память, которая поддерживает определённые представления о нации, государстве и его месте в мире. Одновременно исключаются альтернативные версии истории, которые могли бы бросить вызов существующему социальному порядку. Из этого можно сделать вывод, что через знание, распространяемое в образовательных институтах, система образования способствует сохранению социальной стабильности, поскольку индивиды усваивают те формы знания, которые соответствуют интересам властных структур.

Образование, как один из ключевых институтов власти, играет центральную роль в формировании и поддержании социального порядка. Согласно Фуко, школа не только передаёт знания, но и выполняет функцию дисциплинирования и нормализации поведения учащихся, рассматривая ее как «учебную машину» производства обучения, где каждый элемент, каждый ученик при соединении «должным образом» участвует в процессе [3, с. 242]. Через образовательные практики власть скрыто, но настойчиво проникает в повседневную жизнь людей. Школьная система не просто обучает фактам и навыкам, но и задаёт рамки, в которых формируется сознание индивидов, определяя, что считается приемлемым, а что - отклонением. Это позволяет школам не только передавать культурные и научные знания, но и воспроизводить нормы поведения, которые соответствуют ожиданиям общества.

Школа не просто передаёт знания и навыки, необходимые для социальной и профессиональной жизни, но также играет ключевую роль в формировании социального порядка через дисциплину. Дисциплинарная власть в образовательных учреждениях проявляется не в форме прямого насилия, а через систематическое регулирование и контроль поведения учащихся. Этот процесс начинается с ранних лет, когда дети учатся следовать расписанию, подчиняться правилам и внутренне принимать существующие социальные нормы. Деятельность, обеспечивающая обучение, профессиональную подготовку или формирование определенных моделей поведения,



осуществляется посредством целого комплекса управляемых форм коммуникации (уроки, приказы, вопросы и ответы, наставления, условные знаки подчинения, различные ценности каждого индивида). Кроме того, она включает разнообразные методы, используемые властью (изоляция, наблюдение, поощрение и наказание, пирамидальная иерархия) [2, с. 178]. Эти дисциплинарные практики способствуют внутренней социализации, где учащиеся привыкают к существованию в условиях постоянного контроля и оценки. В этом смысле школа становится местом формирования «послушных тел» и «нормальных» граждан, которые в будущем легче интегрируются в существующую систему власти. Таким образом, образование не только транслирует знания, но и служит механизмом социального контроля, воспроизводя властные структуры и способствуя их устойчивости в обществе.

Одним из основных механизмов нормализации является процесс оценки и ранжирования учащихся. Экзамены и оценки служат инструментами, через которые школьники не только проверяются на предмет знаний, но и классифицируются в соответствии с их способностями, поведением и уровнем соответствия установленным стандартам. Благодаря этому власть втягивает их в механизм объективации учащихся [3, с. 274]. Этот процесс создаёт ощущение постоянного контроля и наблюдения, что, в свою очередь, мотивирует учащихся следовать правилам и стараться соответствовать ожиданиям. В результате, дисциплинарные практики школ способствуют внутренней социализации, в ходе которой учащиеся начинают самоконтролировать своё поведение, интернализируя социальные нормы и принимая их как единственно возможные. Школа становится механизмом, через который власть закрепляет и воспроизводит нормы, поддерживающие существующие социальные структуры и иерархии.

Преподаватели и образовательные материалы играют ключевую роль в формировании того, что считается «легитимным» знанием. По Фуко, знание не просто передаётся как объективная истина, оно формируется в контексте властных отношений, и учителя, осознанно или неосознанно, становятся агентами этой системы. Субъект и практика управления являются множественными, поскольку функцию управления выполняет не один человек, а, напротив, большое число самых разных людей: глава семьи, настоятель монастыря, воспитатель детей, учитель, обучающий школьников, и многие другие [1, с. 140-141]. Через преподавание и оценку они не только обучают детей фактам и навыкам, но и закладывают определённые нормы мышления, поведения и восприятия мира. Учителя, следуя предписанным учебным программам, воспроизводят тот тип знания, который считается легитимным в рамках конкретного социального и политического контекста.

Образовательные материалы, такие как учебники и пособия, также являются инструментом, через который осуществляется фильтрация и структурирование знания. Отбор информации, её подача и акценты, расставленные в учебных материалах, отражают не нейтральную реальность, а

определённые культурные и политические предпочтения. Например, учебники по истории или литературе могут подчеркивать достижения одной группы и умалчивать или принижать вклад другой, создавая тем самым легитимную версию прошлого или настоящего. Эти материалы формируют у учащихся представление о том, что правильно, а что отклонение от нормы. Следовательно, учителя и образовательные ресурсы не просто передают информацию, а создают рамки, в которых знание и определяется и закрепляется.

Когда знание структурировано и передаётся через официальные каналы, такие как учебные программы, учебники и научные исследования, оно становится механизмом, через который формируются нормы и ценности общества. Этот процесс позволяет власти создавать и воспроизводить легитимные дискурсы, которые поддерживают статус-кво. Например, представление о «правильном» гражданине, о легитимности существующей политической системы или о нормальном поведении закладывается через знание, преподаваемое в школах. В результате, люди начинают внутренне принимать эти нормы и следовать им, даже не осознавая, что они навязаны определёнными структурами власти. Контроль над знанием становится тонким, но эффективным способом контроля над обществом, поскольку он воздействует не только на внешнее поведение, но и на внутренние убеждения и идентичность людей: «Именно в дискурсе власть и знание оказываются сочлененными» [2, с. 202].

Таким образом, образовательные институты становятся инструментом дисциплинарной власти, нормализации и контроля. Фуко рассматривает школы не как нейтральные пространства передачи знаний, а как ключевые механизмы власти, которые направляют, регулируют и контролируют учащихся, формируя их поведение и мышление в соответствии с установленными нормами. Современная система образования, по Фуко, служит не только для подготовки специалистов, но и для производства «нормальных» граждан, которые готовы подчиняться властным структурам и воспроизводить существующие социальные порядки. Норма — это не просто, и даже совсем не принцип постижения; она является элементом, на основе которого обосновывается и легитимизируется осуществление власти [4, с. 73].

Фуко критикует образовательную систему за её стремление не столько развивать критическое мышление и автономию индивида, сколько поддерживать дисциплину и управляемость. Эти механизмы лишают учащихся возможности выйти за рамки предписанных норм, способствуя внутренней социализации и принятию существующих властных структур как естественных. В этом смысле, образование выполняет не эмансипаторскую функцию, а дисциплинарную, закрепляя и воспроизводя социальные и политические иерархии.

Идеи Фуко позволяют глубже осмыслить скрытую динамику власти, которая пронизывает образовательную систему. Власть в образовании не

обязательно является явной или репрессивной; она часто принимает форму повседневных дисциплинарных практик, которые незаметно формируют поведение, мышление и самовосприятие учащихся. Эти идеи подталкивают к переосмыслению роли образования в обществе, призывая задуматься о том, как можно изменить образовательные практики, чтобы они способствовали развитию критического мышления и автономии индивида.

### **Список литературы:**

1. Фуко М. Безопасность, территории, население. Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1977-1978 учебном году; Пер. с фр. В. Ю. Быстрова, Н. В. Сулова, А. В. Шестакова. — СПб.: Наука, 2011. — 544 с.
2. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. Пер. с франц. — М.: Касталь, 1996. — 448 с.
3. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. — М.: «Ad Marginem», 1999. — 480 с.
4. Фуко М. Ненормальные: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1974—1975 учебном году. — СПб.: Наука, 2005. — 432 с.

**Королев Александр Валерьевич**

аспирант

Московский городской педагогический университет

Aleksandr Korolev

Moscow City University

## **ИЗМЕНЕНИЯ АДМИНИСТРАТИВНО-ПРАВОВОЙ СИСТЕМЫ В ЦАРСТВЕ ПОЛЬСКОМ ПРИ АЛЕКСАНДРЕ I И НИКОЛАЕ I**

**Аннотация:** В статье анализируются изменения административно-правовой системы в Царстве Польском при Александре I и Николае I. Конституционная хартия 1815 г. позволила Александру I сосредоточить властные полномочия в отношении польских земель в своих руках, делегировав их наместнику. Гражданская, культурная, религиозная сферы общественной жизни стали базироваться на либерально-демократических принципах. Органический статут 1832 г., сохранив некоторые права и свободы, усилил подчинение польских политических институтов российской власти. Правовой статус Царства Польского унифицировался согласно российским законам.

**Ключевые слова:** Царство Польское, административно-правовая система, Российская империя, Александр I, Николай I, Конституционная хартия, Органический статут.

## **CHANGES IN THE ADMINISTRATIVE LEGAL SYSTEM IN THE KINGDOM OF POLAND UNDER ALEXANDER I AND NICHOLAS I**

**Summary:** The paper analyzes the changes in the administrative and legal system in the Kingdom of Poland under Alexander I and Nicholas I. The Constitutional Charter of 1815 allowed Alexander I to concentrate power over the Polish lands in his hands, delegating it to the governor. The civil, cultural, and religious spheres of public life became based on liberal-democratic principles. The Organic Statute of 1832, while preserving some rights and freedoms, strengthened the subordination of Polish political institutions to Russian power. The legal status of the Kingdom of Poland was unified according to Russian laws.

**Keywords:** Kingdom of Poland, administrative and legal system, Russian Empire, Alexander I, Nicholas I, Constitutional Charter, Organic Statute.

После Заграничных походов российской армии в 1813–1814 гг., Польша и часть её восточных земель вошли снова в состав Российской империи согласно решениям Венского конгресса, который состоялся в 1815 г. [1, с. 257–258]. По результатам деятельности конгресса был произведен очередной передел Польши, и уже из бывшей части Варшавского княжества было образовано Царство Польское, переданное в ведение Российского государства. С этого момента и до начала 1860-х гг. XIX в. в Царстве Польском сложилась особая

правовая система, выработанная во время правления двух российских императоров – Александра I и Николая I.

В 1812 г. император Александр I даровал Царству Польскому Конституционную хартию, обнародованную 24 декабря 1815 г., которая становилась основным законом данного края, регулирующим политический, социальный строй и полномочия органов государственной и местной власти, а также права и обязанности граждан. Согласно этому документу, Польша и ее земли навсегда присоединялись к составу Российской империи, причем земли должны были передаваться по наследству между приемниками на российском престоле. По сути, создавался принцип «личной унии», так как по той же Конституции главой государства был царь польский, а им непосредственно являлся император всероссийский. Этот принцип будет действовать и при последующих императорах.

Согласно статье 5 Конституционной хартии, император российский, в случае своего отсутствия, назначает наместника в данный регион, который осуществляет управление польскими землями до своего отзыва [2]. Следует учесть: хотя этот правовой документ закладывал принцип разделения властей в Царстве Польском, но фактически вся исполнительная, судебная и законодательная инициатива находилась в руках российского самодержца, что подтверждает статья 31 Конституционной хартии Царства Польского. В ней прямо указывается, что польское представительство состоит из самодержца российского и двухпалатного Сейма, в котором первая палата представителей формируется из Сената, а вторая из числа послов, выбранных сеймиками, обычно ими являлись выходцы из дворянского сословия и из представителей от волостей. Также в члены Сената могли входить выходцы церковного сословия [3, с. 477].

Статьи 39 и 40 прямо указывают на то, что вся финансовая и внешняя политика находится именно в ведении императора российского [4, с. 47]. Также следует учитывать, что в статье 63 было отражено существование на территории Западного края Государственного совета, хотя в нем играли важную роль не члены данного государственного института, а сам император российский и назначенный им же наместник. К особенностям Конституционной хартии 1815 г. можно отнести наличие демократических, весьма прогрессивных положений. Так, документ предоставлял Царству Польскому и его народу широкий перечень прав: во-первых, римская-католическая церковь была признана как предмет особенного попечительства со стороны российского государства и находилась под ее защитой, и те жители, которые исповедовали эту религию, находились в равных правах с представителями других конфессий; во-вторых, согласно статьям с 16 по 24 Хартии, на территориях Западного края гарантировались свобода печати, неприкосновенность личности и его собственности, если только лицо не нарушило закон или в случае наличия оснований на его задержание; в-третьих,

все делопроизводственные дела могли осуществляться на польском языке [5, с. 84].

Как отмечают, современные сторонники польского историка Н. М. Рейнике, которые придерживаются в том числе и его периодизации, правовой статус Царства Польского в период 1815–1832 гг. носил в себе более локализованный характер и крайне был обособлен от системы российского законодательства [6, с. 288].

После событий польского восстания 1830–1831 гг. происходят правовые изменения в польской Конституционной хартии, так как новый политической курс императора Николая I был более консервативный по сравнению с либеральным курсом его брата Александра I, в том числе в имперской политике в Царстве Польском. 26 февраля 1832 г. Николай I издал заменяющий Конституционную хартию 1815 г. Органический статут, в который входили основные законы Царства Польского [7, с. 159]. Данный правовой документ отличался следующими особенностями: во-первых, отменялось парламентское представительство в форме сейма; во-вторых, ликвидировалась национальная польская армия; в-третьих, согласно статье 1 главы 1 Статута, Царство Польское официально становилось нераздельной частью Российского государства. Важным положением Статута являлась статья 22, в которой прямо прописывался институт наместничества в Царстве Польском: наместник должен был действовать от лица российского императора. Важно отметить, что Органический статут сохранял многие положения Конституционной хартии 1815 г., такие как: неприкосновенность личности и частной собственности, свобода вероисповедания католической веры, находившейся на особом попечительстве у правительства Российской империи. Также вводилась цензура на книгопечатание для предотвращения выхода в свет литературы, содержащей ярко выраженные антиправительственные мнения.

Необходимо отметить, что сохранялась законодательная инициатива за Административным советом, а составление бюджетов и проектов законов оставалось в ведомстве Государственного совета [7, с. 159]. Административное деление Царства Польского, согласно статье 39, оставалось тем же самым, что и по Конституции 1815 г.: территория разделялась на воеводства, обводы, поветы, городские и сельские округа. Местное управление в Царстве Польском сохранялось: в городах общество выбирало бургомистров, а в сельской местности – войтов, которые непосредственно подчинялись назначенному императором российскому наместнику [8, с. 82]. Согласно статье 35 Манифеста «О новом порядке управления и образования Царства Польского» от 14 февраля 1832 г., дела управления Западного края передавались директорам трех комиссий (при этом должности министров переставали существовать): комиссии внутренних и духовных дел и народного просвещения; комиссии юстиции; комиссии финансов и казначейства [9].

Судебные органы власти, согласно положениям Органического статута, в государстве и на местах действовали от лица императора российского. Исходя

из положения статьи 34 Манифеста, весь правительственный и судебный документооборот мог производиться на польском языке. Что касается банковской системы, финансов и государственного долга, Царство Польское полностью находился в ведомстве правительства Российской империи [9].

С периода 1837–1851 гг. правовое пространство Западного края все больше подстраивалось под единую имперскую систему России. В отношении царства Польского проводилась политика русификации. Император Николай I издал ряд правовых актов, которые полностью отражали имперский курс: в 1837 г. воеводства были переименованы в губернии; Государственный совет и Высшие палаты суда ликвидировались, в соответствии с актом 1841 г.; в том же году на всей территории Царства Польского вводилась единая монетная система (российский рубль); в гимназиях стало обязательным преподавание русского языка и изучение предметов на нем; в 1850 г. на всей территории Западного края вводились единые русские системы измерений веса и расстояний; в 1851 г. полностью была ликвидирована таможенная граница и снимались все льготы для Западного края [10]. В завещании своему приемнику Николай I в 1835 г. прямо указывал, чтобы ни в коем случае не давалась никакая политическая свобода полякам, а наоборот, укреплялись позиции русификаторской политики в Западном крае.

Итак, Конституционная хартия 1815 г., с одной стороны, вводила либерально-демократические принципы в гражданской, культурной и религиозной сферах общественной жизни в Царстве Польском, а с другой – заключала в себе противоречие: властные полномочия сосредотачивались в руках российского императора и наместника, хотя по закону существовал представительный орган в лице двухпалатного Сейма, функционировал Государственный совет, осуществлявший политику в Западном крае вместе с назначенным наместником.

Органический статут 1832 г. упразднил судебные-административные и военные функции ряда ведомств Царства Польского. Документ свидетельствует о жестком государственном подчинении со стороны правительственных органов Российской империи, направленных на политические институты Царства Польского, однако ряд социально-правовых свобод и прав польского населения сохранялись. С периода правления Николая I Царство Польское все больше стало входить в имперское пространство Российской империи, а его правовой статус унифицировался в соответствии с законами российского государства.

### **Список литературы:**

1. Иванников И. А. Правовой статус Царства Польского и Великого княжества Финляндского в составе Российской империи // Уральский форум конституционалистов. Материалы Восьмого уральского форума. – Екатеринбург: Уральский государственный юридический университет им. В. Ф. Яковлева, 2023. С. 253–264.

2. Конституционная хартия Царства Польское // Конституционная хартия 1815 года и некоторые другие акты бывшего Царства Польского (1814–1881). – СПб.: изд. Н.Д. Сергеевского, 1907. С. 41–63.
3. Ключевский В. О. Русская история. Полный курс лекций. В 3 кн. Кн. 3. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 573 с.
4. Мельникова Л. В. «Конституционный эксперимент» в Царстве Польском: воплощение и последствия либерального замысла императора Александра I // Петербургский исторический журнал. 2018. № 1 (17). С. 45–52.
5. Щеголев С. И. Александр I и Польская Конституция 1815 г. // Труды кафедры Истории Нового времени и Новейшей истории. 2014. № 12. С. 79–87.
6. Ружицкая И. В. Правовая реформа в Царстве Польском и восстание 1863 г.: крушение замысла // Польское Январское восстание 1863 года: Исторические судьбы России и Польши. – М.: Индрик, 2014. С. 288–300.
7. Гребеньский В. История польского народа от Станислава Августа до начала XX в. – М.: Вече, 2022. 288 с.
8. Бобжинский М. История Польши. В 2 т. Т. II. Восстановление польского государства. XVIII–XX вв. – М.: Центрполиграф, 2024. 479 с.
9. № 5165 от 14 февраля 1832 г. Манифест о новом порядке управления и образования Царства Польского // ПСЗРИ. Собр. 2-е. Т. VII. – СПб.: Тип. II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1832. С. 83–90.
10. Кордан С. В., Февралев С. А. Местное право Царства Польского: формирование, источники, трансформация (1815–1917 гг.) // Социодинамика. 2013. № 3. С. 248–256. DOI: 10.7256/2306-0158.2013.3.468 - URL: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=468](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=468) (дата обращения: 27.10.2024).



**Кравцов Лев Максимович**

аспирант

Санкт-Петербургский государственный университет

Kravtsov Lev

St Petersburg University

## **ИЗБРАНИЕ АРХИЕПИСКОПА В СРЕДНЕВЕКОВОМ НОВГОРОДЕ: ВЗГЛЯД СОВРЕМЕННОКОВ**

**Аннотация:** В статье предпринимается попытка показать, какой была процедура избрания новгородского архиепископа в сознании средневековых новгородцев. Приведены суждения исследователей по данному вопросу. С опорой на летописные свидетельства и на данные этнографии показано, что более предпочтительной является точка зрения, согласно которой избрание архиепископа виделось новгородцам процедурой, в которой решающую роль играл не случай, а воля высших христианских сил.

**Ключевые слова:** новгородский архиепископ, избрание, жребий, средневековый Новгород.

## **THE PROCEDURE OF NOVGORODIAN ARCHBISHOP ELECTION THROUGH THE EYES OF CONTEMPORARIES**

**Summary:** The article is an effort to show the procedure of election of city archbishop from the point of view of medieval Novgorodians. The assertions of researchers on the item under consideration were given. In the article with the support of information from chronicles and ethnographic data it was shown that according to the most preferable point of view, the procedure of election of city archbishop in the eyes of the Novgorodians was not accidental, but determined by Christian deities.

**Keywords:** Novgorodian archbishop, election, lot, medieval Novgorod.

Как известно, избрание на такую важную должность средневекового Новгорода, как архиепископ (владыка), осуществлялось посредством жребия. В этом можно увидеть уникальное явление, ведь кандидаты на другие должности в Новгороде (посадник, тысяцкий), избирались иным способом. В то же время практика избрания жребием известна далеко не только средневековому Новгороду. Подобная процедура имела место и в Древней Греции, Древнем Риме, раннесредневековой Италии. Кроме того, как подчеркнул П. В. Лукин, избрание жребием в средневековом Новгороде – «не какая-то новгородская “республиканская” причуда, а процедура, имеющая определенные основания в церковном предании и византийском законодательстве» [5, с. 370-373].

Процедура избрания новгородского архиепископа проходила в два этапа: на первом три кандидата выбирались на вече, а на втором – в соборе Св. Софии выбирался один из трех жребиев (каждому из которых соответствовал

кандидат). Второй этап этой процедуры менялся с течением времени. До середины XIV в. избранным считался тот кандидат, жребий которого вытягивался первым. С середины XIV в. выбор останавливался на том кандидате, жребий которого оставался на престоле Св. Софии последним (после того, как другие два жребия были последовательно изъяты протопопом собора).

Как отметил А. Ю. Дворниченко, «одна из интереснейших задач, стоящих перед современной наукой, – реконструкция традиционной картины мира древних народов» [4, с. 20]. В настоящей работе будет предпринята попытка реконструировать один из элементов картины мира средневековых новгородцев, а именно: их взгляд на избрание архиепископа. Выполнение этой задачи поможет лучше понять сущность рассматриваемой процедуры.

Вопрос, связанный с избранием новгородского архиепископа посредством жребия, нельзя отнести к детально исследованным в историографии. «Использование жребия при формировании системы публичной власти, <...> как правило, вообще не является предметом специального рассмотрения и лишь упоминается в отдельных работах» [8, с. 499-500], – справедливо заметил В. Н. Руденко. Однако ряд суждений о характере избрания новгородского архиепископа, значении жребия в этой процедуре в историографии все же можно найти. Упомянутый исследователь В. Н. Руденко пишет: «Жребий, как и в Византии, мог применяться в Новгороде в чисто технических целях – в случае возникновения спора он был средством его разрешения» [7, с. 135]. Современным исследователем Л. А. Шиловым высказана следующая точка зрения: «Можно предположить, что конкуренция за позицию архиепископа существовала, поскольку даже летописи показывают, что большинство кандидатов на этот пост представляло различные общины, а опыт итальянских республик подсказывает, что жребий вводился тогда, когда надо было принципиально уравнивать шансы соревнующихся за важные посты власти» [11, с. 63]. Как видим, историк объясняет введение жребия его «уравнивательными» функциями: все, кто участвуют в жеребьевке, имеют равные возможности. Ссылаясь на Л. А. Шилова, сходную точку зрения высказал и П. В. Лукин: «Слепой жребий до некоторой степени уравнивал шансы [новгородских концов – Л. К.] (разумеется, случайным был в этих условиях только сам выбор; кандидатов выдвигали, несомненно, те или иные влиятельные группы, вероятнее всего, представлявшие концы)» [5, с. 372] – но, как будет показано ниже, исследователь не исключал и иной трактовки жребия. Суждение В. Н. Руденко о возникновении спора по вопросу избрания архиепископа и точка зрения Л. А. Шилова и П. В. Лукина, согласно которой за кандидатами на должность архиепископа стояли различные общины, представляются обоснованными. Однако мнение о том, что выбор архиепископа был для новгородцев случайным и жребий использовался «в чисто технических целях», может быть подвергнуто сомнению.

При определении того, какой была практика избрания архиепископа в глазах жителей Новгорода, могут помочь летописные сообщения. Некоторые свидетельства летописей об этих событиях лаконичны: «Новгородци же вси съ игумены и со всѣм ерѣискымъ чиномъ възлюбиша богомъ избрана и святою Софьею отца его духовнаго Давыда...» [6, с. 92]. Однако другие записи на этот счет более подробны, и по ним можно реконструировать представление о том, как видели средневековые новгородцы избрание архиепископов в ходе жеребьевки.

Обратимся к ее описанию в известии Новгородской Первой Летописи младшего извода о 1359 г., ведь именно под этим годом мы находим первый подробный рассказ о процедуре избрания архиепископа. Согласно летописному повествованию, в этом году владыка Моисей добровольно покинул свою должность, сказав новгородцам: «...“изберите собѣ мужа, его же вы бог дасть”» [6, с. 365]. «Много же гадавшие посадникъ и тысячкой и весь Новъград, игумени и попове, и не изволиша [себѣ от челоѣкъ избрания сътворити, нѣ изволиша] собѣ от бога прияти извѣщение и уповати на милость его, кого богъ въсхощетъ и святая Софѣя, того знаменаеть» [6, с. 365]. Были выбраны три кандидатуры, которым соответствовали три жребия на престоле Св. Софии. Новгородцы решили: «...егоже въсхощетъ богъ и святая Софѣя, премудрость божиа, своему престолу служебника имѣти, того жребии да оставит на престолѣ своемъ» [6, с. 365]. «И избра богъ, святая Софѣя святителя имѣти мужа добра, разумна и о всемъ рассмотрелива Олексиа чернца, и остави жребии его на престолѣ своемъ» [6, с. 365]. Как видим, в изложении летописца субъект избрания – это не новгородцы и не случай, а Бог и Св. София. Подобные сообщения об избрании архиепископа мы можем найти в НІЛ также под 1388 и 1421 гг. – в них прослеживается та же особенность – процедура жеребьевки не случайна, а predetermined высшими христианскими силами. Однако, как известно, за религиозной риторикой средневековых летописей могли скрываться и светские сюжеты, ведь, по замечанию А. А. Шахматова, «рукой летописца управляли политические страсти и мирские интересы» [10, с. 16]. Более весомым аргументом в пользу того, что выбор в глазах средневековых новгородцев не был случайным, можно признать данные этнографии, а именно наблюдения Э. Б. Тайлора о восприятии жребия в древних сообществах:

«Для современного образованного человека бросить жребии или монету – значит рассчитывать на случай, т. е. на неизвестное. Решение вопроса предоставляется механическому процессу, который сам по себе не имеет ничего сверхъестественного или даже необыкновенного, но который так трудно проследить, что никто не может точно предсказать его результат. Однако мы знаем, что вовсе не таким было представление о случае, свойственное древности. Оно имело мало общего с математической теорией вероятностей и очень много общего со священным гаданием и было сродни, если взять пример из более поздних времен, обычаю моравских братьев избирать жен для своих молодых людей посредством бросания жребия с молитвой.

Маори имели в виду вовсе не слепой случай, когда бросали жребий, чтобы найти вора среди подозреваемых людей, как и гвинейские негры, когда они отпраплялись к жрецу-фетишу, который потрясал пучком мелких полосок кожи и делал священное предсказание. У Гомера толпа с поднятыми к небу руками молится богам, когда герои вынимают жребий из шапки Атрида Агамемнона, чтобы узнать, кто должен идти на битву с Гектором, на помощь хорошо вооруженным грекам. Молясь богам и обращая к ним взор, германский жрец или отец семейства, по рассказам Тацита, вынимал три жребия из веток плодового дерева, рассыпанных на чистой белой одежде, и по их знакам истолковывал ответ богов. Как в древней Италии оракулы давали ответы посредством резных деревянных жеребьев, так индусы решали свои споры, бросая жребий перед храмом и призывая богов криками: „Окажи нам справедливость! Укажи невинного!“

Нецивилизованный человек думает, что жребий или кости при своем падении *не случайно* [курсив мой – Л. К.] располагаются соответственно тому значению, какое он придает их положению. Он неизменно склонен предполагать, что некие духовные существа парят над гадателем или игроком, перемешивая жеребья или переворачивая кости, чтобы заставить их давать ответы. Этот взгляд крепко держался в средние века, и даже в позднейшей истории бытует мнение, что азартные игры не обходятся без сверхъестественного вмешательства» [9, с. 71].

Заключение Э. Б. Тайлора можно дополнить и заметить, что взгляд на жребий как на обусловленную, детерминированную процедуру сохраняется и в современности – в социальном слое людей, сохранивших черты архаичного мышления. Так, Ю. А. Горькова пишет по этому поводу: «Несмотря на многовековую историю института жребия, отношение к нему у простых людей изменилось не радикально, по-прежнему жребий весьма популярен среди граждан (87 %). При этом иррациональные доводы в его пользу (типа „жребий – это справедливо, потому что это судьба, а судьбу не обманешь“) сильны и доминируют над рациональными» [3].

Как видим, свидетельства летописей и наблюдения английского этнолога о восприятии жребия в древности и в Средневековье говорят в пользу того, что в представлении новгородской общины в ходе жеребьевки отнюдь не случай определял нового архиепископа. Суждение о том, что в глазах новгородцев избрание владыки было «случайным», может быть связано с приписыванием изучаемой эпохе современного представления о жребии, связанного с теорией вероятности.

В то же время некоторые исследователи средневекового Новгорода высказывали обоснованные суждения об избрании архиепископа, согласующиеся с приведёнными выше аргументами. Так, В. Ф. Андреев при описании изменения процедуры избрания новгородского архиепископа в XIV в. заметил: «Стали считать, что более угоден богу тот из кандидатов, жребий которого остался на престоле» [2, с. 99]. «Что общего между избранием на вече

архиепископа и определением на вече святого, которому должен быть посвящен храм? Принцип, в соответствии с которым, то, что остаётся на алтаре – угодно Богу, и находящиеся в основе этого принципа религиозные представления», – писал П. В. Лукин [5, с. 372]. Принцип «угодно Богу» представляется более правильным, чем «угодно случаю», ведь первый из них согласуется с летописными сообщениями и данными этнографии. Исходит из тех же предпосылок один американский исследователь: «...процесс использования жребия <...> можно, как утверждают летописи, назвать избранием Богом, а не избранием мирянами. Процедура, в ходе которой кандидат, жребий которого оставался на алтаре, становился избранным архиепископом, воспринималась избирание Духом Божиим Своего кандидата» [1, с. 268-269]. Впрочем, политический контекст этого явления учтен историком: «Позволив Богу избрать архиепископа, они [новгородцы – Л. К.], возможно, надеялись, что эта должность возвысится над политической борьбой» [1, с. 273].

Нельзя исключать, что за тремя кандидатами на должность архиепископа стояли выдвигавшие их общины. Однако если принять во внимание приведенные выше аргументы, то следует признать весьма вероятным тот факт, что в глазах средневековых новгородцев избираемый архиепископ оказывался «над схваткой» и был угоден Богу, а не случаю.

### **Список литературы:**

1. Paul M.C. Episcopal Election in Novgorod, Russia 1156-1478 // Church History. Studies in Christianity and Culture. 2003, June. Vol. 72. № 2. P. 251-275.
2. Андреев В. Ф. Северный страж Руси: Очерки истории средневекового Новгорода / 2-е изд., доп. и перераб. Л.: Лениздат, 1989. 175 с.
3. Горькова Ю. А. Отдельные историко-правовые аспекты формирования публичной власти: институт жребия // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2. Ч. 1. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=20640> (дата обращения: 09.10.2024)
4. Дворниченко А. Ю. Город в общественном сознании Древней Руси IX-XII вв. // Проблемы отечественной и всеобщей истории. Генезис и развитие феодализма в России. Проблемы идеологии и культуры. Вып. 10. Л., 1987. С. 20-30.
5. Лукин П. В. Новгородское вече / 2-е изд., перераб. и доп. М.: Академический проект, 2018. 674 с.
6. Новгородская Первая летопись старшего и младшего изводов / под ред. А.Н. Насонова. М.; Л.: Издательство Академии Наук СССР, 1950. 640 с.
7. Руденко В. Н. Избрание по жребию церковных иерархов // Вопросы истории. 2008. № 4. С. 132-140.
8. Руденко В. Н. Институт жребия и его роль в формировании системы публичной власти // Антиномии. 2004. № 5. С. 496-537.

- 9.Тайлор Э. Б. Первобытная культура. М.: Издательство политической литературы, 1989. 573 с.
- 10.Шахматов А. А. Повесть временных лет – Петроград: Археогр. комис., 1916. Т. 1: Вводная часть. Текст. Примечания. 402 с.
- 11.Шилов Л. А. Новгородская республика: церковное строительство как индикатор политической и социальной борьбы // Социологические исследования. 2012. № 11. С. 62-70.

**Кротова Елена Евгеньевна**

старший преподаватель

Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта

SPIN-код: 5504-4012

Krotova Elena

Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health

## **ТЕНДЕНЦИИ СПОРТИВНОЙ ПОЛИТИКИ САУДОВСКОЙ АРАВИИ**

**Аннотация:** В статье анализируется спортивная политика Саудовской Аравии. Раскрываются основные факторы, влияющие на развитие спорта в государстве: прежде всего, роль религии в спортивной политике. Анализируются основные векторы Саудовской Аравии по развитию системы спорта в стране.

**Ключевые слова:** спорт, Саудовская Аравия, ислам, религия, спортивные мероприятия.

## **THE TENDENCES OF SPORTS POLICY IN SAUDI ARABIA**

**Summary.** The article analyses the sports policy of Saudi Arabia. It's necessary to reveal the main factors which influence the development of sports in the state: first of all, the role of religion in sports policy. Also the article analyses the main tendencies of sports system development in Saudi Arabia.

**Keywords:** sport, Saudi Arabia, Islam, religion, sports events.

Саудовская Аравия – государство, расположенное в Юго-Западной Азии на Аравийском полуострове. Это королевство, являющееся мировым производителем нефти, активно развивается по всем направлениям. И спорт не стал исключением.

Спорт помогает укреплять позиции на мировой арене, является тем фактором, который способен повлиять на имидж государства. Именно поэтому власти Саудовской Аравии стараются развивать данную сферу. Для этого государство активно участвует в международном спортивном движении. С одной стороны, имея большие экономические возможности, Саудовская Аравия способна вкладывать в развитие спорта. Но, с другой стороны, есть фактор, который является препятствием для формирования полноценной системы спорта. Саудовская Аравия - мусульманское суннитское государство, и религия играет в нем важное значение. Она влияет на жизнь населения, его традиции и обычаи. И обществу очень сложно перестроиться на совершенно иную модель поведения, особенно, если оно исповедует ислам. Мекка и Медина, находящиеся на территории Саудовской Аравии, являются священными городами для всех мусульман. Поэтому родина пророка Мухаммеда всегда

являлась местом радикальных настроений по отношению к новым идеям. Это государство живёт по нормам Шариата. Поэтому очень трудно сдвинуть устои, которые формировались веками. Хотя в какой-то степени им это удалось.

Неправильно считать, что Коран запрещает спорт. Ислам рекомендует заниматься спортом, так как это укрепляет человека. К примеру, мы находим в хадисе ат-Табарани следующее: "Пророк сказал: любое действие, отвлекающее верующего от поклонения Аллаху, является пустой тратой времени, за исключением четырёх занятий: стрельбы по мишеням, езды на лошадях, игр с семьей и обучения плаванию" [1]. Но, конечно, сейчас существует большое количество видов спорта. И, чтобы зарекомендовать себя на международной спортивной арене, мало участвовать всего в двух видах. Как раз тут и возникает определенная проблема: некоторые виды спорта не могут быть разрешены в Саудовской Аравии, поскольку противоречат Корану. Но идеи Запада проникли в общество, так как сейчас имеется доступ к ресурсам, благодаря которым люди могут видеть, как живут в других государствах, и некоторые хотят жить подобным образом. Поэтому среди населения существует раскол: кто-то хочет придерживаться жестких норм ислама, а кто-то открыть государство всему миру. И вопреки радикально настроенной части населения Саудовская Аравия активно развивает спорт.

Самыми популярными видами спорта являются футбол, баскетбол, конный спорт, крикет, лёгкая атлетика. Сборная команда страны 6 раз принимала участие в Чемпионатах мира по футболу. Также Саудовская Аравия участвовала в 13 летних и 1 зимних Олимпийских играх. С 1972 г. спортсмены участвуют в соревнованиях по лёгкой атлетике, с 1984 г. по стрельбе из лука, велосипедному спорту, фехтованию, футболу. С 1992 г. спортсмены стали представлять Саудовскую Аравию в плавании, настольном теннисе, с 2000 г. в тхэквондо, конном спорте. В 2004 г. страна первый раз участвовала на Олимпийских играх в соревнованиях по тяжёлой атлетике, дзюдо, в 2020 г. в каратэ и гребле. На своих первых зимних Олимпийских играх спортсмены приняли участие в горнолыжном спорте. На последних Играх в Париже страну представляли 8 спортсменов.

На Олимпийских играх в Лондоне в 2012 г. от Саудовской Аравии впервые выступали женщины-спортсменки. Примечательно, что Далма Малхас и Сара Аттар, выступавшие в соревнованиях по конному спорту и лёгкой атлетике соответственно, выросли в США, а не у себя на родине.

Развитие женского спорта в Саудовской Аравии сильно зависит от настроений общества: существует серьёзная дилемма, поддерживать ли женщинам религиозные традиции или выбирать тот спорт, которым они хотят заниматься, не боясь общественного порицания. Некоторые виды спорта, такие как гимнастика, плавание, и др., имеют слишком облегающие костюмы. Существуют определенные правила, прописанные федерациями, поэтому не все готовы пожертвовать своими религиозными взглядами и нормами Шариата. Но можно найти спортсменок, представляющих Саудовскую Аравию, которые



позволяют себе показываться на публике, не соблюдая аврат. К примеру, молодая теннисистка Яра Алхогбани, родившаяся и выросшая в США, показывает свои руки. С точки зрения ислама, несоблюдение правил аврата разрушает моральные устои общества. Поэтому радикальные мусульмане считают, что родители должны запрещать своим дочерям участвовать в подобных соревнованиях.

Но, с другой стороны, Саудовская Аравия создаёт себе новый имидж, выбирая новые векторы в развитии женского спорта. Алануд Аль-Герири, женщина, занимающаяся продвижением проектов, связанных со спортом в государстве, помогала в разработке стратегии по расширению участия женщин в спорте, как части инициативы "Разнообразие и инклюзивность" [3].

В 2018 г. женщинам позволили посещать спортивные мероприятия. В том числе и это позволило повысить заинтересованность женской части населения в спорте. В 2020 г. министр спорта Саудовской Аравии принц Абдулазиз бин Турки Аль-Фейсал на открытии Академии Махд отметил важность того, что в данном учреждении для талантливых спортсменов ждут как мальчиков, так и девочек.

За последние годы Саудовская Аравия сильно изменилась: благодаря выручке от продажи полезных ископаемых страна имеет возможность развиваться, демонстрируя свою мощь. Королевство стремится доминировать среди других государств Аравийского полуострова в сфере спорта. Саудовская Аравия соревнуется с Объединенными Арабскими Эмиратами, Катаром, Бахрейном за проведение крупных международных соревнований. Стремление продемонстрировать свой высокий уровень организации спортивных мероприятий подкрепляется крупными инвестициями в данные проекты. Такие соревнования, как Гран-при Саудовской Аравии Формулы-1, клубный чемпионат мира по футболу, итальянский и испанский Суперкубки, аэрошоу Редбулл, ралли "Дакар", звездные боксерские бои и поединки UFC, доказали всему миру, что государству можно доверить масштабные мероприятия. В 2022 г. в стране приняли "Национальную стратегию в области игр и электронного спорта", чтобы развивать компьютерный спорт. К 2030 г. они хотят стать основной площадкой для мирового компьютерного спорта. Министерство спорта Саудовской Аравии при поддержке Национального фонда развития также хочет продвигать некоторые азартные игры, хотя любые азартные игры, где играют на деньги и выигрыш зависит от случайности, запрещены, так как являются грехом. Но соседнее государство, Объединенные Арабские Эмираты, уже выделило отдельную зону на искусственном острове Аль-Марджан под строительство казино, которое обещают в скором времени открыть. И, конечно, Саудовская Аравия не хочет отставать от конкурентов в секторе, который может приносить огромный доход.

В 2034 г. Саудовская Аравия примет Чемпионат мира по футболу, что, несомненно, будет важным событием для государства.

В 2021 г. Суверенный фонд королевства приобрел футбольный клуб "Ньюкасл Юнайтед", а в 2023 г. государство удивило весь футбольный мир, совершив несколько сделок по покупке игроков мирового уровня. В местные клубы перешли Криштиану Роналду ("Аль-Наср"), Неймар ("Аль-Хиляль"), Карим Бензема ("Аль-Иттихад"). Благодаря их значимости для мирового футбола многие в Саудовской Аравии закрывают глаза на их поведение. Неймара, к примеру, прощают за его участие в покерных турнирах и открытую личную жизнь. Девушку Роналду уже много раз порицали за то, что она не чтит мусульманские нормы (радикально настроенные жители страны даже предлагали её судить за это). Но им все прощается, так как они приносят прибыль клубам за счёт своих имён.

Этой же тенденции придерживается и развитие бокса. Интересно, что этот вид спорта запрещён в исламе, так как борьба, в которой бьют по лицу, является неподобающей. Но это не мешает Саудовской Аравии устраивать у себя крупные поединки. Главное управление развлечений устраивает боксерские поединки ещё с 2018 г. В октябре 2024 г. в Эр-Рияде состоялся бой между Дмитрием Биволом и Артуром Бетербиевым на звание абсолютного чемпиона в полутяжелом весе.

Саудовская Аравия идёт по пути развития спорта в рамках программы "Видение 2030" ("Vision 2030"). Её целью является, прежде всего, уменьшение нефтезависимости государства, его устойчивое развитие. И спортивные мероприятия могут этому способствовать. Одной из основных задач является увеличение разнообразия видов спорта в государстве. Каждый год проводится "Сезон Рияда" (цикл различных мероприятий культурной, развлекательной направленности), который обязательно включает в себя спортивные соревнования.

Программа "Видение 2030" также акцентирует внимание на социальном преобразовании, включающим в себя увеличение интереса к спорту, участие в массовых спортивных соревнованиях, ведение здорового образа жизни. Для этого необходимо строить спортивные центры, разрабатывать специальные тренировочные программы, развивать спорт в школах (футбол, волейбол, баскетбол, теннис, гандбол, лёгкую атлетику, плавание). Все это поможет создать здоровую нацию. Также необходимо мотивировать общество посещать спортивные мероприятия, улучшать условия посещения спортивных сооружений (семейные абонементы, дополнительная развлекательная программа и т.д.), создавать спортивные федерации. К 2030 г. государство планирует отправить минимум 50 спортсменов на Олимпийские игры. В планах Саудовской Аравии также есть проведения у себя Олимпийских игр. Одной из задач королевство ставит развитие параолимпийского спорта и, прежде всего, создание всей спортивной инфраструктуры для лиц с ограниченными возможностями [2].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в Саудовской Аравии основной тенденцией спортивной политики является формирование новой

концепции открытого для всего мира государства. Королевская семья поняла, что спорт является той сферой, с помощью которой можно создать базу для укрепления своих позиций в мире, достижения поставленных целей, поиска новых политических союзников. С одной стороны, нормы ислама препятствуют развитию некоторых спортивных дисциплин и участию в них женщин, но с другой стороны, коммерческая составляющая спорта является серьёзным рычагом его развития.

### **Список литературы:**

1. Спорт в Исламе // Islam.ru: [сайт]. – Дата публикации: 16.08.2016. [Электронный ресурс]. - URL: <https://islam.ru/content/veroeshenie/43592?ysclid=m3a7q8lo2r235406641>
2. Quality of life program // Vision realization programs: [website]. – [Text electronic]. - URL: <https://www.vision2030.gov.sa/en/explore/programs/quality-of-life-program>
3. Who's Who: Alanoud Al-Gheriri, portfolio manager at Saudi Ministry of Sports // Arabnews: [website]. – Publication date: 29.05.2021. [Text electronic]. - URL: <https://www.arabnews.com/node/1867116/saudi-arabia>

**Крутько Дарья Юрьевна**

аспирант

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

SPIN-код: 9808-6140

Daria Krutko

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

## **МЫСЛЕННЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК ФИЛОСОФСКИЙ И НАУЧНЫЙ МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Аннотация:** Мысленный эксперимент – это инструмент для обоснования, опровержения, иллюстрации или дальнейшего размышления о конкретной теории. В воображении конструируется ситуация, которую невозможно или очень трудно создать в реальности (например, эксперимент Шрёдингера с котом). В рамках эксперимента нужно мысленно представить, какие последствия могут возникнуть, если применить теорию к ситуации. Таким образом, в уме конструируется эксперимент. Эмпирический аспект в мысленном эксперименте часто отсутствует, но метод активно применяется в разных областях знания, а также в преподавании университетских дисциплин. Философия предлагает наибольшее число мысленных экспериментов, позволяющих исследовать специфику человеческого познания и опыта.

**Ключевые слова:** мысленный эксперимент, научный метод, философия науки, методология науки, эпистемология.

## **THOUGHT EXPERIMENT AS A PHILOSOPHICAL AND SCIENTIFIC RESEARCH METHOD**

**Summary:** A thought experiment is a tool for substantiating, disproving, illustrating or further reflecting on a specific theory. A situation is constructed in the imagination that is impossible or very difficult to create in reality (for example, Schrödinger's experiment with a cat). As part of the experiment, one must mentally imagine what consequences may arise if the theory is applied to the situation. Thus, an experiment is constructed in the mind. The empirical aspect is often absent in a thought experiment, but the method is actively used in various fields of knowledge, as well as in the teaching of university disciplines. Philosophy offers the largest number of thought experiments that allow one to study the specifics of human cognition and experience.

**Keywords:** thought experiment, scientific method, philosophy of science, methodology of science, epistemology.

Современные высшие учебные заведения стремятся предложить для студентов различные программы обучения, а также способы их освоения. Российские ВУЗы получают финансирование для оборудования

мультимедийных аудиторий, а в преподавательской среде обсуждается возможность использования новых технологий в образовании, например искусственный интеллект. Но есть один метод, который является актуальным для познания мира еще со времен Древней Греции и доступен каждому не только в научной или учебной деятельности.

Мысленные эксперименты являются способом образного рассуждения, лежащего в основе философии от самого ее зарождения до современной эпохи, а также они играют важную роль в ряде научных и общественно значимых областей – от физики до политики. Внутри философских дискуссий проблема мысленного эксперимента обсуждается в связи со следующими темами: реализм и антиреализм в науке, т.е. насколько воображаемый сценарий эксперимента приближает исследователей к реальности; в контексте природы человеческого воображения и роли интуиции в познании; отличия понимания и объяснения; связь между вымыслом и истиной.

Также отметим, что эксперимент является основанием и методом современной новоевропейской науки [1, с. 44]. А первым известным экспериментом считается мысленный эксперимент Г. Галилео [4, с. 294]. Метод эксперимента представляет собой особое конструирование объекта и субъекта исследования: Галилей построил искусственную среду с использованием формализованного языка, трансформирующую явления. Например, в эксперименте с пушечным ядром, сброшенным с башни, летящее ядро превращается в «свободное движение точечной массы в инерциальных системах отчета» или  $r=r^0+Vt$  [4, с. 295].

Мысленный эксперимент как форма исследования закрепил свой статус в науке благодаря переписке между учеными, которые, описывая реальный предмет исследования, превращали его в некий идеальный объект [9, с. 47]. Постепенно в науке усиливалась специализация и к настоящему моменту использование и методология эксперимента в разных отраслях познания отличается [5, с. 39]. Но общий подход, лежащий в основе этого метода, можно сформулировать с помощью вопроса «Что произойдет, если...?».

Многие мысленные эксперименты касаются парадоксов познания и их можно применять к реальным ситуациям в соответствии с тем, что мы понимаем о законах природы или к ситуациям, которые пока не получили эмпирического (экспериментального) подтверждения. Мысленный эксперимент обычно состоит из трех частей: формулировка гипотезы, описание контрфактической ситуации по формуле если бы..., то..., проверка гипотезы.

Рассмотрим несколько примеров из разных областей познания.

Физик Э. Шредингер придумал мысленный эксперимент с котом для доказательства недостатков существующей на тот момент (30-е годы XX века) интерпретации квантовой физики. «Квантовое» описание мира основано на амплитудах вероятности и волновых функциях, которые могут накладываться друг на друга. Для того, чтобы раскрыть парадоксальный характер этой позиции, Шредингер придумал этот мысленный эксперимент. «Вообразим, что

кота запирают в стальной камере или ящике вместе с устройством, которое может убить животное. Внутри этого устройства находится счетчик Гейгера с малым количеством радиоактивного вещества и в течении часа с одинаковой вероятностью может распасться только один атом или ни один. Если атом распадается, устройство убивает кота. Но если этого не происходит, то кот будет жив [2, с. 269]».

Квантовая физика указывает, что пока не произведено наблюдение, атом находится в суперпозиции двух одинаково вероятных состояний: целого и распавшегося. Однако механизм, предложенный Э. Шредингером, связывает состояние кота (живого или мертвого) с состоянием радиоактивных частиц, так что кот также будет находиться в суперпозиции состояний (мертвого состояния и живого состояния) до тех пор, пока открытие ящика (наблюдение) не запускает выбор между двумя состояниями. Этот эксперимент иллюстрирует нашу способность принять такое состояние с суперпозицией для частицы, но в случае с живым котом разум отказывается принять столь неестественную ситуацию. Шредингер продемонстрировал, что квантовая физика не объясняет возникновение законов макромира (например, в масштабе кота) и противоречит нашему обыденному опыту, поэтому ее сложно интерпретировать.

Эволюционные события являются уникальными и их почти невозможно проверить с помощью «натурного» или «реального» эксперимента [3, с. 19]. Таким образом, мысленный эксперимент позволяет дать объяснение некоторым явлениям. Например, мысленный эксперимент демон Дарвина. Представим, что существует такой организм, у которого нет никаких биологических ограничений. Например, организм может существовать вечно и размножаться бесконечно, а также использовать все компоненты адаптации к среде одновременно. Очевидно, что таких организмов не существует, но подобный эксперимент позволяет ученым выстроить стратегии индивидуального приспособления организма.

В социальных науках возможно использование мысленных экспериментов в виде утопий или антиутопий, когда конструируется определенная модель общества. Например, классик политэкономии Т.Р. Мальтус с помощью мысленного эксперимента показывает особенности роста народонаселения [6]. По Мальтусу перенаселение на Земле невозможно. А доказывает он это с помощью контрафактических аргументов, описывая утопическую Англию, в которой прирост населения в идеальных условиях не приведет к благоденствию, а вызовет проблему распределения ресурсов.

Д. Уилсон и Д. Келлинг предложили мысленный эксперимент с разбитыми окнами. Он представляет собой статистическое объяснение, выдвинутое для установления прямой причинно-следственной связи между уровнем преступности и увеличением числа разбитых окон. [7, с. 137]. Этот эксперимент показывает, что небольшие ухудшения состояния общественного пространства обязательно приводят к более общему упадку среды обитания.

Мысленный эксперимент также выступает основным методом для исследований будущего или футурологии [8, с. 30]. В отличие от физики, социологии и экономики, где изучается более узкая и конкретная система, в футурологии как междисциплинарном направлении, стремятся изучить перспективу развития в мировом масштабе. Современные исследовательские практики подчеркивают важность альтернативных, правдоподобных, предпочтительных и множественных сценариев будущего.

В философии, статус которой, как и футурологии, в научном мире является спорным, представлено большое количество мысленных экспериментов. И в целом, любую философскую систему можно представить как мысленный эксперимент. Такая форма изучения философии предполагает большую наглядность и легкость в освоении материала.

Философский эксперимент может выглядеть как противоречивый или контрфактический сценарий, в котором берется воображаемая ситуация. Эта ситуация должна быть в принципе возможной хотя бы в мысли. Вопрос в том, какая именно возможность здесь имеется в виду, является спорным, но несомненно то, что ситуация должна быть логически и математически возможной. Например, мы не можем думать о квадратных кругах. Как только сценарий был сконструирован, его больше нельзя изменять и добавлять ничего существенного, потому что в противном случае соответствующие выводы также изменятся.

Сценарий может быть сформулирован с разных точек зрения: от первого, второго или третьего лица. У каждой формулировки есть свои преимущества и недостатки, но для сути мысленного эксперимента это не должно иметь большого значения. Однако есть небольшой риск с использованием первого и второго лица, поскольку может возникнуть путаница между экспериментатором и персонажем из сценария. Но при рассмотрении сценария от первого лица можно достигнуть большего погружения в философское исследование [10].

Мысленный эксперимент может конструироваться через вопрос, например «Как мне следует действовать в этой ситуации?». Ответ на этот вопрос должен быть дан интуитивно, исходя из понимания, согласно которому наши интуиции должны быть особенно надежными и точными. Однако это понимание весьма сомнительно, поскольку именно наше быстрое мышление часто склонно к ошибкам. Философский мысленный эксперимент обычно включает в себя конкретный философский тезис или теорию, которую предполагается опровергнуть с помощью мысленного эксперимента. Поскольку мысленный эксперимент — это единичный случай, теории с его помощью доказать невозможно.

В качестве примера рассмотрим мысленный эксперимент «болотный человек» (Swampman), предложенный Д. Дэвидсоном в статье «Познание собственного разума» [11]. В названии статьи обыгрывается английская идиома *Knowing one's own mind*, означающая «быть уверенным в себе». Болотный

человек призван показать, что в нашем сознании не существует объектов, существующих до разума, т.е. восприятие объектов в сознании обусловлено контекстом и окружающей средой. Обратимся к тексту статьи.

Философ описывает свой эксперимент так. Предположим, что Дэвидсон бродит по болотистой местности и его внезапно поражает молния, из-за чего философ погибает. В то же время еще одна молния ударяет в другое близлежащее место. Молекулы в этом месте спонтанно и совершенно случайным образом собираются в точно такую же форму, которую тело Дэвидсона имело на момент его смерти. Получившееся существо, болотный человек, имеет мозг, точно такой же, как у Дэвидсона, и по этой причине будет вести себя точно так же, как Дэвидсон. Он вернется из похода и напишет те же эссе, что написал бы Дэвидсон; он будет вести себя как Дэвидсон с семьей Дэвидсона и так далее. Но, по мнению философа, этот клон не сможет узнать его друзей. Болотный человек не сможет вспомнить дом философа, поскольку он не знает значения слова «дом» и контекста его употребления и в целом никогда не видел ни семьи, ни друзей Дэвидсона раньше. Болотный человек не может рассказать об эссе Дэвидсона, написанного некоторое время назад, поскольку в его сознании нет информации о творчестве философа. Мысленный эксперимент показывает разницу значений одного и того же понятия для разных людей. Например, представление о доме у каждого индивида отлично.

Болотный человек не единственный эксперимент, посвященный проблеме сознания. Но он не так известен российскому студенту, как например, демон Декарта или мозг в колбе, отраженный в фильме режиссеров сестер Вачёвски «Матрица». В то время как философские и научные мысленные эксперименты обращают на себя больше внимания, сама сфера этого метода познания оказывается гораздо шире. Например, научная фантастика часто представляет собой мысленный эксперимент на экране и является иллюстрацией многих парадоксов нашего познания.

Еще одной важной сферой применения мысленных экспериментов, помимо философских, научных и художественных контекстов является повседневная жизнь. Например, планирование напряженного дня или визуализация терапевтического характера. Таким образом, мысленные эксперименты образуют чрезвычайно разнообразный набор умственных действий. Коротко философский мысленный эксперимент можно представить следующим образом. Существует философская позиция А. Теперь воображается контрфактический сценарий, в котором мир предполагается иным. Для этого сценария формулируется вопрос, на который должен быть дан интуитивный ответ. Этот ответ предполагает, что это не А, тем самым показывая, что А ложно. Поскольку статус интуиции спорен, спорен и статус философских мысленных экспериментов. Тем не менее, нельзя отрицать их полезность для инициирования дискуссий и разработки новых тезисов, а также для организации учебного процесса.



### Список литературы:

- 1.Брянник, Н.В. Становление классической философии науки и эволюция ее форм // Антиномии. – 2023. – Т. 23, вып. 3. – С. 42-61.
- 2.Виноградов, С.Н. Семиотический подход к анализу ненаблюдаемых объектов (на материале мысленного физического эксперимента "кот Шрёдингера") // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2020. – № 2. – С. 269-273.
- 3.Горбань, А.Н., Хлебопрос, Р.Г. Демон Дарвина: Идея оптимальности и естественный отбор. – М.: Наука. Главная редакция физико-математической литературы, 1988. –208 с.
- 4.Крутько, Д.Ю. Методология эксперимента в цифровой среде // Гуманитарный форум в Политехническом: Материалы III Всероссийской молодежной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 11–13 апреля 2024 года. – Санкт-Петербург: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2024. – С. 294-298.
- 5.Крутько, Д.Ю. Эксперимент в современном научном дискурсе: кластерный метод и статус реальности // Наука, технологии и ценности в неустойчивом мире: сборник научных статей / Научн. ред. и сост. И.Т. Касавин, Н.А. Ястреб, Л.В. Шиповалова. – М.: Изд-во «Русское общество истории и философии науки», 2024. – 939 с.
- 6.Николози, Р. Апокалипсис перенаселения: политическая экономия и мысленные эксперименты у Т. Мальтуса и В. Одоевского // Новое литературное обозрение. –2015.– №2. – С. 187-200.
- 7.Петров, А. Теория "разбитых окон": теория и практика применения // Формирование экономики знаний в России: вузы, предприятия и институты : Материалы научной конференции студентов и молодых ученых НИМБ, Нижний Новгород, 11 марта 2015 года / Научная редакция: Гуськова И.В., Шагалова Т.В. – Нижний Новгород: Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Нижегородский институт менеджмента и бизнеса", 2015. – С. 137-138.
- 8.Соколов, А.В. Мысленный эксперимент как метод культурфутурологии. // Библиосфера. – 2006. – №3. – С. 30-31.
- 9.Степин, В.С. Теоретическое знание: структура, историческая эволюция. М: Прогресс-Традиции, 2000. 744 с.
- 10.Филатов, В.П. Мысленные эксперименты в науке и в философии // Эпистемология и философия науки. – 2010. – Т. 25, № 3. – С. 5-15.
- 11.Davidson D. Knowing one's own mind // American Philosophical Association. Vol 60, № 3, 1987. P. 441-458.

**Кузнецова Наталья Валерьевна**

кандидат филологических наук, доцент

Московский городской педагогический университет

SPIN-код: 8451-3978

Kuznetsova Natalia

Moscow City University

## **ПРЕДВАРИТЕЛЬНОЕ РОССИЙСКО-КИТАЙСКОЕ СОГЛАШЕНИЕ 1909 Г.: СТАТУС И СОДЕРЖАНИЕ ДОКУМЕНТА**

**Аннотация:** В статье уточняется статус предварительного русско-китайского соглашения о порядке управления в полосе отчуждения КВЖД 1909 г. и анализируется содержание документа. Договор отличается от прелиминарных соглашений, близок к соглашениям о переговорах и договорам модус вивенди. Автор относит соглашение 27 апреля 1909 г. к смешанному типу международных договоров, которые содержат постоянные положения и временные нормы. Соглашение подтверждало действующий статус всех заключенных ранее договоров по КВЖД, признавало законность организации общественных управлений. Его заключение свидетельствует об эффективности российской внешней политики.

**Ключевые слова:** предварительное российско-китайское соглашение, 1909 г., КВЖД, общественные управления, российская внешняя политика.

## **THE PRELIMINARY RUSSIAN-CHINESE AGREEMENT OF 1909: STATUS AND CONTENT OF THE DOCUMENT**

**Summary:** The paper specifies the status of the preliminary Russian-Chinese agreement on the management order in the CER lands in 1909 and focuses on the document content. The agreement differs from preliminaries agreements, is close to agreements on negotiations and modus vivendi agreements. The author refers the agreement of April 27, 1909 to a mixed type of international treaties, which contain permanent provisions and temporary norms. The agreement confirmed the valid status of all earlier concluded treaties on CER, recognized the legality of municipal administrations organization. Its conclusion testifies to the effectiveness of the Russian foreign policy.

**Keywords:** preliminary Russian-Chinese agreement, 1909, CER, municipal administrations, Russian foreign policy.

Российско-китайский договор о порядке управления на землях КВЖД был заключен в Пекине 27 апреля (10 мая) 1909 г. [1]. Подписанием документа снялась напряженность в отношениях с империей Цин, и для Российской империи открылась возможность сконцентрироваться на дальнейших задачах по урегулированию своего положения в Маньчжурии [2, л. 28].

В научной литературе отсутствует подробный анализ этого документа, хотя значительный пласт работ посвящен китайскому вектору российской внешней политике конца XIX – начала XX в., взаимодействию Российской империи с великими державами в Маньчжурии, экономическим планам и их реализации в регионе [3–7], имеются также исследования, в которых анализируются вопросы, связанные непосредственно с организацией управления на территориях дороги [8–12]. Однако предварительное соглашение 1909 г. в работах или не упоминается, или кратко отмечаются его отдельные особенности, такие как указание на суверенитет Китая на землях дороги, расширение прав дипломатических бюро в связи с организацией общественного управления, изменение в составе городского совета.

Можно выделить три позиции в отношении этого документа. Во-первых, это только констатация его предварительного статуса [4, с. 35; 9, с. 37]. Тем самым подчеркивается достижение договоренностей между сторонами на определенном этапе, а их дальнейшее развитие не рассматривается. Во-вторых, делается акцент на предварительном статусе договора, но указывается, что в дальнейшем никакого основного договора не было заключено. Так, Е. Х. Нилус пишет: «Соглашение это именовалось «предварительным», так как по силе его § XVII за ним должно было последовать окончательное подробное соглашение» [10, с. 639 (2-я паг.)]. Такой исследовательский ракурс перечеркивает значение всех мероприятий российских властей по снятию разногласий с империей Цин и вызывает вопрос о степени разработанности их внешнеполитической программы по сближению с китайским государством, в том числе с целью признания права Общества КВЖД осуществлять гражданское управление своими землями и организовывать на них общественное управление. В-третьих, определяется положительное значение соглашения 27 апреля 1909 г. М. А. Ковальчук отмечает, что оно «по сути уже на международном уровне легитимизировало созданное ранее общественное самоуправление в русских населенных пунктах по линии КВЖД» [11, с. 102]. Разные позиции исследователей в отношении документа позволяют говорить о необходимости анализа этого документа, в том числе с целью уточнения его статуса.

В российско-китайском соглашении 27 апреля 1909 г. утверждалось, что действующие договоры по КВЖД остаются в полной силе, однако документ представлял вопрос управления в ином ракурсе. В пунктах 1 и 2 объявлялось о верховных правах китайского государства, их четком отграничении от общественного управления и от управления дорогой [1, с. 97]. Документ также определял, как реализуются и доводятся до сведения верховные права: в форме законов, повелений, законодательных распоряжений, которые цинские власти публикуют в виде объявлений. Указывал на необходимость оказания надлежащих знаков уважения и внимания китайским сановникам и должностным лицам, то есть представителям власти, как со стороны органов общественного управления, так и со стороны управления дорогой [1, с. 97].

Общественные управления учреждались на землях общества КВЖД – в поселениях, которые имели торговое значение. Жители могли выбирать уполномоченных, которые избирали исполнительный совет, или заведовать общественными делами непосредственно, избрав старшину, который приводил в исполнение постановления общего собрания [1, с. 97–98]. Документ утверждал, что иностранное и китайское население «пользуется одинаковыми правами и несет одинаковые повинности» [1, с. 98]. Однако управляющий дорогой, как и председатель дипломатического бюро, занимали более высокое положение по сравнению с избранными населением лицами и должны были совместно одобрить поступающие к ним постановления, а в случае несогласия – передать на новое рассмотрение [1, с. 98], то есть российский и китайский подданные, наделенные административными полномочиями, практически приравнивались в правах в отношении общественного управления.

Сторонами договора выступали российское и китайское правительства [1, с. 97], что значительно отличало соглашение как от предыдущих документов, регламентирующих нововведения в сферах управления, судопроизводства на территориях КВЖД, так и от контракта на постройку и эксплуатацию дороги. Контракт 1896 г., согласно которому создавалось Общество КВЖД, и ему предоставлялось право безусловного и исключительного управления своими землями, заключили Русско-китайский банк и полномочный цинского императора Сюй Цзинчэн. Договоры об образовании дипломатических бюро были подписаны главным инженером дороги, его помощником, с одной стороны, и цзянцзюнем (правителем) соответствующих провинций, с другой. Положения об общественном управлении в полосе отчуждения 1907 г. утверждало правление Общества КВЖД.

Российско-китайский договор 27 апреля 1909 г. определяется как предварительное соглашение в опубликованных и неопубликованных документах. Причем во французском тексте, который являлся руководящим в случае разногласий [1, с. 99], документ называется прелиминарным <sup>[13, л. 48]</sup>, что на первый взгляд позволяет его отнести к документам определенного типа.

В сфере международных отношений прелиминарным называется договор между суверенными государствами, который непосредственно не регулирует правоотношения сторон, но направлен на выработку базовых положений договоров, заключение которых планируется сторонами в будущем. В основном такие документы посвящены установлению мира: заключив подобный договор, стороны связывают себя обязательствами «соблюдать общие рамки мирных условий при разработке текста окончательного мирного договора» [14, с. 21].

Прелиминарные международные соглашения схожи с предварительными гражданскими соглашениями тем, что оба типа документов предусматривают заключение основного договора. Имеются существенные отличия: в международном праве истечение срока, предусмотренного для составления окончательного соглашения, не влечет за собой прекращение действия

предварительного договора; в основном соглашении могут быть значительно изменены базовые положения прелиминарного; отсутствует принуждение к заключению основного договора [14, с. 21].

По тексту российско-китайского соглашения 1909 г. можно, во-первых, увидеть, что оно не предусматривало никакого основного соглашения в будущем. В пункте 17 сказано: «На основе вышеприведенных принципов должно быть выработано подробное Положение об общественных управлениях и полиции, а равно определены размеры земельных налогов. К составлению подробного Положения надлежит приступить не позднее месячного срока со дня подписания настоящего соглашения» [1, с. 99]. Пункт 18 договора устанавливал: «Впредь до выработки и введения в действие подробного Положения об общественных управлениях, управления эти будут временно руководствоваться существующим Положением, но с применением статьи 13 настоящего соглашения о контрольной власти председателя цзяошэцзюй и управляющего дорогой» [1, с. 99]. В этой же части соглашения определялся порядок выборов делегатов от китайского и иностранного населения в случае невозможности достижения согласия председателя дипломатического бюро или управляющего дорогой с постановлением собрания уполномоченных, а также совместных выборов (избранными двумя делегатами, председателем бюро, управляющим) пятого уважаемого лица, китайца или иностранца, для совместного обсуждения и решения спорного вопроса. Кроме того, пункт 18 устанавливал право китайского коммерческого общества включать по своему выбору трех представителей в городской совет Харбина и право местных торговых обществ на станциях Хайлар, Маньчжурия избирать по два представителя для включения их в соответствующие органы самоуправления. Здесь же оговаривалось: «При выработке подробного Положения, выборы членов собраний и советов будут произведены на новых началах» [1, с. 99].

Льготы коммерческим обществам при выборах в советы, городские и поселковые, как и наделение председателя дипломатического бюро таким же высоким положением в деле контроля над органами самоуправления в полосе отчуждения, каким обладал управляющий дорогой, соответствовали внешнеполитической стратегии уступки – решению российских властей допустить китайцев к администрированию в случае признания права Общества КВЖД управлять своими землями. Высокое положение председателя подтверждалось той частью пункта 18 соглашения, где оговаривалась ситуация – невозможность достижения его согласия или управляющего дорогой с постановлением собрания уполномоченных.

Что касается зафиксированного в пунктах 17 и 18 плана сторон по выработке нового положения об общественных управлениях, в этой части договор 1909 г. близок к особому типу соглашений о переговорах – *actum de negotiando*, так как содержит обязательство о совместной выработке документа, то есть предполагает организацию переговоров, но не с целью урегулирования споров, а для законотворчества – разработки положения. И с этой точки зрения

анализируемое соглашение может интерпретироваться как предварительное: документ не предполагал заключение основного договора, но предусматривал будущий контакт представителей двух сторон с целью обмена мнениями, решения вопроса о новом нормативно-правовом акте об общественных управлениях.

Анализируемый документ также близок к особому типу предварительных соглашений – договорам *modus vivendi*. В сфере международных отношений это понятие используется для характеристики условий, которые делают возможным хотя бы временные отношения между двумя сторонами; им также определяется «фактическое состояние отношений, признаваемое заинтересованными сторонами» [15].

Соглашениями модус вивенди называют «международные договоры о временном решении вопросов, которые требуют правового регулирования» [14, с. 22]. Российско-китайское соглашение 1909 г. временно устанавливало:

– действующий статус существующего положения об общественных управлениях, то есть российского нормативно-правового акта 1906 г. [16], но с применением положения пункта 13 о контрольной власти управляющего дорогой и председателя бюро над органами местного самоуправления (пункт 18);

– правила выборов членов собраний и советов общественных управлений (пункт 18);

– право самостоятельного администрирования Обществом КВЖД своими землями, если они не были отведены для надобностей дороги, не были сданы в аренду или переданы общественным управлениям, и освобождение этих участков от земельных налогов, сборов (пункт 16) [1, с. 98–99].

В остальных пунктах документа указание на временный характер вводимых норм, положений отсутствует. На этом основании можно говорить только о частичном его соответствии предварительным договорам модус вивенди, как и частичном его соответствии предварительным соглашениям о переговорах. К тому же договоры *modus vivendi*, как и прелиминарные, все же предполагают заключение основного соглашения [14, с. 22, 24], а в российско-китайском договоре 1909 г. зафиксирована только договоренность о разработке нового положения, а не будущего договора.

Соглашение 27 апреля 1909 г. можно отнести к смешанному типу международных договоров, так как оно содержит постоянные положения, насчет действия которых стороны не установили временных рамок (пункты 1–15) и временные нормы (пункты 16–18). Предпринятая попытка уточнения статуса этого документа и анализа его содержания позволяет говорить об эффективности российской внешней политики в связи с организацией общественного управления на землях КВЖД. В документе зафиксирован переход от проектов российских властей по нормализации отношений с китайским государством к реальному действию – достижению сближения с империей Цин, заключению соглашения, в котором все договоры по КВЖД

признавались действующими, а организация общественных управлений законной. Соответственно, китайская сторона признавала законным и право Общества КВЖД управлять землями дороги.

### **Список литературы:**

1. 1909 г., апреля 27. Предварительное русско-китайское соглашение о порядке управления в полосе отчуждения КВЖД // Русско-китайские отношения 1689–1916. Официальные документы. М.: Издательство восточной литературы, 1958. С. 97–99.
2. Коковцов В. Н. По поводу протеста иностранных держав против заключенного Россией с Китаем 27-го апреля с.г. предварительного соглашения относительно организации общественных управлений на территории Китайской Восточной железной дороги, а также дальнейших переговоров с китайцами по означенному вопросу. 1909 г. // РГИА. Ф. 1276. Оп. 5. Д. 605. Л. 24–36 об.
3. Ананьева Н. П. О роли Китайско-Восточной железной дороги в экспансионистских замыслах США в Маньчжурии в 1906–1917 годах // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. 2011. № 33. С. 46–56.
4. Жигалов Б. С. КВЖД в Дальневосточной политике России (1906–1914 гг.) // Вестник Томского государственного университета. История. 2008. № 1. С. 24–44.
5. Королев А. Е. Московский договор 1896 г.: тайные страницы русско-китайских отношений // Метаморфозы истории. 2002. № 2. С. 55–93.
6. Саймойлов Н. А. Историческое наследие КВЖД и формирование образа России на Северо-Востоке Китая // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2018. № 2 (171). С. 88–94. DOI: 10.15393/uchz.art.2018.93
7. Янченко Д. Г., Старовойтова Е. О. Перспективы экономического развития Китайско-Восточной железной дороги после Русско-японской войны: региональный аспект и петербургская политика // Новейшая история России. 2018. Т. 8. № 3. С. 583–597. – URL.: <https://doi.org/10.21638/11701/spbu24.2018.303>
8. Дроботушенко Е. В. Общественное управление в полосе отчуждения Китайско-Восточной железной дороги // Гуманитарный вектор. 2019. Т. 14. № 6. С. 64–70. DOI: 10.21209/1996-7853-2019-14-6-64-70
9. Казанцев В. П. Гражданское управление арендованными территориями: полоса отчуждения КВЖД, Квантунская область (середина 90-х гг. XIX в. – февраль 1917 г.): автореф. дис. ...д-ра ист. наук по спец. 07.00.02 – Отечественная история. СПб., 2015.
10. Нилус Е. Х. Исторический обзор Китайской Восточной железной дороги. 1896–1923 гг. Харбин: Тип. Кит. Вост. жел. дор. и Т-ва «Озо», 1923. XVIII, 690 с.

11. Ковальчук М. А. Управление Китайской Восточной железной дорогой (1903–1917 гг.): историко-правовой аспект // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2014. № 1 (41). С. 96–104.
12. Павлов А. К. Правовые основы управления Особого района Трех Восточных провинций Китайской Республики // Административное и муниципальное право. 2019. № 1. С. 26–34. DOI: 10.7256/2454-0595.2019.1.24465
13. Arrangement préliminaire // РГИА. Ф. 1276. Оп. 5. Д. 605. Л. 48–51.
14. Курашвили А. Ю. Прелиминарные международные договоры и договоры *modus vivendi*: проблемы применения // Право и современные государства. 2019. № 4. С. 20–28. DOI: <http://dx.doi.org/10.14420/gu.2019.4.2>
15. Модус вивенди (дипл.) // Словарь русского языка (МАС). - URL: <https://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/13/ma228710.htm?cmd=0&istext=1> (дата обращения: 28.10.2024).
16. 1906 г. декабря 16. Положение о введении общественного управления в полосе отчуждения КВЖД. - URL: [https://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/China/XVII/1680-1700/Rus\\_kit\\_dog\\_prav\\_akt/pril/pril29.htm](https://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/China/XVII/1680-1700/Rus_kit_dog_prav_akt/pril/pril29.htm) (дата обращения: 28.10.2024).



**Лапченко Евгения Петровна**

старший преподаватель

Братский государственный университет

SPIN-код: 3534-6115

Evgeniya Lapchenko

Bratsk State University

## **СИТУАТИВНЫЙ КОНТЕКСТ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

**Аннотация:** В данной статье предпринята попытка изучить растущую потребность в изучении того, как правильно использовать язык в контексте при обучении иностранному языку. Эффективные преподаватели иностранного языка рассматривают язык как единое целое, используя его как "контекст" для облегчения обучения своих студентов. Сегодня контекстуализация имеет решающее значение, поскольку она помогает обучающим понять функции языка, научиться правильно использовать язык, активизирует их собственные базовые знания, чтобы сделать изучение языка более осмысленным. Необходимо пересмотреть наше отношение к контекстуализации в связи с ее жизненно важной ролью в изучении и преподавании языка.

**Ключевые слова:** контекстуализация; контекст; контекстуализация через контент, деконтекстуализация, речевые ситуации.

## **SITUATIONAL CONTEXT IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS**

**Summary:** This article attempts to study the growing need for learning how to use the language in context when teaching a foreign language. Effective foreign language teachers treat the language as a whole, using it as a "context" to facilitate their students learning. Today, contextualization is crucial because it helps learners understand the functions of language, learn how to use language correctly, activates their own basic knowledge to make language learning more meaningful. It is necessary to reconsider our attitude towards contextualization in connection with its vital role in language learning and teaching.

**Keywords:** contextualization; context; contextualization through content, decontextualization, speech situations.

Одним из наиболее проблемных моментов в изучении иностранного языка является трудность запоминания иностранных слов, постоянное забывание уже, казалось бы, выученных слов и сложность при их последующем воспроизведении на письме. Контекст играет решающую роль в изучении языка, особенно когда речь идет о запоминании новых слов. Он обеспечивает основу для понимания значения и использования новых слов, помогая

учащимся более эффективно запоминать информацию. Помещая новые слова в осмысленные контексты, обучающиеся могут ассоциировать их с другими словами, понятиями и событиями, что облегчает их запоминание.

Контекстный подход в обучении лексики является одним из одноязычных способов семантизации, (т.е. раскрытия) значения слова, наряду с переводческим методом и использованием наглядности. Выбор способа семантизации в каждом отдельном случае определяется характером слова, этапом обучения и уровнем обученности. Раскрытие значения изучаемых лексических структур и их осмысление должно обеспечиваться через использование реальных и условно – реальных ситуаций, что обеспечивает правильное понимание и осознание воспринимаемого.

Данный подход в зарубежной практике носит название SAGE approach to vocabulary. Знаете ли вы значение слова "sage"? Можете ли догадаться? Guess what "sage" means. Look at the pictures, what do you see? Who are they? What are they like? They are sage men. They are wise men.

На данном примере мы видим, как работает экстралингвистический контекст. Мы персонализируем работу над новой лексикой, включаем в работы наглядность, а также собственный опыт.

Основные преимущества данного подхода заключаются в отсутствии словаря при работе с объёмными текстами, развитие навыков работы с текстом (изучающее чтение отходит на второй план уступая месту ознакомительному, просмотровому и поисковому чтению), психологическая подготовка к экзаменам, самое главное — мобилизация познавательных процессов у обучающихся и активная мыслительная деятельность.

В современном мире растет потребность научиться правильно использовать язык в контексте. Эффективные преподаватели английского языка рассматривают язык как целостную систему коммуникации и используют эту систему как "контекст" для облегчения процесса обучения.

Контекстуализация определяется как использование любой информации, которая может быть использована для характеристики ситуации идентичности. Помощь учащимся в понимании функций языка, содействие обучающимся в освоении правильного использования языка, активизация их собственных базовых знаний, чтобы сделать изучение языка более осмысленным, а также добавление культурного элемента, сочетание языка и культуры являются одними из основных причин контекстуализации.

Многие существующие учебные пособия, специально посвященные освоению ситуации, вызывают чувство неудовлетворенности, так как практические предложения авторов (наборы ситуаций) не отражают сущности данного явления и поэтому мало стимулируют речь учащихся. Практика показывает, что среди преподавателей нет ясного понимания механизмов действия ситуации, в результате чего возникают неудачи в использовании учебных ситуаций и тем самым компрометируется сама идея. Нередко диалог на уроке представляет собой не что иное, как «говорение слов по очереди».

Отсутствие понимания «действующих сил» затрудняет создание своих, новых ситуаций на уроке. [1, с. 1-5]

Сегодня контекстуализация имеет решающее значение, поскольку она помогает обучающим понять функции языка, помогает им научиться правильно использовать язык, активизирует их собственные базовые знания, чтобы сделать изучение языка более осмысленным.

Что такое контекст? По мнению А. А. Вербицкого, «понятие «контекст» является смыслообразующей категорией, обеспечивающей уровень личностного включения обучающегося в процессы познания, овладения профессиональной деятельностью» [2, с. 39-46] Контекст — это совокупность факторов, которые окружают слово или высказывание и определяют его значение. Контекст может включать в себя контекст слова (слова, которые стоят рядом с ним), контекст предложения (смысл всего предложения, в котором слово используется), контекст общения (цель общения, характер общающихся и т.д.). Через контекст можно понять смысл слова, так как контекст дает дополнительную информацию о том, какое значение слова подходит к данному контексту. Мы можем выделить разные уровни контекста:

1. Контекст слова: Слово "book" имеет разные значения в зависимости от контекста, в котором оно используется. Например, в предложении "I borrowed a book from the library" это слово является существительным и используется в значении книга, печатное издание, в то время как в предложении "I always book online" данное слово означает предварительное бронирование и является глаголом.

2. Контекст предложения: Предложение "I saw her duck" может иметь разные значения в зависимости от контекста. Если это происходит в парке, это может означать, что говорящий увидел утку (птицу), которая принадлежит какой-то девушке. Но если это происходит на кухне, это может означать, что говорящий увидел, как она быстро опустила голову (как утка), чтобы не задеть что-нибудь.

3. Контекст общения: Контекст деловой встречи отличается от контекста непринужденной беседы с друзьями. Цель деловой встречи состоит в том, чтобы обсудить темы, связанные с работой, и принять решения, в то время как цель дружеской беседы состоит в том, чтобы пообщаться и повеселиться. Контекст может влиять на используемый язык, тон и уровень официальности.

Как же можно понять значение слова из контекста?

1. Анализ контекста: попробуйте понять значение незнакомого слова, исходя из контекста, в котором оно используется. В каком контексте это слово употребляется? Какие другие слова окружают его? Какое значение может иметь это слово в этом контексте?

2. Изучение префиксов и суффиксов: изучение префиксов и суффиксов может помочь вам понимать значения незнакомых слов, основываясь на их частях.

3. Изучение корней слов: изучение корней слов может помочь вам понимать значение незнакомых слов, основываясь на их происхождении и связи с другими словами.

4. Смысл абзаца или текста: иногда значение слова может быть определено только на основе содержания всего текста. Например, если речь идет о финансовых инвестициях, то слово "bank" скорее всего будет иметь значение учреждения.

5. Контекстуальные подсказки: существуют различные контекстуальные подсказки, которые могут помочь понять значение слова. Например, синонимы, антонимы, контекстуальные определения.

6. Культурный контекст: значение слова может зависеть от культурных особенностей. Например, слово "tea" в Англии может означать не только напиток, но и церемонию чаепития.

7. Интонация и выражение: иногда значение слова может быть определено по интонации и выражению говорящего. Например, слово "good" может иметь разное значение в зависимости от того, как оно произносится.

7. Семантическое поле: значение слова может быть определено по его связи с другими словами, в семантическом поле. Например, слово "home" может означать как здание, так и семейное жилище.

8. Исторический контекст: значение слова может зависеть от исторического контекста. Например, русское слово *дом* совпадает с английским "house" в значениях 'здание' и 'династия' (напр., *династия Романовых* — the House of Romanovs)

10. Эмоциональный контекст: значение слова может быть определено по эмоциональному контексту. Например, слово "much" может иметь разное значение в зависимости от того, как оно используется в эмоциональном контексте. Например, *That's too much!* — Это чересчур!

Таким образом, уместно представить алгоритм по использованию контекста для понимания незнакомых слов в английском языке:

1. Прочитайте предложение, в котором находится незнакомое слово, внимательно.

2. Определите, какое слово может подходить по смыслу в контексте предложения.

3. Изучите другие слова в предложении, чтобы понять, как они связаны с незнакомым словом.

4. Попробуйте использовать контекст для определения частей речи незнакомого слова (существительное, глагол, прилагательное и т.д.).

5. Разберите слово на составляющие. Например, если вы видите слово "unbelievable", то вы можете разбить его на "un-" (отрицание) и "believable" (вероятный).

6. Обратите внимание на интонацию и выражение говорящего, чтобы понять, какое значение он присваивает незнакомому слову.

7. Если вы не можете точно определить значение слова по контексту, попробуйте использовать словарь или онлайн-переводчик для получения более точного определения.

8. После того, как вы поняли значение слова, используйте его в контексте, чтобы запомнить его лучше и узнать, как он используется в языке.

Всякий раз, когда мы используем язык, говорим ли мы, слушаем, читаем или пишем, мы делаем это в определенном контексте. Ситуация, в которой мы находимся, тон, который мы хотим выразить, и то, как другие реагируют на нас, - все это влияет на характер языкового выбора, который мы делаем. В языке без контекста отсутствуют важные смысловые ориентиры, и поэтому он просто не так эффективен для передачи того, что мы хотим сказать. Это то, что мы, как преподаватели иностранного языка, должны иметь в виду, и то, что наши обучающиеся могут использовать в своих интересах при изучении и использовании иностранного языка. С точки зрения преподавания, нельзя недооценивать важность четкого контекста при знакомстве студентов с новым языком. Контекстуализация на раннем этапе занятия с помощью ситуаций, тем, изображений и заданий для обсуждения создает для обучающихся систему отсчета, на которую они могут ссылаться при появлении любого нового материала.

Исследования в области нейролингвистики показывают нам, что установление контекста эффективно активизирует области мозга, которые связаны с опытом обучающихся в соответствующих областях, известных как схемы. Если активировать схемы до того, как будет представлен новый язык, они выполняют ценную подготовительную работу, выступая в качестве "посадочной площадки" для изучения нового языка и позволяя ему объединяться с другими, родственными формами как в краткосрочной, так и в долгосрочной памяти. В результате, когда изучаемый язык усвоен, он с большей вероятностью будет запомнен и использован в дальнейшем. Один из хороших способов использовать контекст - рассмотреть языковой аспект, который вы собираетесь преподавать, и вспомнить ситуацию или событие, в которых часто встречается этот язык. Так при приеме на работу мы очень часто говорим о жизненном опыте (точнее, об опыте работы), и этот факт, вероятно, справедлив в любой культуре и на любом языке; схемы, связанные с собеседованиями при приеме на работу, скорее всего, будут одинаковыми для любого обучающегося, поэтому они являются эффективной "посадочной площадкой" для использования настоящего совершенного времени, независимо от того, сталкивались ли ваши слушатели с этим ранее или нет. Еще один способ извлечь еще больше пользы из контекста - использовать подход "структуры и функции" к языку, который вы хотите преподавать. В этом случае, вместо того чтобы сопоставлять ситуацию и один языковой элемент, начните с коммуникативной "работы", которую мы выполняем с помощью языка, когда используем его, и подумайте о других формах, которые мы можем использовать для достижения того же коммуникативного результата. Такой

подход может предоставить обучающимся больше языковых возможностей, когда они хотят выразить конкретное сообщение, и повысить их языковую гибкость.

Способ использования лингвистического контекста для работы с высокой степенью вовлеченности — это выполнение заданий по чтению, которые содержат много новой лексики. К таким текстам можно отнести и профессионально-ориентированную литературу, разного рода документы, техническую документацию. Вместо того, чтобы пугаться сложного текста такого типа, необходимо используйте данную возможность для вовлечения учащихся в изучение языка во время чтения. Предтекстовые задания помогают студентам понять значение слов из контекста, лучше запомнить и усвоить новую лексику. Например, составьте два списка слов из текста, с которыми, по вашему мнению, могут возникнуть проблемы. Один список должен содержать слова, которые не имеют никакого значения и могут означать что угодно для того, кто еще не знает этого слова и их необходимо будет непосредственно запомнить, прежде чем вы представите им текст, поскольку здесь нет текстовой поддержки, которая помогла бы им понять их. Ваш второй список должен содержать слова, которые можно угадать из других слов и идей, связанных с ними в тексте. Чтобы проверить это, вычеркните слово и посмотрите, сможете ли вы быстро заполнить пробел, прочитав его самостоятельно. Если только одно или два возможных слова вписываются в пробел из-за другой информации из текста, ваш языковая интуиция, вероятно, улавливает значение, основываясь на контексте, и поэтому обучающиеся, возможно, смогут выполнить то же самое в простом задании "словарь в контексте". Чтобы перейти к заданию "Словарный запас в контексте", попросите обучающихся не пользоваться словарями, а предварительно выучить и запомнить слова из списка заданий и прочитать текст для понимания, как обычно. Затем необходимо выполнить задание по чтению, показав слова из второго списка и попросив обучающихся угадать, что, по их мнению, они означают. Заключительный этап проверки (возможно, с использованием словарей) полезен для подтверждения смысла. Это эффективный способ научить студентов более гибко использовать лингвистический контекст, а не переводить или полагаться на словари во время чтения.

Подводя итог, необходимо отметить, что преподавателям нужно быть осторожными с деконтекстуализированными формулировками, будь то при представлении новых форм, в заданиях или во время чтения. Необходимо поощрять обучающихся использовать контекст для определения смысла и соотносить формы с их собственным опытом. Все эти методы могут углубить процесс обучения и включить большую часть материала в языковой инструментарий обучающихся.

### **Список литературы:**

- 1.Сергеева О.Е. К вопросу об условиях обучения речевому общению на иностранном языке в неязыковых вузах // Гуманитарный вестник. 2015. №5 (31). С. 1-5. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-usloviyah-obucheniya-rechevomu-obscheniyu-na-inostrannom-yazyke-v-neyazykovyh-vuzah> (дата обращения: 28.10.2024).
- 2.Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 39-46.
- 3.Яроцкая Л. В. Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз): монография. - М.: ТРИУМФ, 2016. -258 с.

**Лебедева Галина Николаевна**

кандидат философских наук, доцент

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

SPIN-код 1367-9704

Lebedeva Galina

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

## **ИВАН АКСАКОВ И ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СЛАВЯНОФИЛЬСТВА**

**Аннотация:** В статье рассматривается практическая деятельность славянофилов на примере И.С. Аксакова. И.С. Аксаков стремился к влиянию и на общественное сознание». Особенно сильно И.С. Аксаков воздействовал на деятельность российской дипломатии в славянском вопросе. Наряду с понятиями «земля» и «государство», И.С. Аксаков ввел еще и третий элемент в славянофильское учение. Этим третьим элементом является «общество», которое, по Аксакову, есть не только лучшая и образованная часть народа, которая разрабатывает самосознание народа. Аксаков, разрабатывая «теорию общества», показал суть соборных отношений.

**Ключевые слова:** гражданское общество, славянские комитеты, Московское купеческое общество взаимного кредита, единство «земли» и «государства».

## **IVAN AKSAKOV AND THE PRACTICAL ACTIVITIES OF SLAVOPHILISM**

**Summary:** The article examines the practical activities of Slavophiles on the example of I.S. Aksakov. I.S. Aksakov sought to influence the public consciousness as well." I.S. Aksakov had a particularly strong influence on the activities of Russian diplomacy in the Slavic issue. Along with the concepts of "land" and "state", I.S. Aksakov introduced a third element into the Slavophile doctrine. This third element is "society", which, according to Aksakov, is not only the best and educated part of the people, which develops the self-consciousness of the people. Aksakov, developing the "theory of society", showed the essence of conciliar relations.

**Keywords:** civil society, Slavic committees, Moscow Merchant Society of mutual credit, unity of "land" and "state".

Основной тезис данной статьи – в самодержавной России существовало гражданское общество, которое не только и не столько теоретизировало, сколько занималась практической деятельностью. Доказать это можно путем исследования деятельности «практика славянофильства» Ивана Аксакова.



Иван Сергеевич Аксаков (1823-1886) был одним из виднейших политических деятелей России пореформенных времен. На протяжении трех десятилетий – с 1851 по 1886 гг. почти все происходящее в России общественно-политические или культурные процессы носили отпечаток его незаурядной личности. Иван Сергеевич Аксаков вошел в историю как «практик» славянофильства, являясь ведущим членом Московского славянского комитета. Эти общественные структуры остаются в основном неизвестными исследователям русской мысли прошлого. При этом он никогда не занимал государственных постов (если только не считать работы мелким чиновником до 1851 года). «Государственный человек без государственной должности» в те времена не был редкостью. Вспомним, что великий журналист М.Н. Катков также не занимал никаких должностей в государственном аппарате Российской империи, но именно он своей публицистикой во многом определял государственную политику, Иван Аксаков как публицист также влиял на общественное мнение России, как во внутренних вопросах, так и во внешней политике. В своих изданиях И.С. Аксаков стремился к влиянию «не столько на правительство, сколько на общественное сознание» [1, с.16]. Особенно сильно И.С. Аксаков воздействовал на деятельность российской дипломатии в славянском вопросе.

Показательно, что европейские дипломаты опасались И.С. Аксакова сильнее, чем петербургских министров. В частности, германский посол в России Г. Л. фон Швейниц постоянно упоминал его в своих дневниках и донесениях в Берлин [2, с. 326]. Немецкая пресса в 1880-х гг. упоминала И.С. Аксакова весьма часто, называя его лидером «славянской партии», «главным противником Германии» [2, с. 327]. Когда в 1886 году Аксаков умер, то 100 тысяч человек проводили его в последний путь. Практически все газеты Европы поместили посвященные ему некрологи. В Софии и Белграде появились улицы имени Ивана Аксакова [3, с. 5]. В Болгарии есть село Аксаково.

В чем же проявлялась славянофильская «практика» Аксакова? До сих пор существует представление, которое поддерживают и многие исследователи русской мысли, что славянофильство – это лишь отвлеченная философия, которую создавали и разделяли русские дворяне-помещики в своих «дворянских гнездах». Но тогда трудно объяснить, почему славянофильство имело в жизни российского общества особенную силу, совершенно несопоставимую с реальной численностью самих теоретиков. Министр внутренних дел граф Блудов говорил Николаю I-му, что «все славянофилы поместятся на одном диване» [4, с. 49], став, таким образом, творцом выражения «диванная партия». Но при всем том, что сами родоначальники славянофильства действительно являлись небольшим кружком, сказать, что они подобно декабристам были «страшно далеки от народа», не приходится. Кроме того, с советских времен бытует представление, что антикапиталистические взгляды славянофилов объяснялось лишь страхом разорения дворянства, не

способного выдержать конкуренцию с машинной промышленностью и исчезающих вместе со своими «вишневыми садами». Хотя большинство деятелей славянофильского движения сохраняли аристократическое презрение к торговцам, практик славянофильства Аксаков сам успешно занимался предпринимательской деятельностью. Несмотря на несколько критическое отношение к купечеству, которое вынес Иван Сергеевич из своих путешествий по России, ("необычайно умен и великая скотина русский торговый человек" [5, с. 71], восклицал он, ознакомившись с нравами купечества), Аксаков понимал, что именно от купцов и промышленников зависит дальнейшее развитие страны. Забегая вперед, можно отметить, что в 1869 г. он стал одним из основателей Московского купеческого общества взаимного кредита, а уже в 1874 г. возглавил его. Честность и безупречная деловая репутация Аксакова вместе с его организаторскими способностями привели к процветанию этого банка. Аксаков был также членом Московского биржевого комитета. Показательно, что в качестве приложения своей газете «Русская беседа» Аксаков издавал самостоятельное издание «Сельское благоустройство», посвященное отмене крепостного права. В 1863 году Аксаковым издавалось деловое приложение "Акционер" к газете «День». Газета «Москва», издаваемая Аксаковым в 1867-68 гг., имела рубрики «экономический отдел», "торговый и денежный рынок".

Какие же взгляды имел практик славянофильства? Основные принципы Аксакова состояли в том, что только при духовной власти Православной церкви возможно единство «земли» и «государства». «Земля» – это образованная часть народа. Она должна повиноваться царю (который и есть сила «государства»). У народа (т.е. представители всех податных сословий) есть свои права, выражающиеся, в первую очередь, в праве высказывать свои надежды, мнение и чаяния. «Силу мнения – народу, силу власти – царю!» в этом состояла формула славянофилов, которую Аксаков защищал и отстаивал на практике всей своей деятельностью. Уже в те времена многие ученые изучали и признавали существование и влияние «мнения народа», что давало право правительствам оправдывать и осуществлять любые, в том числе и самые антинародные поступки. И.С. Аксаков, наряду с понятиями «земля» и «государство», ввел еще и третий элемент в славянофильское учение. Этим третьим элементом является «общество», которое, по Аксакову, есть не только лучшая и образованная часть народа, которая разрабатывает самосознание народа. В этом состоит отличие общества от т. н. «интеллигенции» (сам Аксаков, кстати, всегда писал это слово в кавычках). Современный исследователь С.В. Мотин, рассматривая положения славянофильской теории, отмечает, что Аксаков, разрабатывая «теорию общества», показал суть соборных отношений: «у России органический путь развития - путь Святой Руси; правовой порядок необходим, но без наличия в общества идеалов соборного единения («внутренней правды») всякое внешнее общественно-политическое устройство будет неэффективно и ущербно, и именно общество,

вооруженное идеалом «внутренней правды», должно определять внешние, юридические законы государства, а не наоборот» [6, с. 27].

Аксаков не был слепым апологетом существующих в России порядков. Не случайно у него после ряда поездок по России вырвались такие горькие слова: "Чего можно ожидать от страны, создавшей и выносящей такое общественное устройство, где надо солгать, чтобы сказать правду, надо поступать незаконно, чтобы поступать справедливо, надо пройти всю процедуру обманов и мерзостей, чтобы добиться необходимого, законного"[5, с. 207].

В тогдашней России не было политических партий, но очень схожую роль играли общественные организации (в частности, славянские комитеты), а также пресса. Несмотря на цензуру, российские газеты и «толстые» журналы оказывали огромное воздействие на жизнь общества, влияя на принятие политических решений самого императора. При этом, как ни парадоксально, самые частые преследования со стороны правительства Российской империи имели именно славянофильские издания. Сами лидеры славянофильства постоянно подвергались преследованиям. Иван Аксаков уже в 1849 году был арестован и помещен в Петропавловскую крепость. Через несколько дней он был освобожден, но оставался под полицейским надзором, а вскоре вынужден был оставить государственную службу. Свое признание он нашел в публицистике, редактируя газеты «Русская беседа», «Парус», «Москва», «День», «Русь». Ни один журналист не имел столько столкновений с цензурой, как Аксаков. Не случайно все его издания быстро закрывались. В 1870-х гг. Аксаков активно работал в Славянских комитетах, фактически возглавляя их. Возникнув из славянофильских кружков, Славянские комитеты стали частью русского гражданского общества, напоминая политическую партию. Когда разразился восточный кризис 1875-78 гг., то Московский Славянский Комитет развернул большую деятельность, посылая на Балканы православную литературу, предоставляя стипендии обучающимся в России славянам и т.д.»[7, с. 105]. В немалой степени имени Славянским комитетам и лично Аксакову удалось воздействовать на общественное мнение России в деле помощи южным славянам, подвергавшихся после поражения восстания в 1875-76 гг. турецкому геноциду. Объявление войны Османской империи в апреле 1877 года было делом именно общественности, а не дипломатов, которые опасались вступление в войну на стороне Турции европейских держав, и не военного командования, которое резонно считало, что армия к войне не готова, поскольку старая николаевская рекрутская армия была упразднена, а всеобщая воинская обязанность была введена лишь за 3 года до войны. Но охваченные патриотизмом русские войска одержали славные победы на поле боя, принесли независимость Болгарии, и укрепив суверенитет Румынии и Сербии. Но российская дипломатия потерпела поражение, в значительной степени лишив Россию плодов ее победы. Аксаков публично выступил с критикой уступок российской дипломатии, за что был смещен с поста председателя Московского

Славянского комитета. Наконец, сам Славянский комитет был упразднен, а Аксаков выслан из Москвы.

Осенью 1880 года Аксаков вернулся из ссылки и стал издавать газету "Русь". В условиях политического кризиса рубежа 70-80х гг. XIX века мужественный голос Аксакова сыграл немалую роль в умиротворении страстей. На своем боевом посту вождь славянофильства скончался 27 января 1886 года.

Иван Аксаков оставил после себя большое литературное наследие. Уже сразу после его смерти были изданы 7 томов сочинений, далеко не полное. С молодых лет он писал стихи и пьесы. Романсы на его стихи писали А.А. Алябьев, А.Л. Гурилев, М.А. Балакирев, и другие композиторы. И все же главным в наследии Аксакова была именно практическая деятельность, которая наглядно показала, что в условиях России самодержавие и свобода не находятся в противоборстве.

### **Список литературы:**

1. Бадалян Д. А. И. С. Аксаков и газета «Русь» в общественной жизни России: автореферат диссертации ... кандидата исторических наук: 07.00.02 / Д. А. Бадалян. — Санкт-Петербург, 2010.
2. Власов Н. А. Образы российских панславистов в Германской империи 1880-х годов / Н. А. Власов, Е. А. Колосков // Научный диалог. — 2024. — Т. 13. — № 6. С. 322-343.
3. Иван Аксаков в воспоминаниях современников // Сост., предисл. И коммент. Лебедевой Г. Н. / Отв. редактор О. А. Платонов. М.: Институт русской цивилизации, 2014.
4. Кириллов И. А. Третий Рим: Очерк исторического развития идеи русского мессианизма. - Москва: Т-во типо-лит. И.М. Машистова, 1914. С.49.
5. Иван Сергеевич Аксаков в его письмах. Т. 3, М, 1892. С. 71.
6. Мотин С.В. Братья К.С. и И.С. Аксаковы о славянофильской теории государства // Вестник ВЭГУ. 2010. № 5. С. 27.
7. Иван Сергеевич Аксаков в его письмах. Т. 3, - М., 1892. С. 207.
8. Лебедев С.В. Охранители истинно русских начал. Идеалы, идеи и политика русских консерваторов второй половины XIX века. - СПб.: Нестор, 2004. С. 105.

**Леденева Анастасия Владимировна**

кандидат педагогических наук, доцент

Оренбургский государственный педагогический университет

SPIN-код: 7239-4761

Ledeneva Anastasia

Orenburg State Pedagogical University

## **ПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

**Аннотация:** В статье представлена характеристика профессионального мировоззрения как одного из значимых качеств современного педагога. Раскрыты теоретические аспекты формирования профессионального мировоззрения студента педагогического направления подготовки. Обоснованы условия, необходимые для качественного формирования профессионального мировоззрения в аспекте преподавания дисциплин гуманитарного профиля. Дано описание концепции «ядра педагогического образования», направленного на усиление практико-ориентированной подготовки студентов через дисциплины психолого-педагогического ядра. Сделаны выводы о необходимости и важности педагогики как условия, фактора и средства формирования профессионального мировоззрения студента.

**Ключевые слова:** гуманитарные науки, педагогика, педагогическая профессия, мировоззрение педагога, педагогическое образование.

## **PEDAGOGY AS A MEANS OF FORMING THE PROFESSIONAL WORLDVIEW OF A FUTURE TEACHER**

**Summary:** The article presents the characteristics of professional worldview as one of the significant qualities of a modern teacher. The theoretical aspects of the formation of professional worldview of a student of the pedagogical direction of training are revealed. The conditions necessary for the high-quality formation of professional worldview in the aspect of teaching disciplines of the humanitarian profile are substantiated. A description of the concept of the "core of pedagogical education" aimed at strengthening the practice-oriented training of students through the disciplines of the psychological and pedagogical core is given. Conclusions are made about the necessity and importance of pedagogy as a condition, factor and means of forming a student's professional worldview.

**Keywords:** humanities, pedagogy, teaching profession, teacher's worldview, pedagogical education.

Профессиональное мировоззрение педагога — это система убеждений и ценностных ориентиров, которые определяют его подход к обучению, воспитанию и взаимодействию с учениками, коллегами и обществом в целом.

Являясь частью более широкой системы мировоззрения человека, профессиональное мировоззрение включает специфические для педагогической профессии установки и профессиональные нормы.

В основе профессионального мировоззрения педагога лежат ценностные установки как система моральных и профессиональных ценностей, которые руководят действиями педагога. Например, стремление к справедливости, уважение к личности ученика, ответственность за результаты учебного процесса. Помимо ценностей, содержание профессионального мировоззрения определяется убеждениями и представлениями о том, какова роль учителя в обществе, каким должно быть образование и какими методами следует достигать педагогических целей.

Педагог, по мнению Фроловской М.Н., должен быть ориентирован на всестороннее развитие личности ученика, помогать ему раскрывать его потенциал и осваивать не только знания, но и социальные навыки [6]. Профессиональное мировоззрение влияет на все аспекты деятельности педагога — от выбора образовательных целей и методов обучения и воспитания до способов межличностного взаимодействия в образовательном процессе. Направленность взаимодействия задает стратегию профессионального поведения педагога и определяет подходы к решению педагогических задач.

Профессиональное мировоззрение необходимо развивать на этапе профессиональной подготовки будущего педагога — в университете. Университетская среда играет важную роль в формировании профессионального мировоззрения, поскольку взаимодействие с преподавателями, наставниками и сокурсниками позволяет студентам развивать свои педагогические взгляды и ценности через дискуссии, совместные проекты и рефлексию. Кроме того, культурные и нравственные ценности, транслируемые университетом, оказывают прямое воздействие на мировоззренческую ориентацию будущих учителей.

Особую роль в формировании профессионального мировоззрения играют дисциплины педагогической направленности.

Гуманитарные дисциплины в целом обеспечивают формирование всесторонне развитой личности, способной понимать сложность мира и критически осмысливать информацию. Гуманитарные науки — это области знаний, исследующие культуру, искусство, философию, историю, язык и общество, и их роль в образовании будущих специалистов приобретает все большее значение.

Педагогика как одна из ключевых наук, входящих в предметную область дисциплин педагогического образования, выступает ключевым звеном в подготовке будущих учителей, обеспечивая их не только знаниями и навыками, необходимыми для работы в образовательной сфере, но и формируя их профессиональное мировоззрение.

Педагогика, по мнению Гладкой И.В., представляет собой совокупность идей, принципов и методов, которые закладываются в основу подготовки

учителей [2]. В процессе профессиональной подготовки будущий учитель усваивает не только теоретические знания, но и ценностные ориентиры, на которых строится его профессиональная деятельность. Педагогические теории гуманизма, личностно-ориентированного обучения, конструктивизма помогают учителю формировать взгляды на учебный процесс, роль ученика и учителя, а также на цели и задачи образования.

Гуманистическая педагогика подчеркивает важность уважения к личности ребенка, его индивидуальности и уникальности, что становится основой профессионального мировоззрения будущего учителя, ориентированного на поддержку гармоничных и уважительных взаимоотношений с учениками [3]. Таким образом, педагогические идеи, закладываемые студентам педагогических направлений в рамках дисциплин, формируют базовые установки, которые в будущем будут применять в своей профессиональной практике.

Педагогика также обеспечивает процесс формирования профессионального мировоззрения в контексте педагогических стажировок и практик в образовательных учреждениях, создающих реальные условия, в которых будущий учитель сталкивается с профессиональными вызовами. Практика позволяет студентам осмыслить и применить теоретические знания при решении профессиональных задач, а также скорректировать свои представления о роли учителя и ученика, развить собственный педагогический стиль. Ценности, закладываемые в процессе педагогической подготовки, оказывают прямое влияние на мировоззрение будущего учителя. Такие принципы, как уважение к ученику, стремление к личностному росту, социальная справедливость и равенство в образовании, становятся неотъемлемой частью педагогической деятельности и формируют основу профессиональной идентичности учителя. Через педагогическое образование учителя приобретают осознание своей социальной роли, своей ответственности перед обществом и будущими поколениями, что подчеркивает важность гуманистической ориентации в профессии.

Как известно, в современном мире система педагогического образования сталкивается с новыми вызовами, связанными с изменяющимися требованиями к профессиональной деятельности учителей. Одним из центральных направлений развития педагогического образования становится практико-ориентированный подход, который направлен на формирование у студентов не только теоретических знаний, но и практических компетенций, необходимых для успешной работы в школе. В связи с этим, внимание исследователей привлекает концепция «ядра педагогического образования», которая подразумевает создание структурированной системы подготовки будущих педагогов, интегрирующей теорию и практику таким образом, что студенты эффективно применяют полученные знания в реальной педагогической деятельности.

Под ядром педагогического образования понимается совокупность базовых компетенций, знаний и навыков, которые формируют основу профессиональной подготовки будущих учителей (Сиренко Ю.С.). Данная концепция ориентирована на создание образовательного процесса, где теоретическое обучение тесно связано с практикой и обеспечивает студентов всеми необходимыми инструментами для работы в образовательной среде [4].

В аспекте проблемы формирования профессионального мировоззрения дисциплины «ядра педагогического образования» выполняются ряд задач:

1. Подготовка будущих учителей должна включать не только освоение педагогических теорий, но и их непосредственное применение в реальных педагогических ситуациях, что позволяет студентам увидеть, как изучаемые педагогические подходы работают в практике, и развивать свои профессиональные навыки через взаимодействие с учениками и коллегами (Тучалаев С.Т. [5]).

2. В рамках ядра педагогического образования формируются такие компетенции, как умение разрабатывать и реализовывать образовательные программы, проводить диагностику и оценку знаний учеников, применять современные педагогические технологии и методики (Шкитина Н.С., Касаткина Н.С. [7]).

3. Будущий учитель должен быть готов к работе в условиях постоянно меняющейся образовательной среды, в том числе к использованию цифровых технологий, инклюзивному обучению и междисциплинарным подходам (Гасанова Р.Р. [1]).

Активизация профессионального мировоззрения студентов педагогического направления происходит через раннее вовлечение студентов в педагогическую практику, включающую участие в наблюдении за уроками, помощь учителям в подготовке учебных материалов, проведение отдельных занятий под руководством наставников. Ранняя практика помогает студентам быстрее осознать специфику профессии и начать формировать свои профессиональные навыки с самого начала обучения.

Исследователь Тучалаев С.Т. отмечает, что применение проблемно-ориентированного подхода в педагогическом образовании позволяет студентам решать реальные педагогические задачи, которые они могут встретить в своей профессиональной деятельности. Например, им предлагаются задачи по разработке уроков с учетом индивидуальных особенностей учеников или по решению конфликтных ситуаций в классе, что способствует развитию у будущих учителей способности находить нестандартные решения и быстро адаптироваться к меняющимся условиям [5].

Концепция ядра педагогического образования как основы практико-ориентированной подготовки будущих учителей отражает современные тенденции в развитии педагогики. Одним из значимых направлений внедрения психолого-педагогического модуля выступает формирование профессионального мировоззрения студентов как составляющей их будущей



профессиональной педагогической компетентности. Профессиональное мировоззрение – это комплекс убеждений, ценностей, установок и знаний, которые формируют взгляды педагога на его профессию, учеников и общество. В условиях современного высшего образования процесс формирования профессионального мировоззрения будущего педагога становится приоритетной задачей подготовки квалифицированных специалистов, способных к профессиональному самосовершенствованию и саморазвитию.

### **Список литературы:**

1. Гасанова, Р.Р. Современные психолого-педагогические условия, средства и методы образовательной среды ВУЗа // Инновации и инвестиции. – 2015. – №. 7. – С. 111-114.
2. Гладкая, И.В. Учебно-профессиональные задачи дисциплины «Педагогика» как средство формирования профессиональной компетентности бакалавра // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – 2012. – №. 70. – С. 7-10.
3. Пац, М.В. Профессиональное мировоззрение педагога: новые смыслы // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2013. – №. 11. – С. 107-113.
4. Сиренко, Ю.С. Внедрение «Ядра высшего педагогического образования» в перспективах управления, преподавания и методической работы // Наука и школа. – 2022. – №. 4. – С. 45-50.
5. Тучалаев, С.Т. Интерактивные технологии в преподавании дисциплины " Педагогика" в вузе // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2016. – №. 1. – С. 69-74.
6. Фроловская, М.Н. Профессиональный образ мира педагога как универсалия педагогической культуры // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – №. 2. – С. 136-140.
7. Шкитина, Н.С., Касаткина, Н.С. Партисипативная подготовка студентов педагогических вузов // Вестник Нижневартковского государственного университета. – 2019. – №. 4. – С. 50-57.

**Липкина Елена Дмитриевна**

кандидат экономических наук, доцент

Омский государственный университет путей сообщения

SPIN-код: 6497-0754

Elena Lipkina

Omsk State Transport University

## **АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА ПОЗИЦИИ СОВРЕМЕННОГО МУЗЕЯ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**Аннотация:** В статье рассматриваются результаты проведенного исследования. Выявлена конкурентная позиция музея «Либеров-центр» на региональном рынке. Изучена степень информированности и вовлеченности целевой аудитории в музейную сферу. Полученные результаты обеспечивают формирование информационно-аналитической базы, необходимой музеем для понимания собственной конкурентной позиции и выявления возможности ее улучшения. Итоги проведенного анализа являются основой разработки перспективных форм продвижения музея и реализуемых им художественных проектов и образовательных программ.

**Ключевые слова:** музей «Либеров-центр», конкурентный анализ, конкурентный профиль, социальные сети, анализ потребителей.

## **TOPICAL ASPECTS OF ANALYZING THE POSITION OF A MODERN MUSEUM IN THE SOCIOCULTURAL SPACE**

**Summary:** The article deals with the results of the conducted research. The competitive position of the museum “Liberov Center” in the regional market is revealed. The degree of awareness and involvement of the target audience in the museum sphere is studied. The obtained results provide the formation of information and analytical base necessary for the museum to understand its own competitive position and to identify the possibility of its improvement. The results of the analysis are the basis for the development of promising forms of promotion of the museum and its art projects and educational programs.

**Keywords:** the Liberov Center Museum, competitive analysis, competitive profile, social media, consumer analysis.

В современных условиях социально-культурных трансформаций российского общества актуализируется понимание роли традиций, существовавших и существующих в регионе, и в этой связи позиции музея как фактора культурно-исторического наследия.

Музей, выполняя свою основную миссию, сохраняет и транслирует ценности из прошлого в настоящее и будущее, но вместе с тем он должен быть встроен в современность [3, с. 149]. Хотя музеи сегодня, несмотря на эпоху

повсеместной доступности информации, не утратили своей актуальности, важности и необходимости, тем не менее, само музейное пространство необходимо адаптировать к современным условиям, которые постоянно меняются, расширяются, активизируются.

Целью исследования является формирование информационно-аналитической базы, необходимой музею «Либеров-центр» для понимания собственной конкурентной позиции и выявления возможности ее улучшения, а также разработки наиболее эффективных мероприятий по продвижению самого музея, а также реализуемых им художественных проектов и образовательных программ.

Постоянная экспозиция музея «Либеро-центр» посвящена жизни и творчеству А.Н. Либерова, в которую включены сибирские пейзажи, выполненные в технике пастели. В программе музея обзорные и тематические экскурсии, лекции о творчестве омских художников, творческие встречи и мастер-классы, кинопросмотры и беседы об искусстве, театрализованные мероприятия и музыкально-поэтические вечера. Собрание музея «Либеров-центр» включает более трёх с половиной тысяч единиц произведений живописи и графики, архивных материалов, детского рисунка. Изучение жизни и творчества, популяризация художественного наследия мастеров круга Либерова относятся к приоритетному направлению в музейной деятельности. [1].

Конкурентный анализ представляет собой процесс, в результате которого компания изучает и оценивает конкурентов, активно действующих на рынке, а также создается возможность разработки будущей стратегии [2, с. 296].

Ключевыми региональными конкурентами музея «Либеров-центр» являются городской музей «Искусство Омска» и областной музей изобразительных искусств имени М.А. Врубеля.

На основе выделенных показателей построен конкурентный профиль (рисунок 1), который обеспечивает возможность сравнительной оценки.



Рисунок 1 – Графическое изображение общего конкурентного профиля

Наиболее уязвимой позицией для «Либеров-центра» является его активность в социальных сетях: по количеству подписчиков в социальных сетях «Либеров-центр» находится на последнем месте, лидером по данной категории является музей имени М. А. Врубеля.

Для более детального анализа активности музея в социальных сетях определены метрики коммуникаций «Либеров-центра» и музеев-конкурентов (с помощью онлайн-сервиса «Popsters.ru») с пользователями таких социальных сетей как «ВКонтакте», «Телеграм» и «Одноклассники» (таблица 1).

Таблица 1

Метрики коммуникаций музеев с пользователями социальных сетей  
(данные на 01.09.2024)

Критерии	«Либеров-центр»	«Искусство Омска»	Имени М.А. Врубеля
Количество подписчиков	ВКонтакте – 3 354 Телеграм – 74 Одноклассники – 246	ВКонтакте – 5 472 Телеграм – 2 318 Одноклассники – 5	ВКонтакте – 10 925 Телеграм – 1 383 Одноклассники – 3597
Количество постов	ВКонтакте – 255 Телеграм – 45 Одноклассники – 47	ВКонтакте – 259 Телеграм – 378 Одноклассники – 47	ВКонтакте – 276 Телеграм – 164 Одноклассники – 60
Количество отметок «Мне нравится»	ВКонтакте – 4 858 Телеграм – 27 Одноклассники – 59	ВКонтакте – 8 925 Телеграм – 5 238 Одноклассники – 0	ВКонтакте – 11 669 Телеграм – 1 852 Одноклассники – 304
Количество отметок «Поделиться»	ВКонтакте – 410 Телеграм – 7 Одноклассники – 0	ВКонтакте – 1351 Телеграм – 1 897 Одноклассники – 0	ВКонтакте – 1 755 Телеграм – 758 Одноклассники – 19
Количество комментариев	ВКонтакте – 236 Телеграм – 7 Одноклассники – 4	ВКонтакте – 597 Телеграм – 251 Одноклассники – 0	ВКонтакте – 281 Телеграм – 29 Одноклассники – 3
Количество просмотров	ВКонтакте – 146 167 Телеграм – 1 813 Одноклассники – -	ВКонтакте – 354 880 Телеграм – 347 632 Одноклассники – -	ВКонтакте – 679 121 Телеграм – 124 817 Одноклассники – -
Лайков в среднем	ВКонтакте – 23 Телеграм – 0 Одноклассники – 1	ВКонтакте – 39 Телеграм – 13 Одноклассники – 0	ВКонтакте – 47 Телеграм – 16 Одноклассники – 7
Репостов в среднем	ВКонтакте – 1 Телеграм – 0 Одноклассники – 0	ВКонтакте – 5 Телеграм – 4 Одноклассники – 0	ВКонтакте – 5 Телеграм – 5 Одноклассники – 0
Комментариев в среднем	ВКонтакте – 0 Телеграм – 0 Одноклассники – 0	ВКонтакте – 2 Телеграм – 0 Одноклассники – 0	ВКонтакте – 1 Телеграм – 0 Одноклассники – 0
Просмотров в среднем	ВКонтакте – 678 Телеграм – 84 Одноклассники – -	ВКонтакте – 1 748 Телеграм – 1007 Одноклассники – -	ВКонтакте – 2 852 Телеграм – 989 Одноклассники – -

Для более наглядной оценки активности в социальных сетях проведено сравнение по 5-бальной шкале (таблица 2) и построен соответствующий конкурентный профиль (рисунок 2).

Таблица 2  
Оценка в бальной системе

Критерии	«Либеров-центр»	«Искусство Омска»	Имени М.А. Врубеля
Количество подписчиков	2	4	5
Количество постов	2	3	4
Количество отметок «Мне нравится»	2	4	5
Количество отметок «Поделиться»	1	4	4
Количество комментариев	3	5	3
Количество просмотров	2	4	5
Сумма баллов	12	24	26

По данным таблицы 2 можно сделать вывод, что «Либеров-центр» занимает последнюю позицию: по всем критериям получена низкая оценка, что свидетельствует о недостаточной активности в социальных сетях.

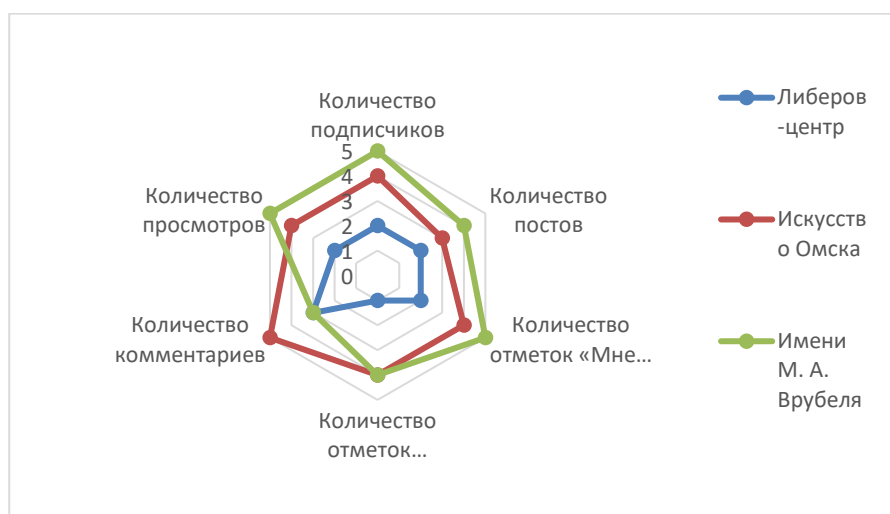


Рисунок 2 – Графическое изображение конкурентного профиля социальных сетей

Рассматривая ситуацию в целом, считаем целесообразным обратить внимание на то, что «Либеров-центр», используя разнообразные интернет-платформы для распространения контента о своей деятельности и взаимодействия с целевой аудиторией, демонстрирует приоритет продвижения в социальной сети «ВКонтакте».

Для оценки вовлеченности и информированности целевой аудитории для случайной группы онлайн-пользователей, которые в период исследования

проживали в г. Омске, было предложено электронное анкетирование с помощью ресурса Google Forms в социальной сети «ВКонтакте» с возможностью онлайн-заполнения.

В результате опроса 78 человек (что соответствует репрезентативной выборке), среди которых 74,4 % (58 человек) составили женщины и 25,6 % (20 человек) соответственно – мужчины, основными возрастными группами являются 26-35 лет (35,9 %, 28 человек) и 36-55 лет (41%, 32 человек). Из них при распределении по роду деятельности подавляющее большинство работающие – 79,5% (62 человека) при наличии 15,4% (12 человек) – пенсионеров, и при распределении по уровню образования 66,7% (52 человека) – имеют высшее образование и 26,9% (21 человек) – среднее профессиональное образование.

Для почти половины опрошенных посещение музеев занимает не последнее место в досуговой активности (44,9%, 35 человек), второе место занимают респонденты, которые ответили, что посещают музеи один раз в год – 33,3% (26 человек) (рисунок 3).

Как часто вы посещаете музеи?

78 ответов

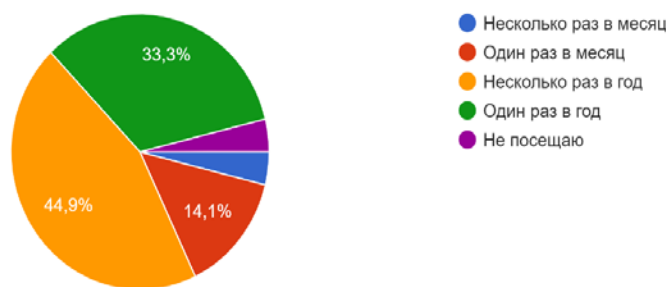
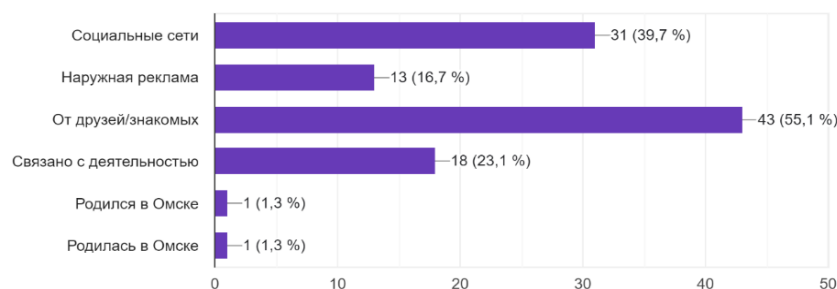


Рисунок 3 – Активность участников по количеству посещений музеев

Самым популярным и известным музеем по результатам анкетирования является музей имени М. А. Врубеля – 67,9% (53 человека), вторым стал музей «Искусство Омска» – 21,8% (17 человек) и самый малоизвестный это – музей «Либеров-центр» – 10,3% (8 человек).

Откуда Вы узнали о музее(ях)?

78 ответов

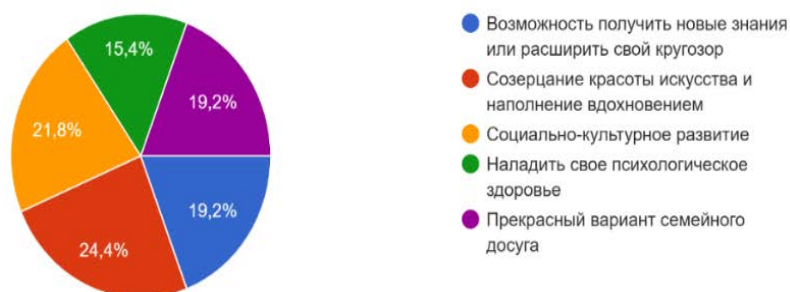


#### Рисунок 4 – Распределение респондентов по источнику получения информации о музеях

Интересным является результат опроса (рисунок 4), согласно которому основным источником получения информации о музеях для респондентов является мнение друзей и знакомых (55,1%, 43 человека), а на втором месте находятся социальные сети (39,7%, 31 человек). У следующей части респондентов знание о музее связано с профессиональной деятельностью, в последствии которой, они узнали о его существовании (23,1%, 18 человек). У незначительной части опрошенных было отмечено, что о конкретном музее они узнали из наружной рекламы, которую музеи размещают в городе (16,7%, 13 человек). Еще меньшее число опрошенных обосновали знание об определенном музее тем, что родились в г. Омск, суммарное количество составило 2,6% (2 человека).

Большинство из тех, кто слышал о музее «Либеров-центр», узнал о нем благодаря группе в социальной сети «Вконтакте». Это говорит о том, что лайки и репосты, из-за которых посты музея оказались в новостной ленте, всё же смогли привлечь внимание целевой аудитории и заинтересовать музеем. Таким образом, следует усилить концентрацию внимания на улучшении контента в социальной сети «Вконтакте», а также регулярное размещение контента на других интернет-площадках.

Цель посещения музея(ев)?  
78 ответов



#### Рисунок 5 – Распределение респондентов в соответствии с целями посещения музеев

Среди целей посещения музея (рисунок 5) наибольшей популярностью пользовались ответы «Созерцание красоты искусства и наполнение вдохновением» (24,4%, 19 человек) и «Социально-культурное развитие» (21,8%, 17 человек). Достаточная часть опрошиваемых отметила, что для них важна возможность получить новые знания или расширить свой кругозор (19,2%, 15 человек), а также посещение музея — это прекрасный вариант семейного досуга (19,2%, 15 человек). Меньшее число респондентов отметили ответ «Наладить свое психологическое здоровье» (15,4%, 12 человек).

Какая(ие) услуга(и) из предоставляемых музеем Вас больше всего привлекает?

78 ответов

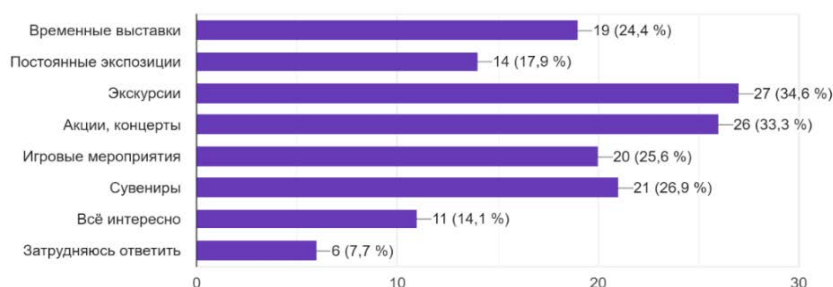


Рисунок 6 – Распределение респондентов по интересующим услугам в музее

Один из вопросов анкеты касался предпочтений опрашиваемых (рисунок 6). Им было предложено выбрать одну или несколько услуг, которая(ые) вызывают наибольший интерес. Таким образом, среди услуг, которые привлекают посетителей, больше всего набрали популярность «Экскурсии» (34,6%, 27 человек) и «Акции, концерты» (33,3%, 26 человек). А самое наименьшее количество набрали ответы «Все интересно» (14,1%, 11 человек) и «Затрудняюсь ответить» (7,7%, 6 человек). Также значительную часть респондентов интересуют «Игровые мероприятия» (25,6%, 20 человек), «Временные выставки» (24,4%, 19 человек) и «Сувениры» (26,9%, 21 человек).

Значительная часть опрашиваемых ожидают от музея всего и сразу (38,5%, 30 человек). Также другая часть респондентов ищет определенные ожидания от посещения музея – это «Приятной прогулки по музейным залам» (21,8%, 17 человек), «Новых знаний, информации» (24,4%, 19 человек) и «Эмоции, впечатления» (15,4%, 12 человек).

Что необходимо сделать музею, чтобы Вы посещали его чаще?

78 ответов



Рисунок 7 – Распределение ответов на вопрос «Что необходимо сделать музею, чтобы Вы посещали его чаще?»

Почти в равных долях респонденты отметили предложенные варианты ответов на задаваемый вопрос, но все-таки больше откликов получил ответ «Чаще строить новые выставки: из фондов музея, других музеев, частных



коллекций» (30,8%, 24 человека), остальные варианты ответов и их процент можно увидеть на рисунке 7.

Проведенное анкетирование позволило понять, что интересно и нужно целевой аудитории, на каких каналах продвижения нужно улучшать контент и что способствует росту количества посетителей музея «Либеров-центр».

Подводя итог, акцентируем внимание на том, что в условиях постоянного изменения ситуации и динамичных инновационных изменений в социокультурном пространстве, целесообразно регулярно проводить мониторинг взаимодействия с аудиторией, анализ уровня посещаемости и вовлеченности в онлайн-контент, отзывы и комментарии посетителей с целью оценки успешности реализации задач по обновлению информационно-аналитической базы и поиску перспективных форм продвижения музея.

### **Список литературы:**

1. Официальный сайт музея «Либеров-центр» – URL: [https://liberov.ru/museum\\_history/](https://liberov.ru/museum_history/) (дата обращения 24.09.2024).
2. Сафина, А. И. Анализ конкурентов // Форум молодых ученых. – 2019. – № 8 (36). – С. 291–297.
3. Фашаян, Е. Р. Инновационная концепция музейного пространства: новаторство и консерватизм в эпоху цифровой трансформации // Экономические и социально-гуманитарные исследования. – 2023. – № 2 (38). – С. 148–156.

**Липкина Елена Дмитриевна**

кандидат экономических наук, доцент

Омский государственный университет путей сообщения

SPIN-код: 6497-0754

Elena Lipkina

Omsk State Transport University

## **СОВРЕМЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРОДВИЖЕНИЯ МУЗЕЯ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**Аннотация:** В статье рассматриваются используемые музеем «Либеров-центр» каналы продвижения в социокультурном пространстве. «Либеров-центр», являясь достаточно значимым культурным достоянием региона, занимает существенную позицию в популяризации и сохранении культурно-исторического наследия. Для сохранения музеем устойчивости занимаемой позиции даны рекомендации по расширению использования каналов коммуникаций с целевой аудиторией. Предложен план по улучшению контента для каналов продвижения в интернет-пространстве с учетом особенностей каждой социальной сети. Определен итоговый результат работы с интернет-платформами.

**Ключевые слова:** музей «Либеров-центр», социокультурное пространство, каналы продвижения, социальные сети, мессенджер.

## **MODERN POSSIBILITIES OF PROMOTING THE MUSEUM IN THE SOCIOCULTURAL SPACE**

**Summary:** The article examines the channels of promotion used by the Liberov Center Museum in the socio-cultural space. The Liberov Center, being a fairly significant cultural asset of the region, occupies an essential position in the popularization and preservation of cultural and historical heritage. In order to preserve the stability of the museum's position, recommendations are given to expand the use of communication channels with the target audience. A plan has been proposed to improve the content for promotion channels in the Internet space, taking into account the characteristics of each social network. The final result of working with Internet platforms has been determined.

**Keywords:** the Liberov Center Museum, sociocultural space, promotion channels, social networks, messenger.

В условиях уже достаточно устойчивых ценностных и социокультурных трансформаций современного российского общества, актуализирующих необходимость сохранения российской идентичности, музей является безусловным фактором сохранения культурно-исторического наследия, напрямую взаимодействуя с обществом, влияя на его культуру и объединяя

через социокультурные процессы поколения людей, их духовность, достоинства, патриотизм.

Музей «Либеров-центр» сохраняет уникальные работы яркой творческой личности Алексея Николаевича Либерова, почетного гражданина города Омска, сыгравшего значительную роль в развитии культурного пространства омского региона, и в значительной степени отражает характер и своеобразие местной культуры, подчеркивая её значимость в масштабах региона и страны. Музей, уникальный по сути своей деятельности, имеет свои отличительные черты и специфические особенности [2].

«Либеров-центр», являясь достаточно значимым культурным достоянием региона, занимает существенную позицию в популяризации и сохранении культурно-исторического наследия. Для сохранения устойчивости занимаемой позиции музей использует в своей деятельности популярные каналы продвижения: личный сайт, баннеры на здании музея, социальные сети и мессенджеры.

На официальном сайте музея «Либеров-центр» размещена абсолютно вся информация о музее – его история, информация о самом А. Н. Либерове, коллекции экспозиций, выставки, проекты, информация для посетителей, документы и многое другое.

Баннеры и стенды на здании музея «Либеров-центр» представляют собой полотна, на которых представлена в виде картинок и текста информация о предстоящем мероприятии, выставке и т.д. Примером может послужить баннер, посвященный художественному проекту «Академия художеств. Вернисаж». В экспозицию вошли произведения художников – академиков Российской академии художеств: Зураба Церетели, Георгия Кичигина и Андрея Машанова.

Музей на своих каналах продвижения (таблица 1) публикует в основном информационный контент. В социальных сетях ВКонтакте, Одноклассники и мессенджере Телеграм «Либеров-центр» публикует такой информационный контент, как: анонсы выставок; поздравления с Днём рождения; посты картин художников, которые размещены в музее; новости музея; сказки; интервью с художниками города Омска. Также музей публикует немного пользовательского контента – это посты-отзывы от посетителей, которые написали о своем опыте посещения (ВКонтакте). «Либеров-центр» пересылает данные посты и фотографии на свою страницу сообщества.

Таблица 1

Контент в социальных сетях

Социальная сеть	Вид контента	Формат контента
ВКонтакте	Информационный, пользовательский	Анонсы выставок, посты-отзывы от посетителей, сказки, посты картин художников, которые размещены в музее, поздравления с Днём рождения, праздниками, сказки, новости музея.

Одноклассники	Информационный	Поздравления с праздниками, новости музея
Телеграм	Информационный	Новости музея, анонсы выставок, поздравления с праздниками

На всех каналах продвижения музея контент представляет собой текст (описание), картинки или их подборка, видео, ссылки с других источников, репост постов с других сообществ или личных страниц пользователей (если контент относится к музею).

Формат контента музея «Либеров-центр» относится к следующим категориям:

1. Статьи и посты в блог (сайт). Это экспертные статьи, статьи о мероприятиях, новости компании, анонсы, история событий (фотоотчеты), важная информация.

2. Социальные сети.

3. Фотографии и иллюстрации, подборки.

4. Видео: интервью, новости, съемка с мероприятий, сказки, видео-экскурсии, онлайн-выставки.

5. Баннеры и стенды на здании музея.

Что касается выбора самих каналов, то музей использует практически весь наиболее популярный набор: сообщества в социальных сетях (ВКонтакте, Одноклассники); мессенджеры (Телеграм); комментарий и репост от эксперта (ВКонтакте); постинг на разных площадках; гостевые статьи и взаимный пиар (ВКонтакте); перелинковка на тематических ресурсах или в блогах; упоминания и репосты (ВКонтакте); личные аккаунты. Однако, не смотря на имеющуюся активность, наблюдается низкая осведомленность о музее «Либеров-центр», его художественных проектах и образовательных программах среди населения г. Омска за счет неравномерного объема контента, размещаемого на каналах продвижения в интернет-пространстве, что, безусловно, является существенной проблемой, требующей соответствующего решения.

Базируясь на итогах проведенного исследования, в целях привлечения посетителей и повышения интереса к деятельности музея и реализуемых им художественных проектов и образовательных программ, предлагается расширение использования следующих каналов коммуникаций с целевой аудиторией: платформы социальных сетей, мессенджеры, видеохронисты, основной веб-сайт и взаимодействие с блогерами.

В рамках использования социальных сетей и мессенджеров следует обеспечить выполнение ряда требований.

Регулярность публикаций: постоянное обновление контента, чтобы поддерживать интерес пользователей, что поможет создать ощущение активности и жизнедеятельности музея.

Разнообразие контента: разнообразные публикации, включая фотографии картин, интересные факты и историческую информацию, аудиогиды и видеоматериалы.

При этом следует учитывать, что задумка всего аккаунта на различных социальных платформах, должна удерживать внимание пользователя, подталкивать к дальнейшему взаимодействию [1, с. 160].

Взаимодействие с подписчиками: ответы на комментарии и вопросы пользователей, проведение опросов и активности, чтобы поддерживать диалог с аудиторией и создание ощущения вовлеченности.

При разработке серий видео о разных аспектах музея, его истории и коллекциях важно использовать профессиональное оборудование для съемок и обработки, чтобы создать впечатляющий визуальный контент.

В современном мире среди интернет-пользователей более всего популярны вертикальные короткометражные видео. Они не несут в себе никакого содержательного характера, но их смотрят и любят миллионы людей в интернете. Поэтому на сегодняшний день интернет и социальные сети всё уже придумали за нас, нужно только этим правильно воспользоваться.

Например, в приложениях «Cutout», «Wombo», «Avtarify» можно оживить лица картинам и передать интернет-пользователю через это нужную информацию. Загрузив фотографию портрета или картины, наложенная маска оживит лица, расположенные на полотне, и заставит его говорить. Нужно всего лишь наложить маску, подходящую музыку и ролик готов. В таком современном формате видео привлекут внимание к музею и «завирусится» на широкую аудиторию.

Для веб-сайта необходимо:

1. Ясная навигация: обеспечить простоту и интуитивность в использовании сайта. Сделать навигацию легкой и понятной, чтобы пользователи могли быстро найти нужную информацию.

2. Подробная информация о коллекциях: следует представить полную информацию о каждой коллекции и каждой картине. Добавить текстовые описания, фотографии и видео, чтобы углубить знания посетителей.

3. Интерактивные возможности: добавить интерактивные элементы, такие как виртуальные туры, тесты и игры, чтобы пользователи могли взаимодействовать с контентом и углублять свое понимание музея.

Рассматривая взаимодействие с блогерами, следует учесть, что достаточно известные блогеры с живой аудиторией способны привлечь в музей людей всего лишь одним рекламным роликом. Для начала нужно изучить блогеров, которые работают в приближенных сферах и делают интересный увлекательно-познавательный контент с постоянными пользователями, или тех лиц, которые известны в г. Омск. Например, в Телеграм-сообществе «Go Omsk» рассказывают о том, куда сходить в Омске (20 тыс. подписчиков) (рисунок 4). Также блог в Телеграм «Омск путеводитель», в котором публикуется интересные места для посещения г. Омск (24,5 тыс. подписчиков).

Рекламирование и пиар музея от лица известного человека будет давать сигнал интернет-аудитории о том, что в музее может быть интересно и есть что посмотреть.

Предполагаемый результат: увеличение осведомленности о деятельности музея в онлайн-пространстве, повышение лояльности аудитории, увеличение посещаемости выставок, рост выручки за счет продажи билетов, повышение осведомленности о музее среди потенциальной аудитории.

Также помимо вышеперечисленного музеем «Либеров-центр» предлагаются следующие рекомендации по созданию контента в социальных сетях. В первую очередь следует разработать контент-план с учетом особенностей каждой социальной сети: размещать основной информационный контент с разбавлением пользовательского и развлекательных клипов в «ВКонтакте», рекомендуется акцентировать внимание на этой социальной сети, так как там вся основная и потенциальная аудитория. В других социальных сетях миксовать информационный контент с визуальным. В контент-плане информационные поводы должны быть распределены равномерно на период анонсирования и проведения выставки, план должен учитывать особенности каждой социальной сети, а также быть разделен тематически (на рубрики). Например, интересный факт из жизни художника, конкурсы и акции и т.д. Важно помечать публикации хештегами, чтобы сделать удобный поиск по темам, позволяющий пользователю фильтровать новости, а также в каждом посте ссылаться на другие активные социальные сети музея, чтобы пользователь мог выбрать какой онлайн-платформой ему удобнее пользоваться. Отдельного внимания заслуживает расписание постинга, без соблюдения которого контент не может быть эффективным. Рекомендуется оптимальное количество постов по будням – 3 (утром в 10:00, днем в 14:00 и вечером в 18:00) и по 2 в выходные и праздничные дни – утром и во второй половине дня.

Также важно поработать над визуальной составляющей постинга. Желательно, чтобы визуализация содержала фирменные цвета, рамки, хештеги и т.д., а также индивидуально разработанные шаблоны для постов, что в свою очередь сделало бы социальные сети визуально «опрятными» и стильными.

Важный момент во взаимосвязи с аудиторией – работа с отзывами. Негативные отзывы не должны быть просто удалены. Администраторы группы должны реагировать на негативные комментарии пользователей, а также генерировать 2-4 положительных отзыва в неделю.

Более подробный план по улучшению контента для каналов продвижения в интернет-пространстве:

1. Shorts и клипы: следует создавать короткие видеоролики с интересной или же полезной информацией в социальных сетях.

2. Изображения и фотографии: можно использовать рамки с фирменными цветами музея, чтобы при взгляде на изображение было сразу понятно – это контент от музея «Либеров-центр».

3. Хэштеги: следует добавлять хэштеги под постами и видеороликами для быстрого поиска и распространения информации среди прочего контента платформ (#ЛиберовЦентр #Пастель #СибирскаяПастель #Искусство #Омск #Образование #Творчество #КультураОмск #МузейПастели #ИскусствоРоссии).

4. Предоставление подробной информации о музее, его истории и коллекции, а также о ближайших акциях и мероприятиях.

5. Создание уникальных и оригинальных статей, блогов и других интересных материалов, связанных с музеем и его коллекцией. Это придаст сайту авторитетность, привлечет аудиторию и повысит его рейтинг в выдаче поисковых систем.

6. Общение и поощрение. Для достижения лояльности аудитории музеем нужно своевременное взаимодействие. Важно показывать не только богатство музейного фонда, но и вовлекать посетителей с помощью различных конкурсов. Их можно проводить на различных площадках. Например, после открытия новой выставки объявить о творческом фотоконкурсе, где главным условием станет фото с понравившейся картиной, которое нужно выложить в социальные сети под специальным хештегом. Также возможный вариант – запуск виртуального квеста, который напрямую будет связан с действующей экспозицией. Поиск нужных предметов или описаний точно понравится как детям, так и взрослым.

В итоге, предполагаемый результат работы с интернет-платформами: разнообразный контент, адаптированный под разные социальные сети; создание единого стиля и образа ведения социальных сетей; увеличение взаимосвязи с целевыми группами за счет соблюдения графика публикаций; своевременное и всеобъемлющее информирование целевой аудитории о деятельности музея и тем самым увеличение продажи билетов.

### **Список литературы:**

1. Зырянова, Е. С. Важность визуального контента и классификация его типов // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – № 6-3 (69). – С. 158–162.
2. Официальный сайт музея «Либеров-центр» – URL: [https://liberov.ru/museum\\_history/](https://liberov.ru/museum_history/) (дата обращения 24.09.2024).

**Лихачев Виктор Геннадьевич**

преподаватель

Государственный университет морского и речного флота им. адмирала

С.О. Макарова

SPIN-код: 4977-3589

Viktor Likhachev

Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping

## **ШКОЛЫ ЮНГ В ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ПЛАВСОСТАВА ДЛЯ ГРАЖДАНСКОГО ФЛОТА НА СЕВЕРО-ЗАПАДЕ РСФСР В 1946-1953 ГГ.**

**Аннотация.** В статье рассматривается роль школ юнг на Северо-Западе РСФСР в подготовке кадров плавсостава для гражданского флота в период с 1946 по 1953 годы. Особое внимание уделяется организации учебного процесса в Архангельской школе юнг Северного государственного морского пароходства, Ленинградской школе юнг Министерства морского флота СССР, школе-интернате юнг Беломорско-Онежского пароходства Министерства речного флота СССР, Сортавальской школе юнг Министерства рыбной промышленности СССР и Архангельской школе юнг Министерства рыбной промышленности СССР. Статья подробно анализирует теоретическое и практическое обучение, социальные и воспитательные аспекты, а также взаимодействие школ с промышленными и транспортными предприятиями. Описывается специфика подготовки в каждой школе, включая обучение арктической навигации, морской радиосвязи, рыбному промыслу и речному судоходству. Исследование подчеркивает значимость школ юнг в послевоенный период для восстановления и развития гражданского флота, а также их вклад в социализацию и воспитание молодежи. Делается вывод о том, что качественная и всесторонняя подготовка кадров, обеспеченная школами юнг, способствовала успешному развитию морского и речного транспорта в СССР в послевоенные годы.

**Ключевые слова:** Школы юнг, Северо-Запад РСФСР, гражданский флот, подготовка кадров, учебный процесс, теоретическое обучение, практическое обучение, арктическая навигация, рыболовецкий флот, речное судоходство, послевоенный период, воспитательная работа, социальная адаптация, производственная практика, морское образование.

## **JUNG SCHOOLS IN THE TRAINING OF NAVAL PERSONNEL FOR THE CIVIL FLEET IN THE NORTH-WEST OF THE RSFSR IN 1946-1953**

**Summary:** The article examines the role of the Jung schools in the North-West of the RSFSR in the training of naval personnel for the civil fleet in the period from 1946 to 1953. Special attention is paid to the organization of the educational process at the Arkhangelsk Jung School of the Northern State Shipping Company, the



Leningrad Jung School of the Ministry of the Navy of the USSR, the boarding school of the Jung of the Belomorsko-Onega Shipping Company of the Ministry of the River Fleet of the USSR, the Sortavala Jung School of the Ministry of the Fishing Industry of the USSR and the Arkhangelsk Jung School of the Ministry of the Fishing Industry of the USSR. The article analyzes in detail the theoretical and practical training, social and educational aspects, as well as the interaction of schools with industrial and transport enterprises. The specifics of training in each school are described, including training in Arctic navigation, marine radio communications, fishing and river navigation. The study highlights the importance of the Jung schools in the post-war period for the restoration and development of civil society

**Keywords:** Jung schools, North-West of the RSFSR, civil fleet, personnel training, educational process, theoretical training, practical training, Arctic navigation, fishing fleet, river navigation, post-war period, educational work, social adaptation, industrial practice, maritime education.

После окончания Великой Отечественной войны Советский Союз столкнулся с острой потребностью в восстановлении и развитии гражданского флота. Одним из ключевых аспектов этого процесса была подготовка квалифицированных кадров плавсостава. Важную роль в этом процессе играли школы юнг, особенно на Северо-Западе РСФСР, где морские традиции и необходимость в морских специалистах были особенно сильны.

С 1946 по 1953 годы Советский Союз переживал период послевоенного восстановления. Восстановление транспортных и торговых путей было критически важным для экономического возрождения страны. Гражданский флот, который включал в себя как транспортные, так и рыболовные суда, требовал большого количества квалифицированных кадров, способных обеспечивать бесперебойную работу судов.

Школы юнг были созданы для подготовки юношей в возрасте от 14 до 17 лет к службе на флоте. На Северо-Западе РСФСР эти школы располагались в таких ключевых морских городах, как Архангельск, Мурманск и Ленинград. Обучение в школах включало как теоретические занятия, так и практическую подготовку на кораблях.

Учебный процесс в школах юнг был интенсивным и всеобъемлющим. Теоретические занятия включали изучение навигации, морского дела, основ механики и электротехники. Практическая подготовка проходила на учебных судах, где юнги приобретали навыки работы с судовым оборудованием, учились управлять судном и выполнять различные палубные работы.

Школы юнг на Северо-Западе РСФСР сыграли важную роль в обеспечении гражданского флота квалифицированными кадрами. Выпускники этих школ быстро адаптировались к работе на судах, так как имели базовые знания и навыки, полученные в процессе обучения. Многие из них продолжили свою карьеру в морской отрасли, занимая различные должности на транспортных и рыболовных судах.

Подготовка квалифицированных кадров для гражданского флота способствовала экономическому развитию Северо-Запада РСФСР. Развитие морской торговли и рыболовства обеспечивало региону стабильный приток финансовых средств, способствуя восстановлению и развитию местной инфраструктуры.

Школы юнг в 1946-1953 гг. стали важным элементом в системе подготовки кадров для гражданского флота Советского Союза. Их вклад в послевоенное восстановление и развитие морской отрасли на Северо-Западе РСФСР трудно переоценить. Эти учебные заведения не только обеспечивали флот квалифицированными специалистами, но и способствовали экономическому росту региона, играя важную роль в восстановлении страны после войны.

После окончания Великой Отечественной войны гражданский флот СССР нуждался в восстановлении и пополнении квалифицированными кадрами. Одним из важных аспектов этого процесса стала подготовка молодых специалистов для плавсостава, что привело к созданию специализированных учебных заведений – школ юнг. На Северо-Западе РСФСР в 1946-1953 гг. действовали несколько таких школ, каждая из которых внесла значительный вклад в подготовку кадров для различных отраслей гражданского флота. В данной статье рассмотрены Архангельская школа юнг Северного государственного морского пароходства, Ленинградская школа юнг Министерства морского флота СССР, школа-интернат юнг Беломорско-Онежского пароходства Министерства речного флота СССР, Сортавальская школа юнг Министерства рыбной промышленности СССР и Архангельская школа юнг Министерства рыбной промышленности СССР.

Архангельская школа юнг, основанная в 1946 году, была одной из первых школ, созданных для подготовки юных моряков. Она функционировала под эгидой Северного государственного морского пароходства. Основная цель школы заключалась в подготовке специалистов для работы на судах, обслуживающих Арктическое побережье и Северный морской путь.

Школа обеспечивала обучение по различным специальностям, необходимым для морского дела. В учебную программу входили теоретические дисциплины, такие как навигация, морская практика, инженерное дело, а также практическая подготовка на судах. Студенты проходили строгую физическую подготовку и учились справляться с трудностями северных морей.

Архангельская школа юнг начала свою работу в тяжелые послевоенные годы, когда страна испытывала острую нехватку квалифицированных кадров. Учебное заведение быстро завоевало репутацию одного из ведущих центров подготовки морских специалистов. Воспитанники школы юнг Архангельска были востребованы не только в северных портах, но и по всему Советскому Союзу.

Создание школы юнг в Архангельске было обусловлено стратегической важностью региона, его близостью к Северному морскому пути и

необходимостью восстановления и развития морской инфраструктуры. В условиях послевоенного восстановления экономики и промышленности, особенно в таких регионах, как Архангельская область, потребность в подготовленных кадрах для работы на море была особенно высокой.

Образовательные программы включали как теоретические занятия в классах, так и практическое обучение на учебных судах. Большое внимание уделялось физической подготовке курсантов, навыкам выживания в экстремальных условиях и дисциплине. Курсанты проходили строгий отбор, что обеспечивало высокий уровень подготовки выпускников.

Учебный процесс включал обязательные курсы по навигации, гидрографии, морской практике, а также специализированные курсы по судовождению, морскому праву и радиосвязи. Важной частью обучения была практика на учебных судах, где курсанты получали реальный опыт работы в море, осваивали навыки управления судном и работы с навигационными приборами.

Условия обучения в Архангельской школе юнг были достаточно суровыми, что соответствовало реальным условиям работы на морских судах. Курсанты жили в казармах, подчинялись строгому распорядку дня и проходили интенсивную физическую подготовку. Это обеспечивало не только профессиональную, но и физическую готовность выпускников к работе в сложных климатических условиях.

Многие выпускники Архангельской школы юнг добились значительных успехов в своей профессиональной деятельности. Среди них были капитаны крупных судов, инженеры-механики, руководители морских предприятий. Их успехи подтверждали высокое качество подготовки, полученной в стенах школы. Примером успешного выпускника может служить капитан Василий Иванович Петров, который начал свою карьеру в Архангельской школе юнг. После окончания школы он служил на различных судах Северного морского пути, постепенно поднимаясь по карьерной лестнице. Впоследствии он стал капитаном одного из крупнейших ледоколов страны и внёс значительный вклад в исследование и освоение Арктики.

Ленинградская школа юнг была основана в 1947 году и являлась одним из центральных учебных заведений по подготовке юнг для морского флота. Школа действовала под руководством Министерства морского флота СССР и располагалась в Ленинграде, что позволяло использовать развитую портовую инфраструктуру города для практической подготовки курсантов. Ленинградская школа юнг сыграла ключевую роль в подготовке кадров для дальнего плавания. Расположенная в крупнейшем порту страны, школа имела доступ к передовым технологиям и оборудованию, что делало обучение максимально приближенным к реальным условиям.

В послевоенные годы Ленинград восстанавливался после блокады, и морская промышленность города играла важную роль в экономике региона. Школа юнг, находящаяся в центре этого промышленного узла, стала важным

звеном в подготовке квалифицированных специалистов для морского флота. Учебная программа Ленинградской школы включала широкий спектр дисциплин, необходимых для мореплавания. Курсанты изучали навигацию, гидрографию, метеорологию, морское право, а также проходили практику на учебных судах и в портах. Специфической особенностью этой школы была её ориентация на подготовку командного состава и специалистов для дальних плаваний.

Практическая подготовка включала обязательные плавания на учебных судах по Балтийскому морю и дальние рейсы, что позволяло курсантам приобретать опыт работы в различных условиях и районах плавания. Курсанты также изучали иностранные языки, что было необходимо для работы на международных маршрутах. Условия обучения в Ленинградской школе юнг были достаточно жесткими, что соответствовало традициям морской подготовки. Курсанты жили в учебных корпусах, подчинялись строгой дисциплине и проходили интенсивные тренировки. Большое внимание уделялось физической подготовке и военно-морской подготовке.

Выпускники Ленинградской школы юнг стали основой командного состава морского флота. Многие из них занимали высокие посты в Министерстве морского флота, руководили крупными предприятиями и продолжали традиции отечественного мореплавания. Одним из таких выпускников был адмирал Сергей Николаевич Смирнов, который начал свою карьеру в Ленинградской школе юнг. После успешного окончания школы он прошёл службу на различных судах и в военно-морских учебных заведениях, в итоге став командующим Балтийским флотом и внёс значительный вклад в развитие военно-морских сил СССР.

Беломорско-Онежская школа-интернат юнг, созданная в 1948 году, занималась подготовкой кадров для речного флота. Школа находилась под управлением Министерства речного флота СССР и обеспечивала обучение курсантов для работы на судах, курсирующих по рекам и озёрам Северо-Запада РСФСР. Школа-интернат юнг Беломорско-Онежского пароходства была уникальной в своём роде, так как специализировалась на подготовке специалистов для внутреннего водного транспорта. Это было особенно важно для регионов с развитой речной сетью, таких как Карелия и Архангельская область.

В послевоенные годы речной транспорт играл важную роль в экономике СССР, обеспечивая перевозку грузов и пассажиров по внутренним водным путям. Школа-интернат готовила специалистов, способных работать в сложных условиях северных рек и озёр, что способствовало развитию речного флота и экономики региона. Образовательная программа школы была адаптирована к условиям речного судоходства. Курсанты изучали основы навигации на внутренних водных путях, правила эксплуатации речных судов, технику безопасности, а также проходили практическую подготовку на учебных и действующих судах Беломорско-Онежского пароходства. Важным элементом

обучения была также подготовка к работе в сложных климатических условиях северных регионов.

Учебный процесс включал теоретические занятия в классах, практическое обучение на учебных судах и обязательные плавания по рекам и озёрам региона. Курсанты также изучали гидрологию, экологию и экономику речного транспорта, что позволяло им комплексно подходить к решению профессиональных задач. Условия обучения в школе-интернате были строгими и дисциплинированными. Курсанты жили в интернате, подчинялись распорядку дня и проходили физическую подготовку. Большое внимание уделялось моральному и патриотическому воспитанию курсантов.

Выпускники школы-интерната стали основой кадрового состава речного флота в северных регионах СССР. Их знания и навыки способствовали развитию внутреннего водного транспорта и обеспечению стабильной работы пароходств. Примером успешного выпускника может служить капитан Иван Петрович Соколов, который после окончания школы-интерната работал на различных речных судах Беломорско-Онежского пароходства. Благодаря своим профессиональным качествам и навыкам, он стал одним из ведущих специалистов в области речного судоходства и внёс значительный вклад в развитие пароходства.

Сортавальская школа юнг, основанная в 1950 году, специализировалась на подготовке кадров для рыбопромыслового флота. Школа действовала под эгидой Министерства рыбной промышленности СССР и располагалась в городе Сортавала, на берегу Ладожского озера. Основная задача школы заключалась в подготовке специалистов для работы на рыболовецких судах и промысловых базах. Школа юнг в Сортавале была важным звеном в системе подготовки кадров для рыбной промышленности. Рыболовецкие суда, укомплектованные выпускниками школы, обеспечивали значительную часть рыбного промысла в северо-западных регионах СССР.

Создание школы юнг в Сортавале было обусловлено растущей потребностью в квалифицированных специалистах для рыбного промысла. Ладожское озеро и близлежащие водоёмы были важными районами рыбного промысла, и школа юнг готовила кадры, способные эффективно работать в этих условиях. Учебная программа включала изучение промысловых технологий, морской биологии, основ навигации и эксплуатации рыболовецких судов. Курсанты проходили практическую подготовку на учебных и промысловых судах, а также на береговых базах, где осваивали методы обработки и консервирования рыбы. Важным аспектом обучения было также изучение экономических и экологических аспектов рыбной промышленности.

Различные школы юнг в СССР играли ключевую роль в подготовке специалистов для морского и речного флота, а также для рыбопромысловой промышленности, что способствовало развитию соответствующих отраслей экономики и поддерживало высокие стандарты профессиональной подготовки

Практическая подготовка включала обязательные рейсы на рыболовецких судах, где курсанты получали опыт работы на промысле, осваивали методы ловли рыбы и её переработки. Курсанты также изучали управление рыболовецкими судами, работу с навигационными приборами и средствами связи.

Условия обучения в Сортавальской школе юнг были достаточно жёсткими, что соответствовало реалиям работы на рыболовецких судах. Курсанты жили в интернате, подчинялись строгому распорядку дня и проходили интенсивные тренировки. Большое внимание уделялось физической подготовке и обучению в экстремальных условиях.

Выпускники Сортавальской школы юнг внесли значительный вклад в развитие рыбной промышленности СССР. Их профессиональные знания и навыки способствовали успешной работе рыбопромыслового флота и обеспечению продовольственной безопасности страны. Примером успешного выпускника может служить капитан рыболовецкого судна Алексей Николаевич Иванов, который после окончания школы работал на различных промысловых судах. Благодаря своему опыту и профессионализму, он стал одним из ведущих специалистов в области рыбного промысла и внёс значительный вклад в развитие рыбной промышленности СССР.

Архангельская школа юнг Министерства рыбной промышленности СССР, созданная в 1951 году, дополняла систему подготовки кадров для рыбного флота в северных регионах страны. Расположенная в Архангельске, школа готовила специалистов для работы в суровых условиях Арктики и Северного Ледовитого океана.

Школы юнг на Северо-Западе РСФСР в период 1946-1953 гг. сыграли ключевую роль в подготовке кадров для гражданского флота страны. Каждое учебное заведение имело свои особенности и специализацию, что позволило обеспечить подготовку специалистов для различных отраслей морской и речной промышленности. Архангельская школа юнг Северного государственного морского пароходства, Ленинградская школа юнг Министерства морского флота СССР, школа-интернат юнг Беломорско-Онежского пароходства Министерства речного флота СССР, Сортавальская школа юнг Министерства рыбной промышленности СССР и Архангельская школа юнг Министерства рыбной промышленности СССР внесли значительный вклад в восстановление и развитие гражданского флота СССР в послевоенные годы.

Образовательные программы этих школ были направлены на подготовку высококвалифицированных специалистов, способных работать в сложных климатических и географических условиях Северо-Запада РСФСР. Это способствовало не только развитию промышленности региона, но и укреплению позиций СССР на международной арене в области мореплавания и рыбной промышленности.

Школы юнг Северо-Запада РСФСР стали важным звеном в системе подготовки кадров для гражданского флота, обеспечивая страну квалифицированными специалистами, готовыми работать в самых сложных условиях. Воспитанники этих школ внесли значительный вклад в развитие морской и речной промышленности, способствуя экономическому росту и укреплению национальной безопасности СССР.

Учебный процесс в школах юнг на Северо-Западе РСФСР в 1946-1953 годах был ключевым элементом в подготовке кадров для гражданского флота. Эти школы предоставляли комплексное образование, охватывающее как теоретические знания, так и практические навыки, необходимые для работы на различных типах судов.

Учебный процесс в Архангельской школе юнг был тщательно организован и ориентирован на всестороннюю подготовку будущих моряков. Основной упор делался на навигацию и судовождение. Учащиеся изучали основы морской навигации, учились читать морские карты и работать с компасами. Большое внимание уделялось морскому праву и правилам судоходства, что помогало учащимся понимать международные и советские нормы. Технические дисциплины, такие как основы судостроения, механики и электрики судов, также были важной частью учебной программы.

Практическое обучение играло ключевую роль в подготовке. Учащиеся регулярно проходили морскую практику на учебных судах, где отработывали навыки управления судном и работы с навигационными приборами в реальных условиях. Они также занимались техническим обслуживанием судов, что включало ремонт и обслуживание судовых механизмов и оборудования.

Физическая подготовка и военная дисциплина были неотъемлемыми элементами учебного процесса. Учащиеся занимались плаванием, греблей и другими видами спорта, что способствовало развитию выносливости и силы. Военная подготовка формировала дисциплину и командный дух, готовя учащихся к службе на флоте.

Ленинградская школа юнг отличалась высоким уровнем теоретической и практической подготовки. Основное внимание уделялось продвинутым курсам по навигации, где учащиеся осваивали использование навигационных приборов, включая радионавигационные системы. Изучение морской радиосвязи и метеорологии было важным элементом учебного процесса, что позволило выпускникам ориентироваться в современных технологиях и условиях.

Практическое обучение включало стажировки на действующих судах, где учащиеся могли применять полученные знания на практике. Тренировочные рейсы на учебных судах давали возможность будущим морякам выполнять обязанности членов экипажа в реальных условиях, что значительно повышало их профессиональную подготовку.

Лабораторные работы были важной частью учебного процесса. Специализированные лаборатории позволяли учащимся работать с

навигационными приборами и радиосвязным оборудованием, осваивая навыки, необходимые для работы на флоте.

Школа-интернат юнг Беломорско-Онежского пароходства сочетала обучение с воспитательной работой. Учебный процесс был ориентирован на подготовку кадров для речного флота, что требовало изучения специфики навигации на внутренних водных путях. Учащиеся изучали правила судоходства на реках и озёрах, основы судостроения, механики и электротехники.

Практическое обучение проводилось на учебных и действующих речных судах. Учащиеся получали навыки управления судами на реках и озёрах, а также изучали ремонт и обслуживание судов. В интернате большое внимание уделялось воспитательной работе, что способствовало формированию коллективизма и командного духа. Внеклассные мероприятия, такие как спортивные соревнования и культурные мероприятия, также играли важную роль в жизни учащихся.

Ленинградская школа юнг была центром передового опыта в области морского образования. Здесь работали выдающиеся педагоги и специалисты, многие из которых имели боевой опыт, полученный во время Великой Отечественной войны. Это обеспечивало высокое качество образования и подготовки.

Школа обладала современной материально-технической базой, включавшей учебные и тренировочные суда, лаборатории, оснащенные новейшим навигационным и радиосвязным оборудованием. Это давало возможность учащимся не только изучать теоретические аспекты, но и применять их на практике, что было крайне важно для формирования высококвалифицированных специалистов.

Каждая школа юнг на Северо-Западе РСФСР имела свою специфику и адаптированные учебные программы, что позволяло готовить специалистов для различных сфер морского и речного флота.

Архангельская школа юнг Северного государственного морского пароходства специализировалась на подготовке кадров для работы в арктических условиях. Это требовало от учащихся знаний и навыков, специфичных для работы в суровых климатических условиях, включая навигацию во льдах и выживание в экстремальных ситуациях.

Ленинградская школа юнг готовила специалистов для широкого спектра морских профессий, включая навигацию, морскую радиосвязь и метеорологию. Высокий уровень теоретической подготовки сочетался с интенсивной практической работой на современных судах и в специализированных лабораториях.

Школа-интернат юнг Беломорско-Онежского пароходства была ориентирована на подготовку кадров для внутреннего водного транспорта. Особое внимание уделялось навигации на реках и озерах, а также специфике речного судоходства и эксплуатации речных судов.



Сортавальская школа юнг Министерства рыбной промышленности СССР готовила специалистов для рыболовецкого флота. Учащиеся изучали технику рыбного промысла, обработку рыбы и работу на рыболовных судах, что позволило им успешно интегрироваться в рыбную промышленность.

Архангельская школа юнг Министерства рыбной промышленности СССР фокусировалась на подготовке кадров для работы в арктических условиях, с акцентом на арктическую навигацию и рыбный промысел. Практическое обучение проходило на арктических рыболовных судах, где учащиеся осваивали навыки работы в экстремальных условиях.

Производственная практика занимала важное место в учебном процессе школ юнг. Учащиеся регулярно отправлялись на учебные и производственные рейсы, где они могли применять полученные теоретические знания на практике. Эти рейсы проводились на учебных судах школ, а также на действующих судах гражданского флота, что давало учащимся реальный опыт работы в морских условиях.

Практика включала в себя выполнение всех основных функций членов экипажа, от управления судном и работы с навигационными приборами до технического обслуживания судовых механизмов. Это позволило учащимся получить ценный опыт и навыки, необходимые для дальнейшей профессиональной деятельности.

Школы юнг активно взаимодействовали с промышленными и транспортными предприятиями региона. Это взаимодействие включало в себя совместные учебные программы, производственные практики и стажировки для учащихся. Такие связи способствовали лучшей адаптации выпускников к реальной работе на флоте и повышению их профессионального уровня.

Промышленные и транспортные предприятия предоставляли школам юнг доступ к своим ресурсам, включая суда, оборудование и специалистов. Это позволило организовать учебный процесс на высоком уровне и обеспечить учащимся возможность освоить современные технологии и методы работы на флоте.

Школы юнг на Северо-Западе РСФСР в 1946-1953 годах играли ключевую роль в подготовке квалифицированных кадров для гражданского флота. Их учебные программы сочетали теоретическое обучение с интенсивной практической подготовкой, что обеспечивало высокий уровень профессиональной подготовки выпускников. Каждая школа имела свою специфику и адаптированные учебные программы, что позволяло готовить специалистов для различных сфер морского и речного флота. Социальный и воспитательный аспекты обучения также играли важную роль, способствуя интеграции молодежи в общество и формированию у них патриотических и профессиональных качеств.

### Список литературы:

- 1.История Архангельской школы юнг // Архив Морского пароходства. - URL: <https://maritimeheritage.ru/history-arkhangelsk-school-young> (дата обращения: 21.07.2024).
- 2.Ленинградская школа юнг: вклад в развитие гражданского флота // Министерство морского флота СССР. - URL: <https://navyhistory.ru/leningrad-school-young> (дата обращения: 21.07.2024).
- 3.Роль школ юнг в послевоенное время // Морское наследие. - URL: <https://maritimelegacy.ru/role-of-young-schools> (дата обращения: 21.07.2024).
- 3.Образование и подготовка кадров в школах юнг // Российский научно-образовательный портал. - URL: <https://eduport.ru/education-young-schools> (дата обращения: 21.07.2024).
- 4.Школа-интернат юнг Беломорско-Онежского пароходства: особенности учебного процесса // Архив Министерства речного флота СССР. - URL: <https://riverfleetarchive.ru/belomor-onezh-school-young> (дата обращения: 21.07.2024).
- 5.Сортавальская школа юнг: подготовка специалистов для рыболовецкого флота // Министерство рыбной промышленности СССР. - URL: <https://fisheryedu.ru/sortavala-school-young> (дата обращения: 21.07.2024).
- 6.Архангельская школа юнг Министерства рыбной промышленности: обучение и практика // Исторический архив Северного флота. - URL: <https://northernfleetarchive.ru/arkhangelsk-fishery-school-young> (дата обращения: 21.07.2024).
- 7.Воспитательная работа в школах юнг // Школы России. - URL: <https://educationportal.ru/educational-work-young-schools> (дата обращения: 21.07.2024).
- 8.Практическая подготовка в школах юнг // Морское дело. - URL: <https://maritimetraining.ru/practical-training-young-schools> (дата обращения: 21.07.2024).
- 9.Социальная адаптация и роль школ юнг // Советское образование. - URL: <https://sovieteducation.ru/social-adaptation-young-schools> (дата обращения: 21.07.2024).

**Лобастова Вера Александровна**

кандидат философских наук, доцент

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

SPIN-код: 1570-1441

Vera Lobastova

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

## **ОТ ПОИСКА СМЫСЛОВ К ОБРЕТЕНИЮ ЗНАНИЯ**

**Аннотация:** Данная статья рассматривает проблему культуры чтения интеллектуального текста. Автор предлагает осуществить разносторонний анализ сложного в своей многогранности процесса чтения, в ходе которого читатель оказывается вовлеченным в захватывающий поиск смыслов. И чем яснее читатель сумеет обнаружить пульсирующую множественность разнообразных смыслов и проникнуться их соотношениями, тем значительней складывается результат его чтения - понимание текста, идеальное содержание которого настораживает и привлекает одновременно. Чтение становится увлекательным наблюдением за непредсказуемой игрой смыслов, которые в последовательном отклике отсылают друг к другу, пересекаются друг с другом, оттеняя и высветляя смысловые траектории, вступают в противоречие друг с другом, борясь за требовательный внимательный взгляд искушенного читателя. Именно от вдумчивого читателя зависит, какую смысловую позицию он выделит и назовет знанием, ради которого он погружается в трудную и кропотливую работу с интеллектуальным текстом.

**Ключевые слова:** культура чтения, книга, интеллектуальное чтение, философская рефлексия, понимание, истина, смысл, знание.

## **FROM THE SEARCH FOR MEANINGS TO THE ACQUISITION OF KNOWLEDGE**

**Summary:** This article examines the problem of intellectual text reading culture. The author proposes to carry out a comprehensive analysis of the reading process, which is complex in its versatility, during which the reader finds himself involved in an exciting search for meanings. And the clearer the reader is able to detect the pulsating multiplicity of diverse meanings and feel their correlations, the more significant the result of his reading is - an understanding of the text, the ideal content of which is alarming and attractive at the same time. Reading becomes a fascinating observation of the unpredictable play of meanings, which in a consistent response refer to each other, intersect with each other, shading and highlighting semantic trajectories, come into conflict with each other, fighting for the demanding attentive gaze of a sophisticated reader. It depends on the thoughtful reader what semantic position he will highlight and call knowledge, for which he plunges into difficult and painstaking work with an intellectual text.

**Keywords:** culture of reading, book, intellectual reading, philosophical reflection, understanding, truth, meaning, knowledge.

Прийти к точному и ясному пониманию сущности человеческой культуры достаточно сложно. Каждое из многочисленных, формулирующих суть культуры определений, которые выдвигались исследователями в калейдоскопе возникающих и исчезающих исторических эпох [1], признавалось неполным и, соответственно, недостаточным, неудовлетворяющим всех. Вероятно, полного согласия в этом вопросе достичь вообще невозможно, так как слишком разнообразна и специфична культурная деятельность людей. Сошлемся на рабочую формулировку, весьма схематичную и не претендующую на универсальность. Культура может быть понята как неоднозначный результат длительного, простирающегося сквозь тысячелетия взаимодействия людей с природой. В ходе этого деятельного отношения происходит преобразование естественного материала, целью которого становится создание новых искусственных форм существования людей.

Приручая явления живой и неживой природы, приспособляя их к удовлетворению своих биологических и социальных потребностей, люди находят новые способы выживания. Благодаря трансформации естественной среды обитания в жизненный мир культуры, единый и единственный для многих, человек созидает вокруг себя и в себе самом культурное пространство. Во многом пространство культуры становится отражением человеческого существа, такое же многозначное и противоречивое. Граница между внешним и внутренним кажется призрачной и размытой, при этом в общем и целом культурный мир с одной стороны неизменно влияет на развитие человечества, набрасывая ориентиры в неизведанном жизненном окружении, а с другой стороны сам способен существовать только при условии, что люди заботятся о его состоянии, сохраняя, воспроизводя и создавая уникальные произведения культурного значения.

Культурное пространство формируется на пересечении двух противопоставленных друг другу уровней, которые определяются материальными объектами или вещами, а также знаками и символами, приобретающими значительную силу воздействия на человеческое сознание по сравнению с физическим миром. Знаково-символическое влияние пробуждает в пытливом сознании человека нескончаемый внутренний диалог. В культурном поле идеальный знак становится важнее активной жизни, так как многоплановая, мультивариантная семантическая сочетаемость, перерастающая в символическую цельность, преодолевает неотвратимые ограничения материальной жизни.

Культурный мир преимущественно стремится стать интерсубъективным, способным собирать и объединять людей в целостность, единство которой они согласовывают и разделяют, хотя и в разной мере, в своих сопереживаниях и взаимовлияниях. В философском трактате «Политика», в которой Аристотель

определяет основы, формирующие intersубъективное пространство публичной жизни людей, отличающейся от ее частных состояний, древнегреческий мыслитель пишет: «Вся человеческая жизнь распадается на занятия и досуг, на войну и мир, а вся деятельность человека направлена частью на необходимое и полезное, частью на прекрасное. Предпочтение здесь следует оказывать, исходя из той же оценки, что и для частей души и обусловленной ими деятельности: война существует ради мира, занятия — ради досуга, необходимое и полезное — ради прекрасного». [2, с. 617]. Создание книги и способность ее прочитать становятся одним из действенных инструментов совместного созидания этого intersубъективного мира культурной жизни людей.

Появление книги как способ семантической организации человеческого опыта вызвано высоким уровнем образования людей и требует от читающего соответствующего состояния образованности. В «Феноменологии духа» Гегель пишет: «то, благодаря чему индивид здесь обладает значимостью и действительностью, есть образованность. Эта индивидуальность *образованием* подготавливает себя к тому, что есть она *в себе*, и лишь благодаря этому она *есть в себе* и обладает действительным наличным бытием; насколько она образована, настолько она действительна и располагает силой. Хотя самость знает, что она здесь действительна как «эта» самость, тем не менее ее действительность состоит единственно в снятии природной самости; первоначально определенная натура сводится поэтому к несущественному различию величин, к большей или меньшей энергии воли» [3, с. 263–264].

При знакомстве с содержанием книги подготовленный читатель способен осознанно воспроизвести данный жизненный опыт, бесконечные возможности интерпретации которого предоставлены самой книгой. Книга как великое чудо изобретения человечества представляет собой идеальное вместилище мыслей и чувств, предстающих в виде гибких и увлекательных идей и образов. В далекой древности книга называлась кодексом, так как ее форма скрепляла отдельные листы в единый свод [4]. Таким образом устроенная форма подчеркивала прежде всего целостность содержания, в котором стремились обнаружить важные задачи, значимые цели и положения. Все это подразумевало ожидание истины в понимании значимых форм, возникших в культурном развитии.

Прочитывание книги осуществляется в культурном контексте как осмысленное действие и складывается как неразрывный, интегрированный феномен, который своим настойчивым присутствием побуждает прояснить ответ на вопрос, почему мы читаем и что мы ждем от этого процесса? Имманентная рефлексия над удивляющим своей непредсказуемостью феноменом чтения пробуждает в сознании человека нарастающий спектр чувств и намерений, играющих в противопоставлении друг другу - удовольствие и неприятность, понимание и недоумение, смысл и абсурд, преимущество и бесполезность, знание и заблуждение, каждое из которых стремится хотя бы на миг завладеть вниманием читателя.

Неторопливое, глубокое чтение вызывает тонкую рефлексивную работу с собственным сознанием в противостоянии его сознаниям других людей, стремясь отчетливо выделить и зафиксировать мимолетные сходства и различия. Английский философ Фрэнсис Бэкон утверждает, что в ходе чтения книг можно научиться наблюдать, мыслить и рассуждать, поэтому важно контролировать и регулировать этот процесс: «одни книги следует прочесть лишь частично, другие — без особого прилежания и лишь немногие — целиком и внимательно. <...> Чтение делает человека знающим, беседа — находчивым, а привычка записывать — точным. <...> В истории черпаем мы мудрость; в поэзии — остроумие; в математике — проницательность; в естественной философии — глубину; в нравственной философии — серьезность; в логике и риторике — умение спорить» [5, с. 468].

Каким бы ни был прочитываемый текст, художественным ли, научным, публицистическим - любым, вплоть до рекламного жеста или личного сообщения другу, какой бы уровень смысловой организации он не демонстрировал, текст не может быть понят только буквальным образом с помощью расшифровки разветвленных соотношений и сцеплений слов и предложений языка, который выдвигает специфические правила своего структурного построения. Оживляемый чтением текст постепенно втягивает в свое содержимое, принуждая жить в нем и вместе с ним во многом с помощью языка как инструмента, но не только его одного. Благодаря следованию строгим синтаксическим правилам языка можно прийти к взаимопониманию, хрупкому по своей организации и требующему совместных усилий собеседников, которые находятся в едином горизонте одного типа языка. Будучи когнитивной и коммуникативной силой, язык способствует созданию общего смыслового поля понимания. Однако зыбкое коварство языкового поля может как сблизжать, так и разобщать говорящего и слушающего, пишущего и читающего, в разной степени владеющих выразительными средствами языка.

По мнению русского философа Ивана Александровича Ильина, который всю свою творческую жизнь писал исключительно для русских о России, книга предоставляет возможность духовной встречи автора и читателя, которая осуществляется исключительно благодаря борьбе за подлинные смыслы, вкладываемые автором в тщательно отобранные образы и идеи. «Жизнь, яркость, силу, смысл, дух — должен из-за них добыть сам читатель. Он должен воссоздать в себе созданное автором; и если он не умеет, не хочет и не сделает этого, то за него не сделает этого никто» [6, с. 4]. Для ясного понимания письменного текста настойчивый читатель кропотливо вызывает в себе соответствующую духовную установку, чтобы сосредоточенно внимать голосу автора с целью адекватно его услышать. Именно тогда настоящий читатель уверенно проживает круг образов и идей автора своим сердцем и созерцает из его глубин и далей. Духовная встреча состоится и перерастает в свободное единение только тогда, когда «читатель призван верно воспроизвести в себе

душевный и духовный акт писателя, зажить этим актом и доверчиво отдаться ему» [6, с. 4].

И.А. Ильин убежден, что значимая в своем содержании идея для своего осмысления требует всех душевных способностей человека. Процесс чтения складывается из стремления отыскать духовный клад, скрытый писателем в тексте, и желания найти его в той полноте, которая доступна читателю. Истинное чтение направлено на предельно точное воспроизведение авторского замысла, которое проявляется в процедурах понимания, имеющих творческий характер, так как обнаруженные в тексте мыслеобразы и мыслеконцепты, преломляясь с авторской позицией, отчасти ее изменяют, следовательно, расширяют ее границы и показывают в обновленном, возможно, необычном ракурсе.

Отечественный философ поднимает навык чтения на высокую планку искусного занятия, который нуждается в серьезной и тщательной проработке, доводящей его до мастерства, даже до искусства. «Чтение должно быть углублено; оно должно стать творческим и созерцательным. И только тогда нам всем откроется его духовная ценность и его душеобразующая сила» [6, с. 5]. Постоянная трудоемкая работа над книгой преобразует сознание вдумчивого, сосредоточенного читателя, собирая его в тщательно отшлифованный образ личности, поэтому, по меткому замечанию русского мыслителя, «каждый из нас есть то, что он читает; и каждый человек есть то, как он читает; и все мы становимся незаметно тем, что мы вычитываем из прочтенного, – как бы букетом собранных нами в чтении цветов» [6, с. 5].

Рефлексивный анализ чтения предполагает две стороны - теоретическую и практическую. Самоценность теоретического знания демонстрирует бесконечный поиск истины, которая понималась как одна, единственная, единая. Бескорыстное стремление к истине развивается в страстное желание встретиться с ней, постепенно к ней приближаясь. Для Вальтера Беньямина «истина — не разоблачение, уничтожающее тайну, а откровение, подобающее ей» [7, с. 10]. Истинность знания в отличие от круга разнообразных мнений характеризуется диалектически одновременно полнотой и неисчерпаемостью. Платон утверждает, что «знать — значит удерживать приобретенное знание, не теряя его» [8, с. 133]. В полноте истины проявляется абсолютная неизменность знания, его постоянство и устойчивость, а неисчерпаемость указывает на относительную недостаточность знания в том или ином аспекте, фиксируемую здесь и теперь, следовательно, побуждающую к непредсказуемому развитию, отсылая к тому пространственно-временному континууму, в котором размышляющий субъект может обзреть как окружающий мир, так и себя, существующего в нем. Такого рода форма восприятия неизбежно сковывает сознание человеческого опыта. Рождение мысли требует простора, пусть даже едва приметного зазора между словами, чтобы развернуться и осветить путь восхождения к скрывающемуся, но манящему шепоту истины. «Непреклонная, все меняющая истина всегда доступна, стоит только захотеть» [9, с. 37].

Движение к истине как таковой или осознание истины чаще всего может проходить через заблуждение или вместе с ним, тем самым вызывает в читателе критическое согласие с правильным пониманием или решительное опровержение искаженного понимания. Так внимательно всматриваясь в текст, прислушиваясь к его повествованию, читатель приходит к всевозможным открытиям и разоблачениям, двигаясь «по следу сокрытого в тексте смысла в поисках искусно спрятанного автором потайного уровня» [9, с. 24].

Внимательное, интенсивное чтение не выступает в качестве дисциплинарного процесса, требующего технического продвижения по текстуальному лабиринту, опирающегося на универсальный алгоритм действий в строгой последовательности, а сугубо творческий, следовательно, индивидуальный. Практическая сторона чтения состоит в осуществлении имманентного акта понимания, к осознанию которого невозможно прийти одним-единственным способом. Выполнение акта понимания вызывает затруднения. Поиск очевидного понимания рассыпается на ряд процедур, требующих читательского выбора. Одной из таких процедур может оказаться припоминание, описанное Платоном в диалоге «Федон» как интуитивная вспышка узнавания. Сравнение в чувственном представлении различных предметов с необходимостью предполагает понятие равенства как такового, которое усматривается только в акте категориальной интуиции: «чувства-то и приводят нас к мысли, что в них все стремится к существенно равному и все не достигает его» [8, с. 132]. Текст побуждает к чтению, обещая в пробуждении мыслей встречу с забытым знанием, важным для читателя.

Наивысшего напряжения и высокой результативности достигает чтение интеллектуальной литературы. Содержательный с точки зрения философии текст обостряет интуицию, направленную на работу с мыслями, как авторскими, так и собственными, читательскими. «Философия — самое жесткое, радикальное и наиболее утонченное использование языка. Только радикальная форма выражения позволяет помыслить нечто новое. Только благодаря этому философия открывает сумасшедшие перспективы, недоступные ни одной другой области, и обладает не меньшим значением, чем искусство и литература» [9, с. 59]. Воздействие ясно или смутно излагаемых в философском тексте позиций преобразует осознанные ориентиры читающего, приводя к существенным переменам и способствуя к открытию необычных, удивительных представлений, которые освобождают от привычных шаблонных фигур мыслительного процесса. «Человек всегда думает при помощи некой формы по той простой причине, что он мыслит определенными понятиями, метафорами и движениями. Выбор формулировки — это выбор формы мышления. Проблема в том, чтобы считать используемую форму естественной. <...> Как это ни досадно, истину получается искать, конструировать и затем оценивать только при помощи форм мышления. Мышление всегда осуществляется в контексте частичной слепоты по отношению к собственным



специфическим условиям и ограничениям. Иными словами, мышление коварно» [9, с.103-104].

Способы взаимодействия с философским текстом могут быть самые разнообразные: соотношение смысла отдельной части с контекстом целого текста или блуждание по герменевтическому кругу; позиция молчаливого слушателя, стремящегося к воспроизведению авторских мыслей в полном объеме; двойное прочитывание текста, нацеленное на упорное собирание общей картины из разрозненных элементов; поиск основных и случайных оплошностей и ошибок, допущенных автором; дополнение текста комментариями, вставляя их в пробелы текста; фиксация проблемы и вычитывание соответствующих ей решений, эксплицитно или имплицитно выраженных в тексте. Однако ни один из данных технических способов не может гарантировать возможность абсолютного понимания изложенного в тексте содержания.

Непрерывное чтение превращается в искусство образования смыслов. Свободная мысль, культивируемая в философском исследовании, способна породить новые и новые смыслы, раскрывая границы мышления шире и дальше. Смыслы переживаются в своей множественности, так как ни один из них не претендует на неизменную самоутверждающую однозначность или господство, подчиняющее все остальные смысловые траектории. Вариативность переживания смыслов предполагает выбор, который совершает читатель в акте глубокого или поверхностного понимания, адекватного происходящей сути дела.

В фундаментальном труде «Бытие и время» немецкий философ Мартин Хайдеггер описывает понимание как умение-быть-в-мире, как способ внутримирного присутствия. Принципиальная разомкнутость понимания высвобождает бесконечный круг возможностей, каждая из которых неизбежно столкнется в своем обнаружении так же и с утаиванием, поэтому понимание осуществляется как собственное и несобственное, подлинное и неподлинное. «Набросковый характер понимания конституирует бытие-в-мире в аспекте разомкнутости его *вот* как *вот* умения быть. Набросок есть экзистенциальное бытийное устройство простора фактического умения быть» [10, с. 145]. В процессе настроенного чтения как достаточно сокровенной и деликатной процедуры читатель для себя открывает себя самого, говоря философским языком, встречается со своей сущностью, которая становится важным событием его жизни в интерсубъективном мире культуры.

### **Список литературы:**

1.Кребер, А.Л., Клакхон, К. Культура: критический обзор понятий и определений // Культурология: Дайджест / РАН. ИНИОН. М., 2000 № 1. С. 155-198.

2. Аристотель. Политика. // Аристотель Сочинения: В 4-х т. Т. 4 / Пер. с древнегреч. С.А. Жебелева; Общ. ред. А. И. Доватура. — М.: Мысль, 1983. — С. 375-644. — (Философское наследие. Т. 90).
3. Гегель Г.Ф.В. Сочинения. Том IV. Система наук. Часть первая. Феноменология духа / Пер. с нем. Г. Г. Шпета. — М.: Соцэкгиз, 1959. — 440 с.
4. Смит Э. Записки библиофила: Почему книги имеют власть над нами / пер. с англ. Т. В. Камышниковой. — М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2023. — 272 с.
5. Бэкон, Ф. Опыты или наставления нравственные и политические. // Бэкон, Ф. Сочинения в двух томах. Т. 2. Сост., общая редакция и вступительная статья А. Л. Субботина. — М., «Мысль», 1972. — С. 349-486.
6. Ильин, И.А. Поющее сердце. Книга тихих созерцаний. — Мюнхен, 1958. 154 с.
7. Беньямин В. Происхождение немецкой барочной драмы. / Пер. с нем. С. А. Ромашко. М.: Аграф, 2002. — 280 с. (Волшебная флейта) (В поисках смысла).
8. Платон. Федон. / перевод В.Н. Карпова. // Платон Диалоги / пер. с древнегреч. В. С. Соловьева. — М.: РИПОЛ классик, 2016. — С. 105-197. — (PRO власть).
9. Райхль, В. Чтение мыслей. Как книги меняют сознание / пер. с нем. А. Костюхина. — М.: Индивидуум, 2024. — 240 с.
10. Хайдеггер М. Бытие и время / Пер. с нем. В. В. Бибихина. М.: Ad Marginem, 1997. С. 145.

**Логинова Диана Васильевна**

кандидат исторических наук, доцент

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

SPIN-код: 9450-5977

Loginova Diana

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

## **ТАКСОМЕТР: ВСЁ НОВОЕ – ЭТО ХОРОШО ЗАБЫТОЕ СТАРОЕ**

**Аннотация:** статья посвящена техническому изобретению – таксометру, который широко начали использовать в извозном промысле в конце XIX - нач. XX вв. Изобретение прообраза таксометра уводит нас к древнеримским и древнегреческим открытиям, которые впоследствии были значительно усовершенствованы, в том числе и российскими изобретателями. На основе архивных материалов РГИА, большей частью впервые вводимыми в оборот, мы узнаем об изобретениях капитана по Адмиралтейству А. А. Цылова, слушателя Берлинского политехникума А. г. Кацкого, инженера путей сообщения Чехоева И. А., а также известных немецких изобретателей Ф. В. Бруна и Г. Гаммарлунда, получивших патент на изобретение таксометра в России. Каждый из них предлагал не сложные в эксплуатации, но весьма надежные приборы по учету километража и стоимости поездки. Сегодня таксометры фактически не используются в системе перевозок такси, но, кто знает – может забытое изобретение обретет новую жизнь в скором будущем.

**Ключевые слова:** таксометр, извоз, поездка, километраж, изобретение, механизм, счетчик, наемный экипаж, патент.

## **TAXIMETER: EVERYTHING NEW IS WELL – FORGOTTEN OLD**

**Summary:** The article is devoted to a technical invention – a taximeter, which was widely used in the haulage industry at the end of the XIX - beginning. The twentieth century. The invention of the prototype taximeter takes us back to the ancient Roman and ancient Greek discoveries, which were subsequently significantly improved, including by Russian inventors. Based on the archival materials of the Russian Academy of Sciences, mostly introduced for the first time into circulation, we learn about the inventions of Captain A. A. Tsylov of the Admiralty, A. G. Katsky, a student at the Berlin Polytechnic, and I. Chekhov, a railway engineer. A., as well as famous German inventors F. V. Brun and G. Gammarlund, who received a patent for the invention of a taximeter in Russia. Each of them offered not difficult to operate, but very reliable devices for calculating mileage and cost of travel. Today, taximeters are not actually used in the taxi transportation system, but who knows – maybe the forgotten invention will find a new life in the near future.

**Keywords:** taximeter, cab, trip, mileage, invention, mechanism, meter, hired carriage, patent.

Извозный промысел в конце XIX – нач. XX вв. достиг в России своего наивысшего расцвета, в который были выключены десятки тысяч извозчиков, разных по статусу от ванек до лихачей. Их деятельность государство пыталось регулировать с помощью различных правил, прежде всего получением жетона в городской управе, а также регламентацией скорости движения и правил ожидания пассажиров на улицах. Весьма непростым вопросом всегда была стоимость поездок и здесь все зависело от уговора между извозчиком и пассажиром. Частыми были случаи недовольства с одной и, с другой стороны, оплатой по окончании поездки. Внедрение таксометров на извозничьих экипажах было делом весьма непростым и дорогостоящим, но вместе с тем необходимым, позволявшим максимально, насколько это было возможным на рубеже XIX – нач. XX вв., сделать прозрачным систему оплаты и фиксации дневной выручки извозчиков.

Историографический обзор столь «узкой» темы по истории развития транспорта, а именно таксометров весьма незначительный. Известные исследователи истории автомобильного транспорта Евгений Кочнев [1] и Константин Шляхтинский [2], в своих обзорных статьях рассматривали историю развития такси и таксометров. Отметим также любительскую статью в блоге Грачикова В. на тему развития такси и таксомоторов в России [3]. Довольно значительная статья, посвященная истории развития таксомоторного дела в России создана Кирилец С., где приведен значительный фактографический материал [4]. В целом, общего системного изучения истории развития таксометров нет. Данная статья, созданная на основе архивных материалов Российского государственного исторического архива (РГИА) призвана обратить внимание на ряд изобретений таксометров, сделанных русскими и иностранными изобретателями, каждая из которых достойна отдельного изучения.

Таксометры – приборы известные сегодня снова не входу у таксистов. Мы заказываем машину такси через агрегаторы, видим стоимость поездки и, согласившись с ней и скоростью подачи машины к крыльцу, заказываем авто. А между тем прибор, именуемый таксометром, имеет долгую историю. Еще в I в. до н.э. Витрувий изобрел устройство для подсчёта числа оборотов колеса – таксометр, – при каждом обороте выпадал камешек [5, с. 140].

Таксометр Герона, жившего в I в. н.э., описан в книге «О диоптре», называется «годометр», которого хватало на 32 км, затем отсчёт начинался снова. Конструкция таксометра, состояла из горизонтального диска и зубчатой передачи, в котором было просверлено отверстие, заполненное мелкими камешками и через каждые 5 тысяч шагов отверстия в диске и приемном ящике совмещались и туда падал камешек. После поездки оставалось подсчитать

камешки и произвести оплату. Современные таксометры работают примерно по тем же принципам Герона. [6, с. 119]

В XVII в. один из основателей математического анализа Блез Паскаль, изобрел счетчик, смысл которого заключался в том, что с помощью своеобразного рычажка каждое колесо того или иного разряда (единиц, десятков, сотен) совершая движение на десять арифметических цифр заставляло двигаться следующее только на одну цифру и этот принцип счета оборотов используется в настоящее время в таксометре [7, с. 62].

Рубеже XIX–XX вв. является поворотным временем в части совершенствования конных экипажей, что несомненно повлияло на интенсификацию услуг перевозок пассажиров и, в свою очередь, потребовалось усовершенствование таксометров, предназначенных для отсчитывания оплаты за километр предоставленной услуги перевозки пассажиров и груза

В 1891 году немецкий ученый Фридрих Вильгельм Густав Брун изобрел первый таксометр, и ситуация стала быстро меняться. Так, в Берлине в 1894 г. извозчики, чьи экипажи были оборудованы таксометром имели белые шляпы с черной каймой, а все остальные – черную шляпу с серебряной или желтой каймой [8, с. 43]. В 1907 году на улицах Лондона появились первые таксомоторы, оборудованные таксометрами, и спрос на услуги такси резко возрос. Появились таксометры и в других крупных европейских городах.

Российские изобретатели шли в ногу с европейскими, изобретая таксометры и подавая документы на получение привилегии. «Положение о привилегиях на изобретения и усовершенствования» от 20 мая 1896 г. окончательно закрепило принципы патентного права, детально разработанные к тому времени во многих странах, вводило проверочную систему выдачи охранных документов на изобретения. Этим положением, введенным в действие 1 июля 1896 г., создавался специальный орган – Комитет по техническим делам, на который возлагалась задача рассмотрения заявок и выдачи привилегий на изобретения

Так, 6 марта 1898 г. капитан по Адмиралтейству Алексей Алексеевич Цылов подал прошение на выдачу привилегии на проездной счетчик или таксометр для извозчиков. Уплатив в казначейство 30 руб. – гербовый сбор за выдачу привилегии, ждал экспертизы, которая ему отказала в виду неясности описания контрольного нумератора [9. Д. 1301, л. 1, 12, 14]. Но А. А. Цылов подал ответную жалобу, указав, что он не нумератор изобретал, а таксометр. Устав от претензий Министерства, он в 1899 г. продал свой патент князю С. А. Кропоткину (правда, впоследствии и он продал свою долю дворянам Н. Лашевскому и В. А. Анзиминову и Санкт-Петербургскому купцу И. А. Богельману [9. Д. 1301, л. 24, 43]). Новые владельцы все-таки получили привилегию в 1901 г. Таксометр Цылова считал расстояние в саженьях и верстах и за проезд одной версты выставлял стоимость. За единицу расчета было принято расстояние в 50 саженьей (106,5 м), за которую и определялась оплата. Механизм таксометра состоял из двух разного размера зубчатых колес,

крепившихся одна на заднем колесе пролетки, вращающейся вместе со ступицей, другая – на оси около рессоры. Винтовое колесо (на ступице) имело 72 зубца и один его оборот давал единицу пройденного расстояния в 50 сажен. Вместе с тем два барабана, укрепленные, на первом из которых была навита плотно сотканная ткань с напечатанными на ней последовательно цифрами от 1 коп. до 2 руб., а второй барабан с храповиком и эксцентриком, действующим на рычаг, который с помощью собачки перетягивал накрученную ленту на первый и всё можно было начинать сначала. [9. Д. 1301, л. 41–45].

Весь механизм таксометра прикрывался латунным кожухом с двумя окошечками с разных сторон: в первом можно было увидеть стоимость проезда, а во втором – суммировалась вся выручка за один или несколько дней. Управление таксометром было несложным: извозчик в ожидании клиента отводил рукоятку влево, и лента таксометра вставала в положение нулей. При посадке пассажира, извозчик отводил рукоятку вправо и храповики опускались на колесико и эксцентрик, считывал пройденные версты [9. Д. 1301, л. 45]. Большим минусом было то, что извозчику приходилось постоянно вскакивать и бежать, наклоняться к заднему колесу экипажа, чтобы посмотреть стоимость пробега, поставить рычажок в нужное положение. А иногда недоверчивому пассажиру приходилось вместе с извозчиком «нырять» под заднее колесо. Не всё так просто...

Вместе с тем русскими умельцами создавались и более уникальные аппараты таксометров. Так в 1894 г. московский купеческий сын Абрам Григорьевич Кацкий, который являлся слушателем Берлинского политехникума, подал прошение на получение привилегии таксометра и контрольного аппарата для извозчиков и других экипажей. Суть его изобретения состоял в том, что на оси часового механизма, приводящей в движение стрелку, показывающую время, а также счетчик, пускаемый в ход или останавливаемый посредством гальванического тока, управляемого особой сухой батареей. Как только пассажир садился в экипаж, сиденье под его тяжестью слегка опускалось, электрическая цепь замыкалась и счетчик начинал работать.

На счетчик делающий оборот в один час, насаживалось колесико с 12 зубцами, замыкающими контакты и пускающим ток через электромагнит. Якорь колесика перебирал зубцы счетного колеса и при каждом замыкании переводил счетную стрелочку на одно деление вперед, что составляло стоимости 5 коп. Когда эта стрелка делала полный оборот, то другая, короткая стрелка, перескакивала на одно деление, тем самым отмечая число оборотов большой стрелки. Следует заметить, что одновременно с двумя стрелками передвигались еще два контрольных диска, подставляющие свои надписи под окошечки счетного циферблата, они показывали всю выручку извозчика за день или за другой период.

Как только пассажир сходил с экипажа, извозчик выдвигал посредством рукоятки особый жестяной флаг с надписью «свободен». Тогда цепь

размыкалась и счетчик переставал работать и обе стрелки возвращались к нулю, а контрольные диски оставались на своих местах.

Режим поездок был четко разграничен изобретателем: за езду в ночное время взималась повышенная оплата, а за ожидание – пониженная, с этой целью рядом с колесиком в 12 зубьев устанавливались две другие – одно на 15 и другое на 8 зубьев, производящее соответствующее число контактов в час. С правой стороны таксометра укреплялась особая ручка, посредством которой ток пускался по соответствующему колесу и счет шел либо по нормальной таксе, обозначенной буквой «Н», возвышенной «В», или ожидание «О». Вместе с тем соответствующая надпись появлялась на лицевой стороне аппарата.

Была и особая хитрость изобретения: если пассажир сошел, а извозчик забыл выдвинуть флажок с надписью «свободен», то аппарат автоматически переключался на режим «ожидания». Только когда выдвигался флажок, означающий свободу, счетчик не действовал совсем, поскольку цепь размыкалась. Извозчику требовалось быть крайне внимательным, иначе таксометр насчитывал ему выручку, которую он не получал. Внимательность нужная была и при посадке пассажира, ибо если не поставить рычаг на соответствующий тариф, пассажир мог не платить за проезд.

Минимальная такса, которая была заложена в данный таксометр – это 10 коп, ниже которой пассажир не платил за поездку. А так размер минимальной таксы устанавливался по определению местных властей и полиции [10. Д. 155, л. 17–24].

В отличие от изобретения А. Цылова, этот таксометр прошел экспертизу сразу и была выдана привилегия сроком на 15 лет.

В 1905 году была выдана привилегия на таксомотор инженеру путей сообщения Чехову Ивану Александровичу, который изобрел прибор, работающий с помощью центробежной силы. Масса ролика, развивавшая центробежную силу, стремилась удалить ролик от центра вращения. С увеличением или уменьшением скорости вращения оси, центробежная сила также увеличивалась или уменьшалась к центру вращения, описывая по диску больший или меньший круг и заставляя ось вращаться вокруг ее геометрической оси с большей или меньшей скоростью. Тем самым осуществлялась фиксация не только расстояния, пройденного экипажем, но и скоростей, с которым совершалось движение [11. Д. 572, л. 43–44].

Иностранные изобретатели также стремились получить у нас патент на свое изобретение таксомотора. В этой связи очень плодотворно работал уже упоминаемый нами Фридрих Вильгельм Густав Брун, живший в Берлине создавший, указанный выше в 1891 г. таксометр в Берлине. Через доверенное лицо А. Скородинского, Брун выправлял в России патент на эти же приборы. 26 ноября 1911 г. он получил первый патент на таксометр, где новшеством был храповик, сам реагирующий на движение и указывающий низкие единицы оплаты [12. Д. 62, л. 22].

В 1913 г. Ф.В. Г. Брун с разницей в несколько месяцев выправил еще два патента в России на таксометры. В первом таксометре были установлены две таксы, но с одинаковым расчетом оплаты за простой экипажа. Перевод работы таксометра с одной таксы на другую осуществлялся простым переводом рычажка [13. Д. 65, л. 23]

В том же году Брун изобрел таксометр для саней, который заключался в том, что между полозьями на значительном расстоянии друг от друга и под самым кузовом помещались два колеса. Устанавливались они на общей оси и выбирались по возможности большого диаметра, чтобы сцепление между ними и поверхностью пути действовало на возможно длинном плече. Подвижность колеса около оси давало возможность кучеру приподнять все приспособление кверху, подвязать его и выключить. Тогда он мог везти пассажира по уговору. Но тогда показания счетчика не соответствовали бы действительности. И Брун придумал акустическое приспособление, которое при не действующем счетчике давало сильный и чистый звук [14. Д. 66, л. 21]. Как говорится, аппарат не обманешь...

Еще один иностранец, Г. Гаммарлунд, в апреле 1913 г. выправил в России патент на таксометр, где применялись рычаги, с пружинными ножами и защелками, позволяющими более мягко и плавно устанавливать цифровые шайбы на нулевое положение, чем если бы это делалось как прежде прижимом ролика к сердцевидному эксцентрику, тем самым уменьшался износ механизма оборудования [15. Д. 125, л. 7, 22].

Но были и неудачи. Так Берлинское общество таксометров «Франке и Ко» просило выдать привилегию для наемных экипажей, в котором приспособление после каждой поездки приводило бы к нулю показания циферблатов, поскольку это не позволяло бы нечестным извозчикам навязывать оплаченную предыдущим пассажиром поездку последующему. Но экспертная группа пришла к выводу, что работа механизма описана неясно, что привело к отклонению проекта. Подача жалобы также ни к чему не привела: привилегию не выдали, а из уплаченной госпошлины в 90 руб., взяли только 12 руб. за публикации в Ведомостях, остальные вернули обратно [16. Д. 1492, л. 41–66].

Система правил перевозки в городах России все чаще стала вводить пункты о применении таксометров по извозном промысле, а затем и на таксомоторах. В этом конечно же преуспели прежде всего Петербург и Москва. Так в Петербурге, в 1901 г. городская управа Петербурга подняла вопрос об обязательном введении в извозный промысел таксометров [17, с. 21]. А в начале 1909 г. в журнале «Городское дело» появилось сообщение, что с мая текущего года будут пущены в движение по петербургским улицам 100 автомобилей с таксометрами [18, с. 187].

Прежде чем использовать таксометры на экипажах, их следовало отдать на испытания и опломбирование в Главной палате мер и весов, которая имела цель выяснить, дают ли таксометры того или иного типа по своей конструкции гарантию правильности показаний при различных условиях, могущих



встретиться на практике (влияние температуры, влажности и др.), как велики возможные отступления показаний от истинной величины, не предоставляет ли конструкция таксометров возможности злоупотреблений и т. п.

Для испытания владелец таксометров представлял два экземпляра данного типа таксометров с описанием и чертежами, необходимыми для выяснения устройства и действия прибора. В случае признания испытанного типа пригодным к применению, один экземпляр таксометра, с описанием и чертежами, оставлялся в качестве образца в Главной палате мер и весов.

На таксометре должно было быть клеймо изготовившей фирмы, фабричный номер, обозначен тип таксометра, действующая окружность колеса и число оборотов ведущего колеса, отвечающее одному полному обороту гибкого вала, при которых показания прибора должны отвечать принятой таксе. Кожух, закрывавший механизм таксометра, должен был допускать пломбирование таксометра так, чтобы без повреждения кожуха и нарушения целостности пломб исключалась возможность изменять правильность показаний прибора.

При испытании типа таксометров, помимо лабораторных исследований производилось и практическое их исследование. Они приспособлялись к экипажу и испытывались при различных скоростях, при различных пробегах и на различного качества дорогах. Для этого в распоряжение Главной Палаты мер и весов патентующий таксометры должен был представить собственный экипаж на время испытания.

В случае удовлетворительных результатов испытания, Главной Палатой выдавалось свидетельство о допущении таксометров испытанного типа к применению в извозном промысле и о таком допущении публиковалось в «Правительственном Вестнике» и «Вестнике Финансов, Промышленности и Торговли». Свидетельство сохраняло силу в течение двенадцати месяцев при условии целостности пломб и отсутствия видимых повреждений прибора. Главной Палатой за испытание и поверку таксометров взималась оплата в 100 р. [19, с. 2068–2071].

Правилами московской городской думы устанавливалось, что плата за пользование легковыми извозчичьими экипажами, снабженными таксометрами, определялась на основании особой таксы, одинаково обязательной как для извозчика, так и для седока. Последний был обязан убедиться в том, что таксометр поставлен на нуль. И извозчик был не в праве отказать в поездке нанимателю. Извозчики должны были иметь особый значок, форма которого устанавливалась городской управой по соглашению с начальником полиции, показывающий окончание работы или же занятость другим седоком. Извозчики, выставившие такой значок, имели право не принимать седоков, а принявшие же их обязаны были везти по таксе.

В обязанность везти по таксе входила перевозка в двухместном экипаже не более двух взрослых седоков и одного малолетнего, а в четырёхместном – не более четырёх взрослых и двух малолетних. Взрослых могут заменять

малолетние, считая, двух малолетних за одного взрослого. Извозчики обязаны везти вместе с доками и их багаж, если он без труда помещался в экипаж.

Извозчику предоставлялось право объявить пассажирам до которого часа он может ездить, и в таком случае он был в праве прекратить езду и получить расчёт по наступлении объявленного им часа. Во всяком случае он был в праве прекратить езду и получить расчёт после пятичасовой езды, а также в том случае, если поломается его экипаж или захромает, либо раскуется его лошадь [20, с. 62–63].

Появление автомобилей расширило возможности применения таксометров. Таксометр должен был ставиться с левой от места шофёра стороны таким образом, чтобы циферблат прибора был обращён в сторону пассажира, и чтобы этот последний мог следить за показаниями таксометра во время хода автомобиля; с наступлением сумерек циферблат таксометра должен быть освещён. Не допускались в обращение счетчики с поврежденными пломбами главной палаты мер и весов или совершенно не имеющие пломб, а также счетчики, показания которых отклоняются от истинных более чем на +6 %. [21, с. 252–253].

Таким образом, таксометры, используемые в извозном промысле и таксомоторах прочно вошли в российскую повседневность в конце XIX – начале XX вв., позволяя минимизировать конфликтные ситуации при оказании услуг перевозки, делая оплату более прозрачными. Столь большое количество изобретений таксометров позволяет сделать вывод, что в данном приборе очень нуждались, особенно в Петербурге и Москве, где количество извозчиков к началу XX в. перевалило далеко за 10 тыс., в каждом. Вместе с тем, патентное ведомство весьма скрупулезно изучало представленные изобретения и часто отказывало в выдаче патента, но сами изобретатели настойчиво предлагали свое детище, нередко вступая в длительную переписку с тщательным объяснением прибора, что говорило об искренней увлеченности технической новинкой – таксометром.

### **Список литературы:**

1. Кочнев. Е. Древнейшая профессия: как появились первые такси, и как рассчитывали цену поездки в 1890-х – URL: <https://www.kolesa.ru/article/drevneyshaya-professiya-kak-poyavilis-pervye-taksi-i-kak-rasschityvali-tsenu-poezdki-v-1890-kh> (дата обращения 20.08.2024).
2. Шляхтинский К. Такси – такси – URL: [http://www.motorpage.ru/infocenter/autoarticles/taksi\\_\\_taksi.html](http://www.motorpage.ru/infocenter/autoarticles/taksi__taksi.html) (дата обращения 20.08.2024).
3. Грачиков В. «Шеф! Два счетчика!» – URL: <https://valerongrach.livejournal.com/1142727.html> (дата обращения 20.08.2024).
4. Кирилец С. Генезис российского таксомотора – URL: <http://www.gruzovikpress.ru/article/13637-istoriya-taksi-v-rossii-genezis-rossiyskogo-taksomotora/> (дата обращения 20.08.2024).

5. Нигматуллин Р. Г. Любопытным о науке и технике. – Уфа: Уфим. полиграфкомбинат, 2008. – 348 с.
6. Мансурова Т. Великие тайны цивилизаций: 100 историй о загадках цивилизаций / Татьяна Мансурова. – Москва: Центрполиграф, 2011. – 317 с.
7. Тарасов Б. Н. Паскаль. – Москва: Молодая гвардия, 2006. – 338 с.
8. Путеводитель по Берлину и его окрестностям: с планами города, музеев и окрестностей. – Берлин: кн. маг. Штура, 1894. – 176 с.
9. РГИА. Ф. 24 Оп. 8 Д. 1301. О выдаче привилегии Цылову А. на проездной счетчик или таксометр для извозчиков. (№ 5036).
10. РГИА. Ф. 24 Оп. 7 Д. 155. О выдаче привилегии на 3 года слушателю Берлинского политехникума А. Кацкому, на таксометр и контрольный аппарат для извозчицких и других экипажей (привилегия 59).
11. РГИА. Ф. 24 Оп. 11 Д. 572. О выдаче привилегии Чехову И. на центробежный таксометр. (№ 10333).
12. РГИА. Ф. 24 Оп. 21 Д. 62. О выдаче привилегии иностранцу Броуну В. Г. на таксометр. (№ 23859).
13. РГИА. Ф. 24 Оп. 21 Д. 65. О выдаче привилегии иностранцу Бруну Ф. В. Г. на таксометр с переменной таксой для пройденного экипажем пути и для времени. (№ 23314).
14. РГИА. Ф. 24 Оп. 21 Д. 66. О выдаче привилегии иностранцу Бруну Ф. на таксометр для саней. (№ 23857).
15. РГИА. Ф. 24 Оп. 21 Д. 125. О выдаче привилегии иностранцу Гаммарлунду Г. на таксометр для экипажей и автомобилей. (№ 23866).
16. РГИА. Ф. 24 Оп. 7 Д. 1492. О выдаче привилегии на 3 года «Берлинскому обществу таксометров Франке и компания» на усовершенствования в таксометрах для наемных экипажей.
17. Мясников А. Л. Летописный календарь Отечества. – Москва: Вече, 2013. – 368 с.
18. Градостроительство России середины XIX – начала XX века. 2: Города и новые типы поселений. – Б. и., 2003. – 557 с.
19. Россия. Законы и постановления. Собрание узаконений и распоряжений Правительства, издаваемое при Правительствующем Сенате.... 1911 год. Отдел первый. Второе полугодие. – 1911. – 3534 с.
20. Московская гор. дума. Сборник обязательных для жителей Москвы Постановлений Московской городской думы. 11-е изд. – Москва: Моск. гор. обществ. упр., 1914. – 104 с.
21. Писаренко Г. Автомобиль: общедоступ. руководство для владельцев и шоферов. – Петроград: Марабу, 1915. – 264 с.

**Логинова Марина Павловна**

соискатель

Омский государственный педагогический университет

Marina Loginova

Omsk State Pedagogical University

## **ВЛИЯНИЕ АНГЛОСАКСОНСКИХ ТРАДИЦИЙ НА РОССИЙСКУЮ СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация:** Реформа российской системы образования, проводившаяся в течение нескольких десятилетий, ориентировалась на англосаксонскую образовательную систему. В процессе реформ российское образование заимствовало ряд англосаксонских образовательных традиций, каждая из которых имеет как положительное, так и отрицательное влияние на российское образование, на что указывали американские и российские исследователи. Проанализировав последствия заимствованных традиций, мы можем подвести некоторые итоги и сделать прогноз о дальнейшем развитии российского образования.

**Ключевые слова:** англосаксонские образовательные традиции, заимствование традиций, образовательная система России, реформы образования, влияние англосаксонских традиций.

## **THE IMPACT OF ANGLO-SAXON TRADITIONS ON THE RUSSIAN SYSTEM OF EDUCATION**

**Summary:** The reform of the Russian educational system, which had been carried out for several decades, focused on the Anglo-Saxon educational system. In the course of the reform, the Russian education borrowed a number of Anglo-Saxon educational traditions. The adoption of every tradition has its own positive impact on the Russian education. At the same time, each tradition poses some risks, which were pointed out by American and Russian researchers. Having analyzed both positive and negative consequences of the borrowed traditions, we can draw some conclusions as well as make a forecast about the further development of the Russian education.

**Keywords:** Anglo-Saxon educational traditions, tradition borrowing, the educational system of Russia, educational reforms, the influence of Anglo-Saxon traditions.

Политические события последнего времени привели к переосмыслению некоторых принципов, на которые российское образование ориентировалось с конца 80-х–начала 90-х гг. XX века. В настоящее время российское образование вступило в новый период, однако именно сейчас следует оценить достижения и промахи завершившегося периода, подвести некоторые итоги: что может

принести пользу в дальнейшем развитии отечественного образования и отказаться от негативного опыта.

Анализ работ, посвященных вопросам американского образования, позволил выделить следующие традиции, сформировавшиеся в американской образовательной культуре и заимствованные в результате реформ российской системы образования:

1. Коммерциализация образования
2. Конкуренция между образовательными учреждениями
3. Зависимость учебных программ от потребностей общества
4. Демократичность всех направлений знания и разнообразие в ценностной шкале, отсутствие единых национальных ценностей в системе образования.
5. Направленность на практическое обучение (практикоориентированность).
6. Направленность образовательной системы на автономию от государства и академическая свобода.
7. Направленность на индивидуальный характер образовательного процесса.

Коммерциализация образования. Заимствование этой традиции в образовательную культуру России изменяет роль университета и образования в современном обществе. Появляются такие понятия, как «академический капитализм», «макдональдизация» образования. Исследователи говорят о комодификации и маркетизации образования [3, с. 271; 1, с. 136, 140].

В связи с маркетизацией сферы образования появился новый тип учебного заведения – предпринимательский университет, задача которого состоит в «добывании» денег. Среди задач такого типа университета называются подготовка будущих бизнесменов и создание площадок, на которых развиваются бизнес-проекты [4, с. 58].

К происходящему процессу исследователи относятся неоднозначно. С одной стороны, разнообразие вузов заполняет определенную нишу, удовлетворяет потребности граждан в получении образования в условиях недостаточного количества учебных заведений. Более того, некоторые ученые даже считают, что большое число «низкопробных» вузов играют определенную роль в обществе: они заполняют нишу, которая позволяет студентам с различными интеллектуальными способностями найти «свое» учебное заведение и получить высшее образование. Как пишет Дерек Вок: «Студенты, получающие образования в таких маргинальных институтах Америки, во множестве других стран вообще не пошли бы в колледж» [7, с. 29–31].

С другой стороны, это непременно приводит к появлению большого количества университетов и колледжей, которые дают некачественное образование. В 90-е гг. XX века Россия столкнулась с подобной проблемой, когда образование переживало эпоху острейшего кризиса: появление большого

количества коммерческих вузов вело к снижению качества образования, что в обществе однозначно рассматривалось как негативный феномен.

Кроме того, появляется угроза развитию и получению фундаментальных знаний. Эту опасность подмечают Т. Hussey, R. Smith; G. Ritzer [1, с. 140]. В американской культуре многие исследователи видят отрицательные последствия отношения к образованию как к коммерческому предприятию [11; 8; 14, с 68-69]. Таким образом, коммерциализация образования однозначно ведет к деформации понятия «образование», поэтому российскому обществу, ученым, специалистам в области образования необходимо определиться, что является важным в определении качественного образования.

Конкуренция между образовательными учреждениями. С выходом России на международный рынок образовательных услуг встал вопрос о конкурентоспособности российских учебных заведений среди вузов других стран. Если на американском образовательном рынке (впрочем, как и в американском обществе) конкуренция исторически играет основополагающую роль, то при заимствовании в российскую образовательную культуру эта традиция воспринималась неоднозначно.

С одной стороны, конкуренция среди вузов заставляет их искать способы выделиться, найти что-либо индивидуальное и интересное, что помогает привлечь абитуриентов в вуз. С другой стороны, уже американские специалисты говорили о рисках, заложенных в этой традиции [7; 8]. Среди них, например, указывается неравномерность распределения средств в научных и учебных сферах: юридические колледжи или бизнес-школы будут приносить больше прибыли и лучше финансироваться, чем богословские, образовательные или социологические вузы и факультеты [7, с.25]. Кроме того, учебные заведения используют «сомнительные методы для достижения даже самых благих целей» [7, с. 26]. Следует также упомянуть о конфликте традиции конкуренции с национальной традицией, в которой предпочитается соборность конкурентной борьбе.

В качестве положительного влияния проникновения традиции конкуренции в образовательное пространство отмечается возможность для любого человека получить высшее образование, хотя бы и некачественное, что решает социальную проблему равных возможностей, хотя и формально. Именно об этом говорит Д. Бок в своих работах [7, с. 29–31].

Кроме того, от учебных заведений, желающих остаться на образовательном рынке, конкуренция требует быстрого реагирования на запросы «клиентов, приходящих получать услуги», а также менять свою политику от складывающейся конъюнктуры момента, а это ведет к постоянному прогрессу и усовершенствованию системы образования [7, с. 19-24].

Зависимость учебных программ от потребностей общества. При рыночных отношениях производителям продукции естественно ориентироваться на потребности и желания потребителей. В американском

образовательном пространстве, где образование является продающимся продуктом, ориентация на потребителя естественна. При заимствовании этой традиции в российском обществе развернулась острая дискуссия, можно ли относиться к образованию как к продаваемой услуге. Если это услуга, то потребитель вправе предъявлять требования по улучшению/изменению ее качества. С одной стороны, разворот к заинтересованным участникам процесса получения образования может принести пользу, т.к. сделает образование более «живым» и интересным как для студентов, так и для преподавателей. С другой стороны, эта традиция может иметь и негативные последствия. Вполне возможно, что одной из причин неуважения к преподавательскому и учительскому труду со стороны учащихся и родителей является именно отношение к получению образования как к услуге, вследствие чего учащийся / родитель считает вправе требовать от преподавателя удовлетворения его желаний.

Негативным последствием заимствования этой традиции может также считаться требование родителей отказаться от «ненужных», по их мнению, предметов или ввести в программы «нужные». Иногда звучат предложения отказаться от преподавания иностранного языка или увеличить количество часов по физкультуре. Однако при составлении любой учебной программы следует учитывать не только требования «потребителей», но прежде всего руководствоваться более высокими ценностями.

Демократичность всех направлений знания и разнообразие в ценностной шкале, отсутствие единых национальных ценностей в системе образования. Эта традиция была заимствована из американской системы образования, однако время показало, что данная традиция не «работает» в российской образовательной культуре. Ориентация на нее привела к выпуску многочисленных и разнообразных с точки зрения подходов учебников, что, с одной стороны, имеет положительное влияние на разномыслие, может помочь сформировать культуру дискуссий. С другой стороны, это приводит к тому, что часто авторы учебных пособий выражают противоположные мнения, что иногда просто противоречит национальным ценностям и традициям. В последнее время есть запрос от общества на стабильные программы по таким значимым предметам, как литература или история [2, 2020].

Направленность на практическое обучение (практикоориентированность). В американском обществе практикоориентированность во всех сферах жизни, в том числе и в образовательной, сформировалась под влиянием исторических и социально-экономических условий, в которых это общество развивалось. В российском образовании заимствование этой традиции рассматривается как положительное. Внесение перемен в учебные программы и образовательные стандарты предоставило возможность учебным заведениям разнообразить учебный процесс, приблизить его к реальной жизни [5, с. 139]. Тем не менее, существует риск потери ориентации образования на получение фундаментальных знаний. Этот вопрос обсуждается американскими

исследователями, с этой же проблемой столкнулись и российские специалисты [1, с. 140].

Кроме того, существует опасность отказа от гуманитарной направленности образования, о чем также говорят американские специалисты, изучающие этот вопрос, т.к. невозможно дать «логическое обоснование» существованию гуманитарных предметов, которые не приносят быстрой прибыли [9, сс. 61–62]. Существует риск столкнуться с подобной опасностью при заимствовании этой традиции в отечественном образовании.

Направленность образовательной системы на автономию от государства и академическая свобода. Некоторыми исследователями [6] независимость от государства и идущая за этим академическая свобода объявляется базовой ценностью сферы образования. Однако, как отмечают американские специалисты, само понятие автономии от государства достаточно размыто. Даже в американском обществе не всеми признается факт независимости от государства: государство в той или иной степени влияет на систему образования [13, с. 32-34]. Тем не менее, академическая свобода влияет на уровень развития науки, широту мысли и т.д., поэтому ее стоит развивать. Риск заимствования традиции в том, что иногда это становится инструментом влияния какой-либо группы. Так, в университетах США возникали скандальные случаи, которые вели к общественному обсуждению вопроса о существовании академической свободы для преподавателя. Например, в СМИ появляются публикации о случаях, когда студенты могут повлиять на увольнение преподавателя, потому что считают его методы преподавания слишком жесткими. Известны также ситуации, когда профессору университета, которого критиковали за произраильские взгляды, запрещено участвовать в программе подготовки учителей [12; 10]. Это может стать фактором риска при заимствовании традиции.

В связи с маркетизацией сферы образования, развитием академического капитализма исследователи замечают проблему «частичного отказа от академической свободы», т.к. вузы поставлены перед проблемой поиска дополнительных ресурсов финансирования. В результате этого учебные заведения вынуждены отказываться от принципов академической свободы в пользу исследований, в которых заинтересованы их спонсоры [4, с. 60].

Направленность на индивидуальный характер образовательного процесса. С одной стороны, данная традиция ведет к более осознанному отношению человека к своему образованию, т.к. именно в индивидуализации жизни человека формируется его ответственность за свой выбор. С другой стороны, направленность на индивидуальный характер жизни вообще и образования в частности входит в противоречие с традицией соборности, сформированной в русской культуре. Таким образом, заимствуя эту традицию, следует найти баланс между двумя различающимися, а иногда взаимоисключающими тенденциями.



Таким образом, завершившаяся эпоха ориентации на англосаксонскую образовательную культуру и заимствования англосаксонских традиций в образовании привнесла свои изменения в образовательный ландшафт Российской Федерации. Мы видим как положительное влияние на отечественную систему образования, так и отрицательное. Очевидно, что потребуются дальнейший тщательный анализ заимствований и влияний традиций англосаксонской образовательной культуры с целью прогнозирования рисков, которые могут негативно сказаться на качестве образования в России. Такая работа помогла бы не только скорректировать негативные последствия, но и избежать их.

### Список литературы:

1. Дадаев Я. Э. ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ КОММЕРЦИАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ // Журнал прикладных исследований. 2022. №2. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-i-riski-kommertsializatsii-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 07.11.2024).
2. Крючкова Е. А. К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ЕДИНОЙ КОНЦЕПЦИИ ШКОЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ // Наука и школа. 2020. №5. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-neobhodimosti-edinoy-kontseptsii-shkolnogo-istoricheskogo-obrazovaniya-v-rossiyskoy-federatsii> (дата обращения: 08.11.2024).
3. Прохоров А. В. Влияние ценностей академического капитализма на функционирование современных университетов // Вестник ТГУ. 2012. №5. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tsennostey-akademicheskogo-kapitalizma-na-funktsionirovanie-sovremennyh-universitetov> (дата обращения: 07.11.2024).
4. Прохоров А. В. Модели университета в условиях глобализации // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2013. №3 (27). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-universiteta-v-usloviyah-globalizatsii> (дата обращения: 08.11.2024).
5. Сомов Д. С., Мухаметшин А. Т. Профессионально-практическая ориентированность высшего образования как востребованный вызов времени // Современное педагогическое образование. 2020. №7. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-prakticheskaya-orientirovannost-vysshego-obrazovaniya-kak-vostrebovannyy-vyzov-vremeni> (дата обращения: 08.11.2024).
6. Bok D. C. Beyond the ivory tower: social responsibilities of the modern university. Cambridge, Mass., London, England: Harvard University Press, 1982. – 318 с.
7. Bok D. Higher Learning. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts and London, England. 1986. 206 с.
8. Delbanco, A. College. What It Was, Is, and Should Be. Berlin, Boston. 2014. [Электронный ресурс] // Режим доступа:

- <http://www.degruyter.com.lprx.bates.edu/view/product/465840>. Дата обращения: 11.08.2016.
9. Menand L. The marketplace of ideas. New York, NY: W.W. Norton, 2010, 174 с.
  10. Pettit E. Was This Professor Dangerous?: After 26 years in the classroom, a professor was pushed out. Was he a legitimate threat, or just tough? The Chronicle of Higher Education; Washington (May 13, 2020). [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://www.chronicle.com/article/was-this-professor-dangerous/>
  11. Ravitch D. The Death and Life of the Great American School System. How Testing and Choice are Undermining Education. New York. 2010. 283 с.
  12. Read B. Columbia U. Professor, Criticized for Views on Israel, Is Banned From Teacher-Training Program February 22, 2005. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://www.chronicle.com/article/columbia-u-professor-criticized-for-views-on-israel-is-banned-from-teacher-training-program/>
  13. Thelin J.R. A History of American Higher Education. The John Hopkins University Press. Baltimore and London. 2004. 421 с.
  14. Veblen T. The Higher Learning in America; a memorandum on the conduct of universities by business men. New York. 1918. 286 с.

**Ляшко Илья Анатольевич**

кандидат философских наук, доцент

Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

SPIN-код: 1922-1188

Ilya Lyashko

Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University

## **ФИЛОСОФИЯ КАК НАУКА МЫШЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ**

**Аннотация:** Отстаивается тезис о необходимости философии в высшей школе как дисциплины, ответственной за развитие мышления. Произведена демаркация философии как науки мышления и частных методик, направленных на формирование отдельных интеллектуальных навыков (подход на основе психологии). Актуальность философии обоснована тем, что мышление – фундамент, от которого зависит и профессионализм специалиста, и личные морально-нравственные качества человека. Показаны имеющиеся препятствия для раскрытия этого образовательного потенциала философии. В общих чертах определено, что основным содержанием философии как учебной дисциплины должна быть история классической философии. Изучая последнюю, студент узнаёт не концепции давно минувших времён, а вечно актуальные закономерности мышления, практикуя их.

**Ключевые слова:** философия, образование, мышление, нравственность.

## **PHILOSOPHY AS A SCIENCE OF THOUGHT IN A MODERN HIGHER EDUCATION**

**Summary:** The thesis of the necessity of philosophy in higher education as a discipline responsible for the development of thought is defended. Philosophy is demarcated as a science of thought from particular methods aimed at the formation of individual intellectual skills (psychology-based approach). The actuality of philosophy is justified by the fact that thought is the foundation on which both professionalism of a specialist and personal moral and ethical qualities of a person depend. Barriers to unlocking this educational potential of philosophy are shown. It is defined in general terms that the main content of philosophy as an academic discipline should be the history of classical philosophy. By studying the student learns not the concepts of bygone times, but the ever-relevant laws of thought by practicing them.

**Keywords:** philosophy, education, thought, moral character.

Актуальность развития мышления у подрастающих поколений не должна вызывать вопросов, ибо от способа мышления зависят не только профессиональные навыки, но и морально-нравственные качества. Так, неразвитое мышление легко поддаётся манипуляциям и обману, что

отрицательно сказывается как на экономическом благополучии, так и на устойчивости мировоззрения. Развитое же лишь наполовину, т.е. формально-расчётливое мышление склонно выбрать путь индивидуализма, отстранённого от нравственного интереса общества и убеждённого лишь в собственной правоте, что чревато ослаблением социальных взаимосвязей и отсутствием единодушия в вопросах идеалов и ценностей. Выйти из этого противоречия несамостоятельности (интеллектуальной инфантильности) и индивидуализма, предотвратить его – задача государственного уровня. Предоставить вопрос развития мышления стихии случая в высшей степени опрометчиво. При этом, согласно исследованию 2018 года, проведённому в НИУ ВШЭ, «Приблизительно треть учителей воспринимают навыки мышления как врожденный талант в терминах «дано или не дано». Возможность развить навыки критического мышления подвергают сомнению 21% опрошенных учителей, возможность развить креативность — 37%» [6., с. 20].

Философия – незаменимая, если не безальтернативная, дисциплина для развития мышления. Такой подход активно отстаивал советский философ Эвальд Ильенков, написавший множество работ о развитии мышления в образовательном процессе, подтверждая его принципиальную возможность эмпирическим примером загорского интерната, из которого вышли полностью сформированные слепоглухие воспитанники [3]. В одной из статей он отстаивает необходимость философии: «А о системе упражнений, развивающих "ум", небесполезно обрести верное представление уже смолоду. И чем раньше, тем лучше, ибо "ум", как и все остальные способности человека, гораздо легче прививается и развивается именно в молодости, даже в детстве. А чем позднее – тем труднее. Вот тут-то без философии, притом без самой серьёзной, уже не обойтись. Без неё тут сделать что-либо путное трудно, если не вовсе невозможно» [2, с. 260]. Почему мыслитель выражается столь радикально? Потому, что вся история классической философии представляет собой открытие и исследование логических категорий, и в философии мы находим раскрытие природы мышления не с психологической точки зрения – как одной из способностей психики, – а с логической – как самого процесса мышления. Мышление как таковое не принадлежит единичному индивиду в качестве функции его сознания, а есть всеобщая деятельность. Ей-то человечество и обязано успехами в познании и создании всего многообразия культуры. Мышление как всеобщая деятельность не замкнуто на отдельно взятого человека, следовательно, познание не есть результат конвенции, как это представляется позитивистски настроенным философским направлением, начиная с XIX века. Эта точка зрения стоит на принципе эмпиризма XVI века, уже исчерпанной самой философией к XVIII столетию (в первую очередь, трудами самих представителей эмпиризма – таких, как Дэвид Юм).

Как же с такой классической философской точки зрения определить мышление в контексте вопроса о современном вузовском образовании? Мышление – это субъект познания и воли, или теоретической и практической

деятельности. Это определение включает 2 момента: (1) активную, деятельностную роль мыслящего, следовательно, ответственность за результат (познавательный и практический); (2) прямое влияние способа мышления на профессиональные результаты и морально-нравственные личностные качества. Например, специалист с догматическим мышлением способен выполнять только алгоритмизированные, рутинные задачи, а человек со скептическим мышлением не уважает убеждения других людей и не признаёт нравственные требования.

В последние годы много говорится о музеях образовательных учреждений как средствах профессионального и нравственного воспитания. Ряд авторов подчёркивают, что музей позволяет формировать целостный образ человека, его мировоззрение: «Музейное пространство является местом приобщения к важным социальным практикам: через знакомство с представленной в музее картиной мира человек вовлекается в определенную социальную группу, разделяющую эти представления, происходит его образование, понятое в самом широком смысле – как формирование качественно нового образа человека за счет приобщения, как на визуальном, так и информативном уровнях, к культурному, научному, художественному наследию нашей страны и мира в целом» [1, с. 683]. Тем более данному образовательному эффекту способствует изучение такой фундаментальной дисциплины, как философия, соприкасающейся с активно-деятельностным мышлением учащегося.

Представление о том, что мышление можно декомпозировать на навыки (например, 4к компетенции), базируется на психологическом взгляде, берущем мышление как один из видов деятельности наряду с другими (восприятием, воображением, памятью, волей и т.д.). На подобное удобное упрощение в педагогическом контексте указывает исследователь образования, д.ф.н. Лобастов Г.В.: «Превращать исторический ум в свою способность, а потом помогать в этом деле ребёнку, дело, надо сказать, нелёгкое. Гораздо легче осваивать стандартные формы работы с тем или другим предметом. И этот процесс всё более упрощают "педагогическими технологиями". Ум утерян, и его не ищут» [4, с. 7]. Такая технологизация педагогического процесса приводит к фрагментарности обучения и воспитания. Заметим, что по результатам упомянутого исследования учителя не склонны обращаться даже к педагогическим техникам, направленным на развитие мышления: «Различные методики развития мышления предполагают в качестве одного из важных компонентов решение открытых задач, не имеющих очевидных решений. По данным нашего опроса, менее половины учителей регулярно обращаются к задачам такого рода на уроке. Несколько чаще это делают учителя социально-гуманитарных дисциплин, реже — учителя естественнонаучного блока» [6, с. 26]. Здесь мы приходим к методологической и академической актуальности философии. Опуская сейчас функцию философии при построении учебных

планов, образовательных программ и конкретных занятий, скажем о ней как учебной дисциплине.

Какой должна быть учебная дисциплина «философия», чтобы реализовывать освоение действительного мышления, воспитание ума? Об этом хорошо высказывается д.ф.н. Муравьев А.Н., исследователь истории философии и взаимосвязи философии с образованием человека, в очерке «Философия или филодоксия в высшей школе?» книги «Философия и опыт»: «Если считать по-крупному, то сегодня существует четыре различных способа определения философии: произвольный, феноменологический, историко-философский и логический» [5, с. 278]. Первый заключается в том, что преподаватель имеет своё представление о философии, основанное на отдельно взятом учении или философском направлении (например, он марксист, аналитический философ или экзистенциалист), либо komponует собственный подход из этого материала. Произвольность этого подхода делает его случайно ограниченным и ненаучным, следовательно, неакадемическим – не подходящим для высшей школы. С точки зрения обучения мышление в лучшем случае будет представлено лишь с какой-то определённой стороны. С точки зрения воспитания студенты будут иметь перед собой пример догматически мыслящего преподавателя. Муравьев показывает, что три следующих определения последовательно составляют основу этапов философского образования: (1) подготовку к философскому мышлению через методичное прохождение предшествующих этапов сознания, (2) освоение объективно-исторического пути становления философии как науки мышления и (3) собственно систематическое познание науки мышления.

Говоря о подготовке не специалистов по философии, а любых профессий в высшей школе, для которых последний этап не является необходимым, важно подчеркнуть, что прохождение истории философии – не вопрос эрудиции и банальной грамотности. Поскольку в каждом учении есть непреходящее, вечно актуальное содержание, их последовательность выступает как самая настоящая школа мышления. Муравьев следующим образом комментирует необходимость изучения истории философии: «Поскольку единый предмет философии есть в себе самом процесс развития, постольку он не существует в готовом виде и не может быть познан исчерпывающим образом каким-то одним философом. Именно по этой причине философия имеет историю, которая есть не что иное, как история познания многими философами единого предмета философии – история становления философии самой собой» [5, с. 301]. Таким образом, никто не может уяснить предмет философии – мышление, – не пройдя этот исторический путь, т.е. в себе самом не повторив становление и развитие мышления. Таким образом, история философии – это не обзорная функция для общего развития, а критически необходимое содержание философии как указанной дисциплины развития мышления.

Из сказанного, однако, следует необходимость увеличения объёма курса по философии, чтобы каждый человек, учащийся в высшем учебном заведении,

имел возможность освоить высшую культуру ума: мышление не развивается быстро и дешёвыми усилиями. Однако оно стоит этих затрат усилий, ибо значимо не только для трудового развития населения, но и главным образом имеет серьёзный нравственный эффект – устойчивость перед модными тенденциями разнообразных взглядов, далёких от истины (например, жизнь ради индивидуального удовольствия, негативное отношение к труду, непонимание ценности семьи).

Но если исходить из имеющихся возможностей, то что же можно сделать за 1 семестр курса по философии? Наш опыт говорит о том, что можно помочь осознавать различие мнения и знания и через это воспитать разумную терпимость к разнообразию взглядов людей, что положительно сказывается и на коммуникативных навыках. Позитивный эффект такого результата – в прививке от скептицизма, к которому почти неизбежно приходит человек, когда формируется в догматической манере. Недостаточность же такого результата в том, что курс не успевает сформировать позитивные (утвердительные) основания конкретных нравственных позиций. Такую позицию можно сравнить с фигурой Сократа, который отрицательным разумом знает ограниченность любого убеждения и может её показать через постановку вопросов, но не умеет найти положительно-разумные определения прекрасного, справедливого и т.д.

Серьёзным препятствием для реализации философии как дисциплины мышления в вузе является и то, что далеко не все представители философского сообщества разделяют классическое понятие философии как науки мышления. Считается зачастую, что если эта точка зрения устарела потому, что была выработана уже несколько веков назад. Однако в чём именно состоит логическая старость, несостоятельность классической философии показать не удаётся, предоставляются лишь ссылки на эмпирические изменения обстоятельств истории. Не вдаваясь здесь в детали этого противоречия современной философской культуры, мы констатируем, что отсутствие единодушия в вопросе понятия философии остро ставит вопрос кадрового обеспечения учебной дисциплины «философия». Решение этого вопроса в высшей степени актуально, поскольку от этой дисциплины зависит не только индивидуальное мышление отдельных людей, но и нравственное самосознание новых поколений – будет ли оно в очередной раз стихийно сформированным историческими обстоятельствами или методично образованным на безусловных основаниях.

Муравьёв разворачивает вопрос подготовки кадров до подготовки учителей: высшая педагогическая школа «призвана выпускать не столько учителей-предметников, исподволь готовящих школьников к будущей специальности (таких специалистов могли бы давать и классические университеты), сколько воспитателей собственно человеческого в человеке – кураторов человеческого духа на его нелёгком пути к себе самому» [5, с. 274].

Мы наметили контуры необходимой задачи, которую решает философия как общеобразовательная дисциплина при подготовке специалистов любого направления в высшей школе. Из представленного обзора видно, что задача ответственного образования мышления имеет комплексный характер – от разрешения внутренних противоречий современной философской культуры до конкретных административных решений в сфере образовательной политики.

### **Список литературы:**

1. Дорофеев Д.Ю., Боровкова Н.В., Васильева М.А. Горный музей как пространство науки и образования Горного университета // Записки Горного института. – 2023. – Т. 263. – С. 674-686.
2. Ильенков Э.В. Думать, мыслить / Общество и молодёжь. – М., 1968 – С. 258-279.
3. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 112 с.
4. Лобастов Г.В. Ум как точка опоры. – М.: НП ИД «Русская панорама», 2022. – 320 с.
5. Муравьев А.Н. Философия и опыт: Очерки истории философии и культуры. – СПб.: Наука, 2015. – 325 с.
6. Навыки XXI века в российской школе: взгляд педагогов и родителей. Современная аналитика образования. № 4. – М.: НИУ ВШЭ, 2018. – 72 с.



**Мавланова Ойбарчин Шералиевна** (Республика Узбекистан)  
докторант  
Национальный университет Узбекистана им. Мирзо Улугбека  
Mavlanova Oybarchin  
National University of Uzbekistan named after Mirza Ulugbek

## **ВЫРАЖЕНИЕ ИНТЕНЦИЯ, СТОЯЩЕГО ЗА СОЧУВСТВЕННЫМИ ОТВЕТАМИ (ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД)**

**Аннотация:** В этом исследовании изучаются прагмалингвистические элементы сочувственных реакций, уделяя особое внимание тому, как лингвистические маркеры и прагматические намерения передают эмпатию, солидарность и поддержку в социальных взаимодействиях. Используя качественный подход, данные были собраны из разговорных обменов, онлайн-выражений сочувствия и ответов на опросы в гипотетических сценариях, что позволяет проводить анализ лингвистических маркеров и кросс-культурных вариаций. Результаты показывают, что сочувственные реакции используют общие маркеры, такие как «мне жаль» и «думаю о тебе», которые корректируются на основе контекста, реляционной близости и культурных норм. Анализ с помощью таких Фреймворков, как теория речевых актов, теория вежливости и культурная прагматика, показывает, что сочувственный язык выполняет двойную функцию: как подлинное выражение эмпатии и как ритуальные действия, соответствующие социальным ожиданиям. Эти результаты подчеркивают, что симпатический язык является как универсальной, так и культурно специфической формой общения, сформированной социальными нормами и потребностями в отношениях. Исследование способствует более глубокому пониманию того, как язык выполняет эмпатию, с практическими приложениями для межкультурной коммуникации, консультирования и языкового образования.

**Ключевые слова:** прагмалингвистика, симпатия, эмпатия, лингвистические маркеры, теория речевых актов, теория вежливости, кросс-культурная коммуникация.

## **EXPRESSING INTENTION BEHIND SYMPATHETIC RESPONSES (A PRAGMALINGUISTIC APPROACH)**

**Summary:** this study explores the pragmalinguistic elements of sympathetic responses, focusing on how linguistic markers and pragmatic intentions convey empathy, solidarity, and support in social interactions. Using a qualitative approach, data were collected from conversational exchanges, online sympathy expressions, and survey responses to hypothetical scenarios, allowing for an analysis of linguistic markers and cross-cultural variations. Findings reveal that sympathetic responses utilize common markers, such as “I’m sorry” and “thinking of you,” which are

adjusted based on context, relational closeness, and cultural norms. Analysis through frameworks like Speech Act Theory, Politeness Theory, and cultural pragmatics demonstrates that sympathetic language serves dual functions: as genuine expressions of empathy and as ritualistic acts fulfilling social expectations. These findings underscore that sympathetic language is both a universal and culturally specific form of communication, shaped by social norms and relational needs. The study contributes to a deeper understanding of how language performs empathy, with practical applications for intercultural communication, counseling, and language education.

**Keywords:** Pragmalinguistics, sympathy, empathy, linguistic markers, Speech Act Theory, Politeness Theory, cross-cultural communication.

Language serves as a dynamic tool for expressing thoughts, intentions, and emotions, transcending its role as a mere conduit for factual information. Among its more nuanced functions is the ability to convey empathy and sympathy—expressions that play a crucial role in human social interaction by providing emotional support and fostering bonds. However, the way people express sympathy is not random; it is carefully crafted through language choices that reflect a range of pragmatic intentions. Within the field of linguistics, the study of these intentional language uses falls under pragmalinguistics—a branch of pragmatics that explores how linguistic choices fulfill specific communicative goals. In examining sympathetic responses, a pragmalinguistic approach can reveal the complexity behind seemingly simple expressions of support.

The foundational theory of speech acts, first introduced by philosophers like John Austin and later developed by John Searle, underpins much of pragmalinguistic analysis. Austin's notion that speech acts are performative—where saying something can also mean doing something—highlights that statements of sympathy are not just descriptions of feelings but performative actions intended to support, console, or align emotionally with another person. For example, when someone says, "I'm truly sorry to hear that," they are performing the act of empathizing, not simply describing their emotional state. Searle expanded on this by categorizing types of speech acts (e.g., assertives, directives, expressives) and situating expressions of sympathy within expressives, acts that communicate the speaker's psychological state. This theoretical framework helps to identify sympathetic responses as deliberate language choices aimed at performing empathy.

Further, the Politeness Theory of Penelope Brown and Stephen Levinson adds another layer to understanding sympathetic responses. According to this theory, speakers often aim to protect both their own and others' "face" (a term referring to social dignity or self-image) through language choices. Sympathetic responses are generally considered positive politeness strategies because they affirm the other person's emotions, acknowledge their experience, and offer solidarity. For example, phrases like "I completely understand how hard this must be for you" work to validate the listener's feelings, minimizing social distance. Politeness Theory

underscores the idea that sympathetic expressions are not merely reactive but are carefully chosen to align with social expectations and to maintain the listener's "face" in emotionally sensitive situations.

In Japanese, for example, expressions like “大変ですね” (*taihen desu ne*, meaning “That must be hard”) are often used to indirectly acknowledge someone's struggle, reflecting cultural values of indirectness and emotional restraint.

#### *Introduction to Sympathetic Responses in Pragmatics*

The study of sympathetic responses in pragmatics explores how people use language to convey empathy, solidarity, and emotional support in interpersonal communication. Sympathy as a linguistic construct has drawn interest across disciplines, especially in linguistics and psychology, where researchers aim to understand how language encodes and performs empathy [12, p. 102]. In pragmatics, sympathy is recognized as a social act that reflects cultural expectations and interpersonal dynamics, making it an ideal subject for a pragmalinguistic analysis. Early foundational works, such as those by Labov (1972) and Goffman (1967), discuss the role of empathy in social interaction, though it was later studies that fully recognized the linguistic subtleties of sympathetic responses in pragmatic analysis.

Sympathy and empathy are differentiated within linguistic studies, as empathy tends to involve a deeper, personal identification with another's experience, while sympathy generally expresses care and support without implying personal emotional alignment [9, p. 55]. Researchers such as Holmes (1995) and Tannen (1989) have emphasized that sympathy in language is both a communicative tool and a social act that aligns speakers with listeners emotionally. By adopting a pragmalinguistic approach, scholars aim to uncover how speakers' language choices reveal intention, ranging from genuine empathy to strategic politeness.

#### *Theoretical Foundations in Pragmalinguistics and Speech Acts*

Much of the research on sympathy in language is grounded in Speech Act Theory, initially developed by Austin (1962) and Searle (1969), which categorizes language as performative acts. Austin's framework suggests that expressions like “I'm sorry to hear that” are not merely statements but performative acts meant to show empathy or concern. Searle's taxonomy of speech acts, particularly “expressives,” provides a theoretical basis for categorizing sympathetic responses as acts that communicate the speaker's psychological state [13, p. 66]. This distinction has been fundamental in framing sympathy as an intentional communicative act within pragmalinguistics.

Additionally, Grice's Cooperative Principle and its maxims, especially the maxim of manner [7, p. 45], apply to sympathetic responses by guiding the clarity and appropriateness of empathetic expressions. The maxim of manner emphasizes avoiding ambiguity and being considerate, particularly in delicate contexts such as expressing sympathy. Politeness Theory, developed by Brown and Levinson (1987), also provides insight into sympathetic responses as face-saving strategies. Brown and Levinson's model classifies sympathetic expressions as positive politeness strategies, designed to affirm the listener's emotions and reinforce social bonds. Their

framework has since been instrumental in analyzing how sympathy aligns with cultural expectations of politeness.

#### *Linguistic Markers of Sympathy*

Research identifying linguistic markers of sympathy has focused on specific phrasing, intonation, and structural choices that convey empathy. Studies by Blum-Kulka et al. (1989) and Holmes (1995) have examined the verbal cues that function as signals of sympathy, such as diminutives, interjections, and phrase modulations that soften the message [2, p. 135]. Linguists such as Holmes (1995) emphasize that these linguistic markers serve to reduce social distance and create an atmosphere of solidarity, contributing to positive rapport between speakers.

Holmes' (1995) findings suggest that expressions of sympathy are “face-enhancing” acts that prioritize the listener’s comfort, often employing a soft, indirect approach that respects the listener’s emotional state. This includes the use of phrases like “That sounds so difficult” or “I can’t imagine how hard that must be,” which implicitly validate the listener’s feelings without imposing the speaker’s own emotional stance too strongly [8, p. 45]. The work of Gabriele Kasper and Shoshana Blum-Kulka (1993) has furthered the understanding of how sympathetic responses differ across cultures, with a focus on how languages encode respect and empathy through pragmalinguistic choices. Their studies underscore that sympathetic expressions are not universal; rather, they are culturally specific acts shaped by societal norms and expectations.

#### *Pragmatic Function and Intentions in Sympathetic Responses*

Sympathetic language serves distinct pragmatic functions, primarily providing support, establishing solidarity, and maintaining social harmony. Researchers such as Lakoff (2005) and Tannen (1989) have identified that sympathetic responses often serve strategic purposes, whether to build rapport or fulfill social obligations. Sympathetic expressions, according to Lakoff (2005), can sometimes be formulaic, functioning more as ritualistic expressions than as genuine displays of emotion, especially in contexts where sympathy is expected [11, p. 77]. Studies on intentionality in sympathetic responses reveal that expressions of empathy are not always sincere but are often shaped by social expectations and pragmatic needs. For example, in professional settings, sympathy may be used strategically to establish goodwill or rapport with clients or colleagues. This highlights the dual nature of sympathy as both an emotional and a strategic tool within language.

#### *Recent Developments and Practical Applications*

Recent studies have extended the understanding of sympathy in language to digital communication platforms, where expressions of empathy take new forms through emojis, abbreviations, and other non-verbal cues [5, p. 146]. The pragmalinguistic analysis of digital sympathy has practical applications in intercultural communication, counseling, and language education, where understanding these expressions enhances interpersonal effectiveness. These insights are valuable in training professionals who engage in cross-cultural or emotionally

sensitive fields, enabling them to apply culturally and pragmatically appropriate sympathetic responses.

### *Research Design*

This study employs a qualitative research design to examine how intention is expressed in sympathetic responses through a pragmalinguistic lens. A qualitative approach is appropriate for this research due to its focus on the nuanced, context-dependent nature of language, particularly in the context of emotional and sympathetic exchanges [4, p. 45]. The study combines discourse analysis and pragmalinguistic analysis to identify and interpret the linguistic markers and strategies speakers use to convey empathy, comfort, and solidarity in their responses. By examining real-life examples and situating them within cultural and contextual frameworks, the study aims to reveal both the explicit and implicit intentions behind sympathetic expressions.

### *Data Sources*

Data for this study is collected from a variety of sources to ensure diversity and authenticity in sympathetic responses. These sources include:

1. **Recorded Conversational Data:** Real-life conversational exchanges where speakers express sympathy in naturally occurring social situations (e.g., condolences, support in times of distress).

2. **Written Sympathetic Responses:** Publicly available text-based expressions of sympathy found in online platforms, such as social media posts (e.g., Facebook, Twitter) and comments sections. This includes responses to events where public sympathy is often expressed, such as natural disasters or high-profile personal losses.

3. **Survey Responses:** Participants were invited to complete a survey that included hypothetical scenarios prompting them to write sympathetic responses. This method provides additional data in a controlled setting, enabling analysis of participants' chosen language in response to specific situations.

By drawing data from multiple sources, this study not only observes naturalistic instances of sympathy but also gathers structured, scenario-based responses to explore how linguistic choices might differ based on context.

### *Observational Collection of Conversational Data*

For the recorded conversational data, interactions were observed in social settings where sympathetic responses were naturally expressed, such as support groups or condolence gatherings. Audio recordings of these conversations were made with participant consent, and transcriptions were created for analysis. This method provided insight into the spontaneity and structure of sympathetic responses in real-life exchanges.

### *Survey for Hypothetical Scenario-Based Responses*

To gather data on how people express sympathy in controlled situations, participants were asked to respond to hypothetical scenarios. Scenarios included instances of personal loss, illness, or other difficult situations that typically prompt sympathetic responses. Participants wrote their responses in their own words, providing data that highlighted individual language choices, phrasing, and intended

levels of empathy. This method was especially valuable in analyzing how intention and context shape linguistic expression.

### *Ethical Considerations*

This study adhered to strict ethical guidelines, particularly concerning the use of private language data. All participants in the conversational and survey data collection phases provided informed consent. For online data, only publicly available responses were included, and any personally identifiable information was anonymized to protect the privacy of individuals involved.

### *1. Linguistic Markers of Sympathy*

The analysis of conversational, written, and survey data revealed distinct linguistic markers that participants used to convey sympathy. Common markers across all datasets included phrases such as “I’m so sorry,” “thinking of you,” and “I can’t imagine how hard this must be.” In discourse, these phrases were often softened with supportive language that either amplified empathy or offered solidarity, such as “Please let me know if I can do anything” or “You’re not alone in this.” These markers were observed consistently across both conversational and digital interactions, reflecting their role as core linguistic elements in expressing sympathy.

In addition to common markers, intonational and tonal variations were identified in spoken data, with speakers lowering their tone or speaking more slowly to convey empathy. The data also indicated that indirect expressions of sympathy, such as “That must be so difficult” or “I can’t imagine how that feels,” were frequently used in English-speaking cultures to show empathy without directly aligning oneself emotionally with the listener. This finding aligns with Holmes’ (1995) observations that indirect expressions help maintain a balance between showing concern and respecting the listener’s emotional space.

### *2. Pragmatic Intentions in Sympathetic Responses*

The data indicated several distinct pragmatic intentions behind sympathetic responses, ranging from genuine empathy to polite obligation. The survey data revealed that many participants chose sympathetic expressions primarily as a means of offering emotional support or solidarity. However, there was a noticeable variation in intention based on context and relationship. For example, responses directed toward close friends or family members frequently used more personal and emotional language, such as “I’m here for you, no matter what.” In contrast, responses in professional or distant relationships often took a more formal tone, focusing on politeness and social expectation, such as “I was saddened to hear about your loss.”

This variation in pragmatic intent aligns with Politeness Theory (Brown & Levinson, 1987), where sympathetic responses can function as positive politeness strategies. By affirming the listener’s emotions, speakers both offer comfort and manage social distance. Interestingly, data from both the survey and online sources also highlighted formulaic responses in professional contexts, suggesting that sympathy can sometimes be expressed as a social ritual rather than an emotional commitment (11, p. 77).

The findings from this study underscore the complexity and context-dependency of sympathetic responses in language. The linguistic markers identified across different data sources suggest that sympathetic language is inherently structured by both social norms and individual intentions. The frequent use of phrases like “I’m so sorry” and “thinking of you” in both face-to-face and digital interactions highlights their role as universal markers of sympathy. These expressions serve not only to convey concern but also to manage relational dynamics, allowing speakers to adjust the level of emotional alignment based on situational context.

#### *Pragmatic Intentions and the Role of Politeness Theory*

The variation in sympathetic expressions based on relationship and context aligns with Politeness Theory, demonstrating that sympathetic responses are often crafted to fulfill social expectations of politeness and respect. The data indicates that while some expressions of sympathy are genuine displays of empathy, others serve more as social rituals that help speakers fulfill conversational expectations. This supports Lakoff’s (2005) argument that some sympathetic language functions as a conventional act, particularly in professional settings where empathy is socially expected but not necessarily deeply felt.

The distinction between genuine and ritualistic sympathy also raises questions about the authenticity of empathy in language. While ritualistic expressions may seem insincere, they still serve a pragmatic function by affirming the listener’s emotions and maintaining social harmony. This finding reinforces the idea that pragmatic functions are not necessarily tied to personal emotion but rather to social cohesion and relational maintenance.

This study set out to explore how intention is conveyed in sympathetic responses through a pragmalinguistic approach, with a focus on linguistic markers, pragmatic intentions, cultural variations, and digital expressions of sympathy. The findings reveal that sympathetic language is a complex interplay of social norms, relational dynamics, and cultural expectations. Common linguistic markers, such as “I’m so sorry” or “thinking of you,” function as universal expressions of empathy that allow speakers to perform social solidarity. These markers are adapted based on the level of formality, relationship closeness, and cultural background, underscoring the flexibility and adaptability of sympathy in language.

The analysis of pragmatic intentions shows that sympathy often fulfills both genuine emotional and ritualistic social functions, particularly in professional contexts. This aligns with Politeness Theory, illustrating that sympathetic language serves not only as an expression of empathy but also as a means of maintaining social harmony.

In sum, this study emphasizes that sympathetic responses are far from formulaic; they are socially and culturally embedded expressions that adapt to situational and relational needs. Future research could further investigate digital sympathy in emerging communication technologies, as well as the implications of sympathetic language in high-stakes, intercultural contexts such as healthcare or diplomacy.

## References:

1. Austin, J. L. How to do things with words. – Oxford: Oxford University Press, 1962. – P. 162.
2. Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies. – Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation. 1989. – P. 319
3. Brown, P., & Levinson, S. C. Politeness: Some universals in language usage. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – P. 345.
4. Creswell, J. W. Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.). – Los Angeles: SAGE Publications, 2013. – P. 448.
5. Derks, D., Fischer, A. H., & Bos, A. E. R. The role of emotion in computer-mediated communication: A review// Computers in Human Behavior. – 2008. – T. 24 №3. – P. 766–785. – DOI: 10.1016/j.chb.2007.04.004.
6. Goffman, E. Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior. - Pantheon Books, 1967. – P. 270.
7. Grice, H. P. Logic and conversation// In P. Cole & J. Morgan (Eds.), Syntax and semantics: Vol. 3. Speech acts. - Academic Press, 1975. – P. 41-58.
8. Holmes, J. Women, men, and politeness. – London: Longman, 1995. – P. 264.
9. Hymes, D. Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974. – P. 239.
10. Kasper, G., & Rose, K. R. Pragmatic development in a second language. – Oxford: Blackwell, 2002. –P. 301.
11. Lakoff, R. The logic of politeness; or, minding your p's and q's// In: Lakoff R. (Ed.), Language and woman's place. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – P. 112-131.
12. Leech, G. N. Principles of pragmatics. – London: Longman, 1983. – P. 250.
13. Searle, J. R. Speech acts: An essay in the philosophy of language. – Cambridge: Cambridge University Press, 1969. – P. 203.



**Мальцева Светлана Георгиевна**

кандидат философских наук, доцент

Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта

SPIN-код: 9272-9081

Maltseva Svetlana

National State University of Physical Culture, Sports and Health. P.F. Lesgafta

## **ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИИ ИСКУССТВ КАК ПРОЦЕСС ЭВОЛЮЦИИ АКСИОСФЕРЫ СТУДЕНТА**

**Аннотация:** Процесс понимания и принятия себя и другого через восприятие произведения искусства – сложный духовно-практический процесс. В произведении искусства человек ищет этические и эстетические ориентиры, которые могут стать идеальными образцами, моделями собственного поведения и критериями оценки других. Незавершенность самоидентификации, соприкосновение аксиосфер творца (художника, писателя и т.д.) и человека воспринимающего произведение искусства, ведущие к преобразованию аксиологической иерархии последнего – аспекты, которые одновременно и осложняют, и способствуют развитию этого процесса. В русле высшего образования в этот процесс включается преподаватель, уровень знаний и педагогического мастерства которого, напрямую влияет на формирование личности студентов. В статье рассмотрены проблемы современной практики преподавания искусствоведческих дисциплины, намечены ориентиры их преодоления. Восприятие произведения искусства, в том числе посредством усвоения искусствоведческих дисциплин, рассматривается в данной статье не только как социализация индивида, но, одновременно, и как творческий акт.

**Ключевые слова:** культура, искусство, идентичность, аксиосфера, творческий акт, высшее образование.

## **THE STUDY OF ART HISTORY AS A PROCESS OF EVOLUTION OF THE STUDENT'S AXIOSPHERE**

**Summary:** The process of understanding and accepting oneself and others through the perception of a work of art is a complex spiritual and practical process. In a work of art, a person seeks ethical and aesthetic guidelines that can become ideal examples, models of one's own behavior and criteria for assessing others. The incompleteness of self-identification, the contact of the axiospheres of the creator (artist, writer, etc.) and the person perceiving the work of art, leading to the transformation of the axiological hierarchy of the latter are aspects that simultaneously complicate and contribute to the development of this process. In the mainstream of higher education, a teacher is involved in this process, whose level of knowledge and pedagogical skills directly affects the formation of the personality of

students. The article considers the problems of modern practice of teaching art history disciplines, outlines guidelines for overcoming them. The perception of a work of art, including through the assimilation of art history disciplines, is considered in this article not only as the socialization of an individual, but, at the same time, as a creative act.

**Keywords:** culture, art, identity, axiosphere, creative act, higher education.

Поиски личностью этических и эстетических идеалов, попытки понимания, восприятия других и развития самосознания посредством восприятия произведений искусства обуславливают его непреходящую ценность. С точки зрения Т. Е. Шехтер «История искусства — это история предъявления человечеству проектов возможного, вариантов изменения понимания реальности и себя в реальности» [3, с.323]. Данная трактовка напрямую связана с одной из значимых проблем общества последних десятилетий – проблемой идентичности, в различных ее аспектах: культурном, этническом и т.д. «Идентичность — самосознание индивида или группы. Она представляет собой продукт самоидентификации, понимания того, что вы или я обладаем особыми качествами, отличающими меня от вас и нас от них». [2, с.50]. Ценность процесса самоидентификации в его незавершенности. Идентичность постоянно эволюционирует, точнее, трансформируется, так как регресс также возможен. Кроме того, для каждой личности неизбежны кризисы идентичности. Это незавершаемый процесс, в основе изменений которого заложены аксиологические категории. Смена приоритетов, выбор основными тех или иных ценностей, ведет к трансформации самой идентичности, что особенно ярко проявлено в системе высшего гуманитарного образования в процессе изучения культурологических и искусствоведческих дисциплин.

В плане понимания другого посредством культуры особый интерес представляют концепции эволюции в культуре, появившиеся почти одновременно, в трудах исследователей из различных стран – Льюиса Генри Моргана, Франца Теодора Вайца, Филиппа Вильгельма Адольфа Бастиана, Шарля Летурно, Юлиуса Липперта и других, которые стали синтезом антропологических, психологических, социологических, культурно-исторических подходов, обусловленных интересом к изучению жизни народов в рамках других культур. Отдельно следует отметить исследования немецкого этнолога, философа Адольфа Бастиана, автора фундаментального труда «Человек в истории». Ученый придерживался моногенетической точки зрения на происхождение рас, констатировал единство человеческой психики и разработал учение об элементарных идеях, заложенной на первоначальном этапе существования человечества универсальной формы мышления. Элементарные идеи совсем незначительно разнятся у различных народов. Они развиваются под влиянием внешних факторов, трансформируются под влиянием географической среды находят свое выражение в народных идеях,

которые являются локализованными вплоть до начала культурно-исторического обмена этноса с другими народами.

Также в рамках исследуемой темы значимость представляют труды историка культуры Френсис Амелии Йетс. В ее работах прослеживается интересная мысль о том, что разработанные в риторике античной эпохи мнемотехники использовались в течение последующих культурно-исторических эпох (имеются ввиду Средневековье, Ренессанс, Новое время), оказывая значительное влияние на природу образной практики в искусстве, архитектуре. Таким образом, соединения эпох осуществлялось в большей степени путем эмпатии, нежели путем логики.

Анализ личной практики преподавания искусствоведческих дисциплин для различных направлений подготовки позволяет разграничить уровень интереса к ним между студентами различных направлений. И с сожалением оставить за рамками внимания направления, имеющие непосредственное отношение к искусству, несмотря на то, что это был успешный и интересный опыт, обусловленный тем, что познание внутреннего мира «другого» продиктовано необходимостью его последующего отображения в создаваемом произведении искусства. Здесь для студентов четко прослеживается взаимосвязь между теорией и практикой, между дисциплиной и уровнем овладения будущей профессией, уровнем мастерства. К тому же этот процесс подкреплен большим количеством академических часов, предусмотренных учебными планами. В контексте данной статьи внимание будет сосредоточено на студентах других гуманитарных направлений, таких как менеджмент, журналистика, международные отношения.

Среди основных проблем, с которыми можно столкнуться в процессе преподавания, прежде всего, следует выделить то, что при работе с художественными текстами ограничиваются чтением краткого содержания, что обусловлено привычкой, закрепленной во время получения среднего образования. Отдельным серьезным вызовом профессионализму преподавателя может стать понимание студентами текстов постмодернистской литературы с их интертекстуальностью, фрагментарностью, отказом от традиционных художественных ценностей, использованием принципа читательского сотворчества. Не стоит в рамках данной статьи объяснять насколько это неприемлемо, особенно для будущих специалистов в области журналистики. Следующей ступенью изучения произведения в часы самостоятельной работы в прошлые десятилетия было изучение рекомендованной критической литературы, учебных пособий, что также заменяется в настоящее время суррогатом из интернета.

Заметно снижение интереса и к произведениям изобразительного искусства. Если в произведении изобразительного искусства используется сюжет литературного произведения, или оно просто каким-либо образом перекликается с текстом, то обнаруживается сложность восприятия, обусловленная, прежде всего, полным непониманием сюжета картины.

Произведения Средневековья, основанные на новозаветных сюжетах, произведения эпохи Возрождения с их интереснейшими отсылками к ветхозаветной истории также требуют предварительной подготовки студенческой аудитории. При этом простой пересказ содержания не может увлечь слушателей. Приходится создавать такой нарратив, который не только отразит последовательность событий, но и раскроет сюжет в контексте творчества автора, стиля, направления искусства, культурно-исторического периода поможет в их осмыслении, оценке, заставит рефлексировать, сопереживать, начать сложный и длительный путь понятия и принятия другого.

Важным моментом является определение аксиологических посылов произведения искусства, на основе которых постепенно путем сравнения объективного и субъективного, высших и низших ценностей, посредством осознанного отбора происходит трансформация личностной аксиосферы. Соприкосновение аксиосфер творца и человека, воспринимающего творение, ведет к преобразованию аксиологической иерархии последнего.

Аксиологическая иерархия влияет как на эволюцию личности, так и развитие стратегий межличностного взаимодействия. Ценности связаны с идеалами, обладают инкорпорирующим и энергетическими свойствами. Акты целеполагания, составляющие сущность человеческого бытия, являются результатом переживания ценностей. Аксиологические категории позволяют человеку оценивать, понимать себя и других. Исходя из вышеизложенного, явным становится то, что ценности определяют идентичность человека, равно как и то, что при осознанном, и в идеале подготовленном соприкосновении с подлинным произведением искусства через восприятие и взаимодействие с иной аксиосферой, происходит понимание другого.

Этот не только процесс социализации индивида, одновременно он становится и творческим актом. В контексте образовательного процесса в этот творческий акт вовлекается и преподаватель. Выдающийся отечественный культуролог Дмитрий Сергеевич Лихачев в свое время обращал внимание на недостатки той схемы, согласно которой изучаются культура и искусство в целом. «По этой схеме культурное явление разворачивается в некотором пространстве, в некоторой временной последовательности. Творец находится в начале этой цепи, «получатель» в конце — как завершающая предложение точка» [1, с.23]. Далее Дмитрий Сергеевич акцентирует внимание читателя на то, что такая схема приводит к «недооценке культуры, к недооценке факта присутствия в ней человека. Первое, на что необходимо обратить внимание, восстанавливая связь между творцом и тем, кому предназначено его творчество, это на сотворчество воспринимающего, без которого теряет свое значение и само творчество. Автор (если это талантливый автор) всегда оставляет «нечто», что дорабатывается, домысливается в восприятии зрителя, слушателя, читателя и т. д.» [1, с.24].

Восприятие произведения искусства — сложная духовно-практическая работа. В рамках образовательного процесса — это многогранник, соединяющий

способности и возможности творца, интерпретаторов, (исследователей, критиков, преподавателей, изначально являвшихся также зрителями/читателями/слушателями) и воспринимающей личности. Важно и то, что впоследствии, по окончании обучения при соприкосновении с подлинным произведением искусства может происходить процесс сотворчества, при котором подготовленный человек вырывается из привычного, из усредненных, стереотипных моделей, дальше преодолевает путь к высшим ценностям, среди которых взаимопонимание и принятие других играет немаловажную роль.

### **Список литературы:**

1. Лихачев, Д. С. Избранные труды по русской и мировой культуре. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: СПбГУП, 2015 – 540 с.
2. Хантингтон, С. Кто мы?: Вызовы американской национальной идентичности / Пер. с англ. А. Башкирова. — М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Транзиткнига», 2004. — 635 с.
3. Шехтер, Т. Е. Динамика художественного сознания // Серия “Symposium”, Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века., Выпуск 12 / К 80-летию профессора Моисея Самойловича Кагана. Материалы международной научной конференции. 18 мая 2001 г. Санкт-Петербург. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. С.323-325.

**Махова Анна Васильевна**

кандидат исторических наук, доцент

Донской государственной технической университет

SPIN-код: 8374-7804

Anna Makhova

Don State Technical University

## **ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ ФАЛЬСИФИКАЦИИ ИСТОРИИ В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССОВ В ВУЗЕ**

**Аннотация:** В современном мире проблема фальсификации истории приобретает особую актуальность, становясь мощным идеологическим и политическим оружием, представляющим угрозу национальной безопасности и государственному суверенитету России. Вузы, являясь центрами образования и науки, должны занять лидирующие позиции в противодействии этой угрозе. Они могут и обязаны стать важными звеньями в системе защиты исторического знания от манипуляций и искажений. Однако борьба с фальсификацией истории в вузах требует системного подхода. Только таким образом можно обеспечить надежную защиту исторической правды и подготовить новое поколение специалистов, способных противостоять любым попыткам искажения истории.

**Ключевые слова:** историческая память, студенты, фальсификация истории, противодействие фальсификации.

## **COUNTERACTING THE FALSIFICATION OF HISTORY IN EDUCATIONAL AND UPBRINGING PROCESSES AT THE UNIVERSITY**

**Summary:** In the modern world, the problem of historical falsification is becoming increasingly relevant, turning into a powerful ideological and political weapon that poses a threat to Russia's national security and state sovereignty. Universities, as centers of education and science, must take leading positions in countering this threat. They can and should become important links in the system for protecting historical knowledge from manipulation and distortion. The fight against historical falsifications in universities requires a systematic approach. Only in this way can we ensure reliable protection of historical truth and prepare a new generation of specialists capable of resisting any attempts to distort history.

**Keywords:** Historical Memory, Students, Falsification of History, Combating Falsification.

История – одна из фундаментальных дисциплин в рамках высшего образования, которая играет ключевую роль в формировании мировоззрения и гражданской идентичности личности. Общеизвестно, что история – это не просто набор фактов и событий, а отражение реальной жизни народа, его

культуры, традиций и достижений. Однако в современном мире все более очевидным становится тот факт, что история превращается в политический инструмент. Фальсификация истории как заведомо ложное описание или трактовка тех или иных событий, а в широком смысле – и как историческое мифотворчество [1, с. 30], становится мощным идеологическим и политическим оружием.

На современном этапе развития общества фальсификация исторического знания представляет одну из наиболее значимых угроз для объективного восприятия прошлого. Важнейшие аспекты российской истории подвергаются неоднозначной оценке. Появилось множество публикаций, где открыто пересматриваются не только события советской эпохи, но и отдаленное прошлое, связанное с формированием и развитием российского государства. Авторы этих работ отказываются следовать традиционным научным подходам к исследованию истории, при этом, напротив, критикуют российских ученых за отсутствие профессионализма и неспособность адекватно интерпретировать исторические источники.

В последние же годы данный феномен приобрел беспрецедентные масштабы, оказывая воздействие на целые поколения и страны [2, с. 133].

По данным опроса, проведенного ВЦИОМ в 2022 г. 96% граждан страны отметили важность знания истории России. При этом более половины из них отмечали случаи ее умышленного искажения в целях: ослабления страны, разобщения общества и введения граждан в заблуждение [3].

В конце 2000-х гг. на государственном уровне было осознано, что фальсификации истории, преднамеренное искажение фактов, ангажированность оценок представляют угрозу не только академической науке. Это угроза национальной безопасности и суверенитету России. В 2009 г. Президентом России Д.А. Медведевым была создана «Комиссия по противодействию фальсификации истории в ущерб интересам России» [4].

Правовые основы противодействия фальсификации истории России сформулированы и закреплены в Конституции РФ. В частности, в преамбуле указывается, что российский народ чтит память предков, передавших нам любовь и уважение к Отечеству. Кроме того, согласно ч. 3 ст. 67.1 «Российская Федерация чтит память защитников Отечества, обеспечивает защиту исторической правды» [5].

Таким образом, борьба с фальсификацией истории стала одним из направлений государственной политики, а ее главным средством – разработка мер и правовых технологий противодействия (профилактики, борьбы, минимизации последствий) фальсификациям [6, с. 5].

В этой связи работа с молодежью приобретает особое значение. Ввиду недостатка жизненного опыта, понимания контекста происходящих в стране и мире событий, слабого развития критического мышления, а также неограниченного доступа благодаря современным технологиям к информации,

в том числе различного рода недостоверным источникам, студенческая молодежь принадлежит к особо уязвимой группе в этом отношении.

Однако эффективность противодействия попыткам фальсификации истории требует совместных усилий и преподавателей, и студентов, и общества в целом. Много на данный момент уже сделано. Минобрнауки России были внесены изменения в государственные образовательные стандарты высшего образования. В результате было обеспечено изучение дисциплины «История России» во всех высших учебных заведениях страны. Все образовательные программы бакалавриата и специалитета должны включать дисциплину «История России», на изучение которой отводится не менее 144 часов. Введены новые требования к объему контактной работы студентов по данной дисциплине: минимум 80% времени - на аудиторные занятия для студентов основной формы и 40% - для очно-заочной и заочной форм обучения [7].

Огромная работа проведена при разработке единого учебника по истории России, которая в течение нескольких лет осуществлялась с привлечением широкой научной общественности [8].

Среди возможных мер по противодействию искажению и фальсификации истории в рамках ее преподавания в вузе можно обозначить два основных направления – мероприятия, направленные на улучшение качества работы со студентами и мероприятия по повышению педагогического мастерства и квалификации преподавателей.

В рамках первого преподавателям необходимо, во-первых, способствовать формированию компетенций, позволяющих студентам отличать исторические факты от штампов, навыков критического анализа документов, использования различных методов верификации информации (сравнение текстов, проверка авторства, контекстуальный анализ и т.д.) [9, с. 338], а также содействовать интеграции истории с другими дисциплинами, такими как философия, социология, политология и право. Это позволит студентам видеть историю в контексте современного мира, понимать взаимосвязь между прошлым и настоящим.

Во-вторых, активнее внедрять цифровые технологии в процесс обучения истории, чтобы помочь студентам более глубоко погрузиться в материал. Например, использовать в ходе занятия онлайн-платформы для доступа к цифровым архивам, интерактивные карты, проводить виртуальные экскурсии по историческим местам. В частности, огромный фонд текстового, иллюстративного и видео материала доступен на официальном историческом портале «История РФ», который содержит информацию, подготовленную ведущими учеными российской Академии наук и других высших учебных заведений [10, с. 9].

Во-третьих, предоставлять студентам возможность применять теоретические знания на практике, посредством привлечения их к участию в научно-исследовательских проектах, связанных с изучением подлинности исторических источников, в конкурсах и олимпиадах по истории, для того



чтобы стимулировать к углубленному изучению материала. Помимо этого, важным направлением может стать проведение публичных дискуссий и дебатов на тему фальсификации истории в рамках студенческих научных кружков.

В рамках второго направления важным является проведение семинаров, мастер-классов, иных обучающих программ для преподавателей, направленных на обсуждение актуальных вопросов искажения истории и методов борьбы с этими явлениями с участием экспертов-историков.

На уровне высшего учебного заведения – расширение сотрудничества с музеями, архивами и другими культурными учреждениями, организация выставок, лекций и экскурсий, направленных на популяризацию исторического знания; международное сотрудничество между вузами для обмена лучшими практиками в области преподавания истории.

Таким образом, борьба с фальсификацией истории в вузах требует системного подхода. Только так можно обеспечить надежную защиту исторической правды и подготовить новое поколение специалистов, способных противостоять любым попыткам искажения истории.

### **Список литературы:**

1. Вяземский, Е.Е. Проблемы фальсификации истории России и общее историческое образование: Теоретические и практические аспекты / Е.Е. Вяземский // Проблемы современного образования. – 2012. – №1. – С. 28–43.
2. Якеменко, Б.Г. Фальсификации российской истории - нужно ли с ними бороться, для чего и какими методами? // Вестник РУДН. – 2012. - №4. – С. 132-136.
3. Фальсификация истории — и как с ней бороться? Всероссийский телефонный опрос «ВЦИОМ-Спутник» – URL: [wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/falsifikacija-istorii-i-kak-s-nei-borotsja](http://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/falsifikacija-istorii-i-kak-s-nei-borotsja) (дата обращения: 07.11.2024).
4. Указ Президента РФ от 15 мая 2009 г. № 549 «О Комиссии при Президенте Российской Федерации по противодействию попыткам фальсификации истории в ущерб интересам России» – URL: [www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/95551/](http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/95551/) (дата обращения: 07.11.2024)
5. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) – URL: [base.garant.ru/10103000/](http://base.garant.ru/10103000/) (дата обращения: 07.11.2024).
6. Противодействие попыткам фальсификации истории России: научные и законодательные аспекты / Федеральное собрание Российской Федерации, Государственная Дума. – М., 2020. – 158 с.
7. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 19 июля 2022 г. № 662 «О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования» – URL: [www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405299743/](http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405299743/) (дата обращения: 07.11.2024).

8. Лубков, А.В. О едином учебнике истории. Концептуальные подходы // Преподаватель XXI век. – 2024. – №1. – Часть 2. – С. 303–320.
9. Бетанов, В.Т., Судакова, Т.Г., Туаева, Л.А., Дзилихова, Л.Ф. Преподавание гуманитарных дисциплин: региональный опыт противодействия фальсификации истории // Преподаватель XXI века. – 2024. – №2. – Часть 2. – С. 328-341.
10. Сапожников С.М., Сомов В.А. Проблема фальсификации истории в условиях цифровизации образования // Нижегородское образование. – 2023. – №1. – С. 4-11.

**Мельников Егор Сергеевич**

кандидат филологических наук, доцент

Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина

SPIN-код: 6088-4620

Melnikov Egor

The Kosygin State University of Russia

## **ПОВЫШЕНИЕ ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ К ЛИТЕРАТУРЕ БЛАГОДАРЯ МИФОЛОГИЧЕСКОМУ РАКУРСУ**

**Аннотация:** Статья показывает важность изменения традиционного подхода к преподаванию литературы, поскольку изображение литературы как источника знаний всё меньше принимается студентами как достоверное. Молодые люди в возрасте от 18 до 22 лет часто ищут знаний на видеохостингах, тренингах или в научной, но не художественной литературе. Смена парадигмы преподавания, предложенная в статье, позволяет изображать художественные произведения как удобные мифы, позволяющие сопоставлять реальную жизнь студентов с судьбой вымышленных героев.

**Ключевые слова:** литература, университеты, педагогика, филология, мифология.

## **MULTIPLICATION OF "MENTAL DAMS": FUNDAMENTALS OF PUBLIC EDUCATION POLICY IN THE REIGN OF NICHOLAS I**

**Summary:** The article shows the importance of changing the traditional approach to teaching literature, since nowadays the image of literature as a source of knowledge is less accepted by students as reliable. Young people between the ages of 18 and 22 are often looking for knowledge on video hosting, training, or in documentary literature, but not in fiction. The paradigm shift in teaching proposed in the article allows to depict works of art as convenient myths that help to compare the real life of students to the fate of fictional characters.

**Keywords:** literature, universities, pedagogy, philology, mythology.

О том, что современные молодые люди всё меньше читают классической литературы, сказано уже достаточно – как и о том, что проблема заключается не в снижении читательской активности, а в том, что именно и как читает молодёжь. Ограничимся тем, что в блестящей статье “Кризис чтения в России: подходы, гипотезы, сомнения” М.Ю. Матвеев противопоставляет снижение читательской активности более важной тенденции к снижению читательской культуры [1, с. 64.].

И если в 2007 исследовательница Е.В. Петровская отмечает в статье “Кризис чтения или кризис качества чтения?”, что “все без исключения первокурсники утверждали, что любили читать”, то в 2024 даже личного опыта

преподавателя достаточно, чтобы отметить: всё больше становится молодых людей, интересующихся на занятиях по литературе, зачем тратить время на вымысел, если можно ограничиться чтением документалистики.

Ответить на этот вопрос помогает проведение параллелей между литературой и мифологией. Вспомним, как известнейший уфимский исследователь Р.Г. Назиров в своё время сопоставлял, казалось бы, визуально и исторически несхожие события вроде реальных инцидентов в истории южных областей США и мифологических образов Древней Греции. “Теннесси Уильямс написал прекрасную трагедию “Орфей Нисходящий”, наложив миф об Орфее на быт и нравы американского Юга” [3, с.270], – отмечает Назиров. А ведь, казалось бы, мало что может быть дальше от эмоционально заряженной, насыщенной греческой эстетики, чем сухие реалистические проблемы героев американской провинции.

И всё же это открывает возможность говорить об использовании мифологического подхода в преподавании литературы. Для начала скажем несколько слов об интересах самой молодёжи. Студентам нравится проводить аналогии между собой и известными героями современной культуры.

Восприятие искусства как современного мифотворчества позволяет объяснить острый интерес молодёжи именно к персонажам и их философским позициям (а не, например, сюжетам). В разговорах между собой и на парах молодые люди нередко прибегают к сравнениям своей персоны с известной личностью из произведений искусства – как правило, современных. Свою жизнь молодые люди описывают в терминах сопоставления с Джокером (известным безумцем из развлекательной фантастики, считающим, что вера человека в правила и законы может сломаться всего за один исключительно плохой день), Денджи (героем анимэ, полагающим, что мечты не делятся на возвышенные или приземлённые и что каждую стоит реализовывать), Уолтером Уайтом (протагонистом популярного сериала, обретшим уверенность в себе только после того, как ему поставили смертельный диагноз). Примеров, конечно, гораздо больше, но для начала разговора этого вполне достаточно. Заметим, что молодые люди сравнивают себя преимущественно с героями аудиовизуальных произведений: анимэ, фильмов, сериалов.

Другой популярной категорией сопоставлений стала достаточно новая тенденция сравнивать реальную жизнь с реалиями компьютерных игр. Крайне часто автору этих строк приходилось слышать в разговорах студентов сопоставления своей жизни с Terraria или Minecraft (строительными играми, требующими заранее держать в голове, какие ресурсы понадобятся для возведения сооружения или создания определённого инструмента, в целях последующего поиска этих ресурсов), Detroit: Become Human (печальной историей об одиночках, пытающихся вписаться в социум), We were here (серией игр, посвящённой необходимости взаимодействия, поскольку без взаимной помощи ни один игрок не может продвинуться дальше). Опять же, примеров больше, но обратим внимание, что студенты со средним возрастом от

18 до 22 лет часто сопоставляют жизнь именно с ключевыми механиками этих игр. Так, студентка, поступившая на работу в сфере услуг, сравнила эту деятельность с ролевой игрой *Disco Elysium*, в которой для победы требуется угадывать настроение собеседника и выбирать нужные реплики. Студент, выросший в неблагополучном районе, сопоставил эту жизнь с *Dead by Daylight* – игрой, в которой для выживания требуется никогда не попадаться на глаза противнику. Опять же, ключевые механики игры становятся своего рода мифом – простым способом объяснить, как чувствует себя говорящий, с какими реалиями сталкивается каждый день, на каких персонажей, как ему кажется, он стал похож в последние дни.

Подобные параллели между реальной жизнью и фильмами, играми и другими элементами аудиовизуальной сферы навели автора этих строк на мысль, что сделать литературу интереснее, ближе современному молодому читателю (опять же, повторим средний возраст студентов: от 18 до 22 лет) можно за счёт намеренного акцентирования мифологической ценности литературных произведений.

Не питаем иллюзии, что эта мысль нова: у нас о ней говорили Бахтин, Шкловский и Пропп, на западе – Кэмпбелл, Воглер, Бодрийяр, Деррида и другие. Однако в процессе личного общения с более чем пятьюстами студентами нескольких вузов автору этих строк не довелось ни в одном из случаев получить ответ, что преподаватели литературы делали ставку именно на факте мифологической ценности литературных произведений. Чаще всего давался ответ, что произведения литературы освещались как комплекс эмоциональных и интеллектуальных переживаний, которые предлагается освоить читателю.

Не оспаривая эту точку зрения, отметим, однако, что выведение литературных произведений на мифологический план делает их интересными для молодых читателей именно благодаря ставке на ценность такого сравнения в быту. После внедрения такой практики в процесс преподавания литературы в ходе занятий, проведённых автором статьи, студенты действительно с интересом начали узнавать себя и реалии своей жизни в условиях существования тех или иных героев литературы.

Так, известная проблема одиночества в толпе (синдром, предполагающий чувство изоляции вопреки присутствию множества людей поблизости), была рассмотрена на материале таких работ, как “Степной волк” Германа Гессе, “Тошнота” Жана-Поля Сартра, “Бабаев” Сергея Сергеева-Ценского, “Похороните меня за плинтусом” Павла Санаева, “Безбожный переулочек” Марины Степновой, в некоторой степени “Мизантроп” Мольера и “Дон Кихот” Сервантеса.

Вообще, брать для сравнения работы нобелевских лауреатов – один из самых надёжных способов заранее удостовериться, что проблема героев, если угодно – предлагаемый миф будет знаком студентам. Недаром в известной статье о лауреатах нобелевских премий В.М. Тютюнник объясняет

популярность их произведений именно международно понятным характером [4, с. 145].

Студенты, впадшие в уныние из-за вельтшмерца – неверия в хоть какую-то возможность благоустроенности жизни, – с интересом реагировали на лекции, посвящённые роману Габриэля Гарсии Маркеса “Сто лет одиночества”. Цикличность жизни и вес повторяющихся ошибок стал чем-то вроде фундамента этого романа, и вымышленные герои – подобно студентам в реальной жизни – нередко чувствуют, что их судьбы строятся на повторении ошибок предшественников. Подобно вымышленному поселению Мокондо, которое борется со своей дурной наследственностью, студенты могут бороться с ожиданиями со стороны общества, семьи – даже самого преподавателя, который и дал им ознакомиться с этим текстом в первую очередь. А такое давление может повлиять на выбор профессии, определение жизненного пути. И метафорой подобных судьбоносных решений, поиска себя в условиях социального давления, может стать главный шедевр Маркеса.

Особой популярностью у студентов пользуется категория произведений, которые можно назвать экзаменационными – не потому, что они обязательно присутствуют в программе, но потому что они сами комментируют известных страх перед оценками и проверками. Это прежде всего “Под колесом” Германа Гессе, в котором мальчик страдает от психологического давления в преддверии череды экзаменов. Это “Старик и море” Эрнеста Хемингуэя, в которой протагонист достигает моральной победы через упорный труд, доказывая, что борьбу следует продолжать даже в моменты отчаяния. Это рассказ “Экзамен” Василия Шукшина, показывающий, что уважение и достоинство не всегда связано непосредственно с оценкой, поскольку оценка ставится только за объём знаний.

Вероятно, несколько спорной мыслью станет наше утверждение, что нашумевший роман Джона Апдайка “Террорист” также относится к категории экзаменационных, поскольку студентам он показался историей не столько о юноше, изучающем радикальные утверждения исламистов в собственном городе, сколько историей о молодом человеке, который ломается под давлением общества, под грузом всё тех же ожиданий.

Студенты, поднимающие вопрос о целесообразности некоторых законов (и предполагающие, что моральное право человека может быть выше юридической базы), в дополнение к известному “Преступлению и наказанию” могут прочесть шекспировского “Макбета” и “Постороннего” Альбера Камю – последнее, кстати, также прекрасно подходит студентам, чувствующим себя одиночками.

Главный шедевр Джерома Сэлинджера “Над пропастью во ржи” тоже комментирует аспект непонимания молодых людей старшим поколением, но делает это с весьма непривычного ракурса. Вместо того, чтобы показывать героя, открыто неприемлющего такое общество, бунтующего против него,

Сэлинджер демонстрирует человека, который именно растворяется в социуме, не понимая законов, по которым он живёт.

В этом ключе интересный миф о жизни современного молодого человека предлагает другой, сюжетно совсем непохожее, но родственное сэлинджеровскому магнум опусу по смысловой нагрузке произведение американского писателя Чака Паланика “Бойцовский клуб”. Будучи историей, рассказанной весьма ненадёжным протагонистом (то есть буквально – ненадёжным рассказчиком), “Бойцовский клуб” буквально с самого начала задуман как миф, позволяющий объяснить молодым людям в современном мире, с чего нужно начинать путь к обретению смысла жизни. Объективные ценности, необходимые для, опять же, объективного выживания – пища, одежда, жильё – оказались, согласно мысли Паланика, возведены в масскульт. Вместо простой пищи люди стремятся к изысканной, вместо обычной одежды подыскивают дорогую и модную, и так далее. Обрести счастье ему помогает отказ от преследования таких усложнений объективных ценностей и попытка определиться с субъективными.

Работает этот метод благодаря своему гипертекстуальному характеру: недаром в 2017 году в исследовании гипертекста А.В. Прошина и М.В. Емелина отмечали, что его “суггестивная функция [...] обеспечивает возможности манипуляции информацией, воздействия на читателя с целью убеждения [...] побуждения адресата к выбору” [5, с. 169].

Разобравшись с этим, зададим вопрос: как рассматривать произведения искусства так, чтобы в них стал виден миф именно о современной жизни? Здесь предлагаются два родственных метода. Первый достаточно очевиден: более актуальными студентам кажутся произведения, написанные в последние десятилетия и лучше передающие реалии современности хотя бы на уровне лексики.

Так, в романе Чарльза Маклина “Страж” не только говорится о потерянности современного человека и его неверии в свою способность понять объективную реальность, но и упоминается ряд узнаваемых образов современности: известные бренды одежды, марки популярных автомобилей, знакомые политические имена.

Иными словами, в произведениях Алексея Иванова, Стивена Кинга, Нила Геймана и Марины Степновой студенты с большей лёгкостью видят миф о своей жизни, чем в произведениях Аристофана или эссе Мишеля Монтеня, просто по принципу банальной узнаваемости.

Второй подход сложнее. В ходе преподавания литературных произведений как мифов о современной жизни стоит проводить параллели между локальными явлениями старины и глобальными феноменами, которые остаются неизменны с разрушительным течением времени. Так, в “Клерамбо” нобелевского лауреата Романа Роллана речь идёт о поэте и его сыне, которые (сначала сын, а потом отец) попадают на Первую мировую войну. Их столкновение с холодной, brutальной реальностью военного времени описано в

теперь уже очевидных терминах неприятия и отчаяния, особенно если учесть, что оба – особенно сам поэт Клерамбо – поначалу исходят из патриотических соображений и стремления, как они часто шутят, показать немцам дорогу домой.

Однако история о Первой мировой не может по-настоящему рассматриваться как миф о жизни, знакомой современному студенту. Для того, чтобы студент начал видеть в истории Клерамбо и его сына историю собственной жизни, в ходе проведения занятия преподавателю следует заострить внимание слушателей на том обстоятельстве, что оба протагониста (особенно Клерамбо после гибели сына) сталкиваются с необходимостью менять свои жизненные парадигмы. Речь не о конкретном историческом военном конфликте и даже не о столкновении с ужасами войны – речь о печальной необходимости признавать иллюзорность многих психологических и мировоззренческих установок, с которыми герои (как и студенты в реальном мире) живут в течение долгого времени, веря в объективную истинность этих иллюзий. Таким образом, “Клерамбо” – роман не столько о Первой мировой войне, сколько о необходимости признавать призрачность многих представлений человека о реальности и о важности адаптации к кардинальной смене психологических парадигм.

По схожей логике, “Приключения майора Звягина” Михаила Веллера, как и “Теофил Норт” Торнтон Уайлдера, – произведения не о локальном герое, помогающем своим соседям наладить жизнь, а о способности каждого вдохновлять окружающих на улучшение своего быта именно в этот момент жизни, именно сегодня, именно сейчас.

Даже “1984” Оруэлла не обязательно подавать студентам как произведение об опасности тоталитаризма – это в первую очередь произведение, которое показывает важность выбора слов, необходимость уважать значение сложившихся лексем и избегать опасного соблазна прятать истинный смысл происходящего за эвфемизмами.

Опять же, работает этот метод по принципу гипертекста, а главной особенностью гипертекста всегда оставалась его нелинейность – здесь достаточно вспомнить определение гипертекста, данное ещё М.М. Субботиным [6, с.16].

В заключение скажем, что благодаря такому подходу студенты начали чаще находить в литературе отражение своей жизни, и стремление проиллюстрировать сходство между их актуальными проблемами и условиями жизни с судьбой книжных протагонистов заметно повысило интерес студентов в возрасте от 18 до 22 лет к чтению. Такой подход представляется автору статьи ценным хотя бы потому, что литературу, как бы ни хотелось утверждать обратное, многие молодые люди уже не рассматривают как центральный источник знаний. Скорее – чтят на расстоянии, как некий авторитет, который принято считать фундаментом нашей культуры, но к которому им не хочется прикасаться самостоятельно. А благодаря продемонстрированному подходу



литературу можно превратить в зеркало, в котором молодые люди видят свои переживания, страхи и надежды.

### **Список литературы:**

1. Матвеев, М.Ю. Кризис чтения в России: подходы, гипотезы, сомнения. // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2024. – №1 (58) – С. 164-171. DOI 10.30725/2619-0303-2024-1-164-171.
2. Петровская, Е.В. Кризис чтения или кризис качества чтения? // Universum: Вестник Герценовского университета. 2007. – №10. – 51-54 с.
3. Назиров, Р.Г. Миф и литература. // Назировский архив. 2020. – №4 (30) 270-275 с.
4. Тютюнник, В.М. Лауреаты нобелевских премий: наукометрические исследования. // Науковедческие исследования. 2009. – №2009. – С. 145-178.
5. Прошина, А.В., Емелина М.В. Особенности гипертекста. // Интерактивная наука. 2017. – №12. – С. 167-171.
6. Субботин, М.М. Гипертекст. Новая форма письменной коммуникации. – М., 1994. – 157 с.

**Менлакаева Кадрия Арсеновна**

старший преподаватель

Сургутский государственный педагогический университет

SPIN-код: 9811-9444

Menlakaeva Kadriya Arsenovna

Surgut State Pedagogical University

## **ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА НА РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ К ФОРМИРОВАНИЮ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация:** В статье рассматриваются особенности влияния образовательной среды вуза на развитие профессиональной готовности студентов педагогических направлений к формированию финансовой грамотности младших школьников. Подтверждается потребность государства в формировании личности специалиста, способного решать задачи в области финансовой грамотности. Выделены компоненты профессионально-образовательной среды. Особое внимание уделяется конкретным формам работы при организации деятельности студентов. Дано краткое описание финансового квеста как интерактивной формы взаимодействия со студентами. В заключении делается вывод о требованиях к современной образовательной среде в вузах.

**Ключевые слова:** образовательная среда, финансовая грамотность, будущие педагоги, высшее образование, профессиональное образование, дети младшего школьного возраста.

## **THE INFLUENCE OF THE PROFESSIONAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY ON THE DEVELOPMENT OF THE READINESS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL DIRECTIONS FOR THE FORMATION OF FINANCIAL LITERACY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN**

**Summary:** The article examines the peculiarities of the influence of the educational environment of the university on the development of professional readiness of students of pedagogical directions for the formation of financial literacy of younger schoolchildren. The need of the state to form the personality of a specialist capable of solving problems in the field of financial literacy is confirmed. The components of the professional and educational environment are highlighted. Special attention is paid to specific forms of work in the organization of students' activities. A brief description of the financial quest as an interactive form of interaction with students is given. In conclusion, the conclusion is made about the requirements for the modern educational environment in universities.

**Keywords:** educational environment, financial literacy, future teachers, higher education, vocational education, children of junior high school.

В прогнозе долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 г. запланировано развитие сферы образования, ориентированное на подготовку квалифицированных кадров всех уровней профессионального образования, в том числе в системе высшего профессионального образования. Политика в сфере образования на период до 2030 года будет определяться в соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, а также задачами, поставленными Президентом Российской Федерации В.В. Путиным в указах от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» и № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики», содержание которых также направлено на дальнейшее совершенствование государственной политики в области образования и науки и подготовку квалифицированных специалистов к трудовой деятельности. Решение поставленных задач по профессиональной подготовке специалистов в области финансовой грамотности реализуется Стратегией повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года, утверждённой распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 октября 2023 г. N 2958-р. Целью подготовки кадров в сфере финансовой грамотности является развитие кадрового потенциала учителей, преподавателей, администраторов образовательных организаций, государственных служащих, сотрудников органов социальной защиты населения, финансовых организаций, некоммерческих организаций, граждан, вовлеченных в добровольческую (волонтерскую) деятельность в области финансового просвещения, способствующих распространению знаний в области повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры. Данные положения подтверждают потребность государства в формировании личности специалиста, готового к эффективной реализации профессиональной деятельности в вопросах формирования финансовой грамотности у обучающихся. Сегодня перед вузами стоит задача, направленная на формирование образовательной среды, способствующей повышению эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов. С целью оптимизации образовательного пространства высшие учебные организации вносят в образовательную среду коррективы, учитывая актуальные тренды и требования, предъявляемые обществом.

Термин «среда» в исследованиях отечественных учёных начинает появляться в первой половине XX века. С научных позиций к изучению идей образовательной среды подходили ученые – педагоги С.Т. Шацкий (педагогика среды), П.П. Блонский (общественная среда ребенка), А.С. Макаренко (окружающая среда) Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, В.И.

Рубцов, Л.В. Занков, В.И. Слободчиков, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др. (развивающая образовательная среда), М.И. Башмаков, Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская, С.И. Поздняков, П.А. Рудник (информационно-образовательная среда), С.Д. Дерябо, Г.С. Камерилова, В.Н. Слободчиков, А.В. Хуторная, В.А. Ясвин, Шайденко А.А. и др.

Исследования в области образовательной среды связаны с пониманием влияния окружающей среды на развитие личности, формирование ее умственных и социальных способностей. Таким образом, изучение образовательной среды помогает лучше понять влияние условий обучения на формирование личности человека.

Концепция "педагогика среды", разработанная С.Т. Шацким, уделяла особое внимание взаимодействию учреждений образования с окружающей средой [1]. Она предполагала, что школа не должна быть изолированной от окружающего мира, а наоборот, органично взаимодействовать с социокультурной, природной и материальной средой. Педагогика среды учитывает влияние факторов окружающей среды на учащихся и учителей, а также влияние школьного коллектива на окружающую среду через участие в общественно-полезной деятельности.

Эта концепция подчеркивает, что школьная среда и образовательный процесс должны быть тесно связаны с реальной жизнью и нуждами общества. Педагогика среды акцентирует внимание на создании условий для взаимодействия с окружающей средой, социализации личности через участие в различных общественных и культурных процессах и формирования гражданской позиции.

Под «средой» Даниленкова В.А. подразумевает совокупность условий и влияний, окружающих человека к успешной адаптации его в обществе [2]. Соглашаясь с мнением автора, А.А. Шайденко дополняет, утверждая, что важную роль в этом процессе играют личностные качества человека [3]. В то же время, развитие способности к самосовершенствованию и самоизменениям также тесно связано с образовательной средой.

В контексте процесса образования рассмотрим понятие «образовательная среда».

Г.А. Ковалев, рассматривая сущность образовательной среды, определяет ее как «совокупности влияний и условий формирования личности, возможностей для ее развития, самореализации» [4].

А.В.Хуторской под образовательной средой подразумевает «естественное или искусственно создаваемое социокультурное окружение человека, включающее различные виды средств и содержания образования, способные обеспечивать продуктивную деятельность ученика» [5].

Пространственно-предметную составляющую образовательной среды рассматривает в своих трудах В.А. Ясвин [6].

И.В. Арендачук рассматривает образовательную среду как фактор психолого-педагогических рисков, которая определяется психолого-

педагогической реальностью, содержащая специально организованные условия для формирования и развития личности [7].

А. Савенков утверждает, что образовательная среда — это «система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как уже имеющихся способностей, так и еще не проявившихся интересов» [8].

В. И. Слободчиков рассматривает образовательную среду как процесс взаимодействия субъектов образования: «Образовательная среда не есть нечто однозначно и наперёд заданное; среда начинается там, где происходит встреча (сретенье) образующего и образуемого; где они совместно начинают её проектировать и строить - и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определённые связи и отношения» [9].

Профессиональная подготовка студентов требует создания профессионально-образовательной среды, способной отвечать требованиям рынка труда, общества и государства

По утверждению Васютенковой И.В., под профессионально-образовательной средой стоит понимать комплекс специально-организованных условий, которые определяют контекст педагогической деятельности и оказывают существенное влияние на качество образовательной среды [10, с. 769]. Профессионально-образовательная среда не только способствует развитию профессиональных навыков и знаний педагогов, но и оказывает влияние на их личностное развитие. Она создаёт условия для роста и саморазвития педагогов, обеспечивает благоприятные условия для всех участников образовательного процесса. Важно, чтобы профессионально-образовательная среда была поддерживающей и стимулирующей для педагогов, представляла возможности для профессионального роста, обмена опытом, сотрудничества и обучения. Кроме того, она должна создавать условия для эффективного взаимодействия между педагогами и другими участниками образовательного процесса, способствуя развитию навыков сотрудничества.

Таким образом, анализ научно-методической литературы позволил определить, что на сегодняшний день в педагогической науке отсутствует единое понятие профессионально - образовательной среды. В отечественной педагогике среда была выделена как ключевой фактор в воспитании и обучении детей. В более поздних исторических периодах это позволило развить новые подходы к образованию, основанные на создании благоприятной и поддерживающей среды для развития личности каждого обучающегося.

Исходя из выдвинутых авторами положений следует, что образовательная среда представляет собой создание некоторых условий, способствующих формированию и развитию разносторонней личности обучающегося. В контексте подготовки будущих педагогов к трудовой деятельности особое значение обретают способы педагогической деятельности. В связи с этим, в

своём исследовании мы будем исходить из определения профессионально - образовательной среды как системы намеренно созданных педагогических условий и обстоятельств, направленных на формирование и развитие личности участников образовательного процесса, владеющей определённой профессиональной деятельностью.

Раскроем содержание ключевых компонентов образовательной среды, рассматриваемых авторами в своих исследованиях.

Н.И. Евсикова и Р.А. Курбанов в совместной деятельности определяют содержание основных аспектов образовательной среды, достаточных для эффективной организации образовательного процесса [11]. В первую очередь, авторы отмечают влияние внешних условий функционирования образовательных учреждений, к которым относят особенности конкретно-исторической ситуации, а также состояние социальной, экономической, политической, культурной сфер жизни общества, выдвигающих систему нормативных требований к организации образовательного процесса. Также авторы утверждают, что способ взаимодействия образовательной системы и ее отдельных элементов с субъектами образовательных процессов, является не менее важным аспектом при организации образовательной среды. К ключевым аспектам организации образовательной среды, по утверждению авторов, необходимо отнести полиструктурную систему прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий. Под воспитательно-обучающими воздействиями следует понимать целенаправленные, педагогически грамотно организованные воздействия на учебно-воспитательный процесс с целью его оптимизации и повышения эффективности.

При организации образовательной среды, утверждает А.А. Веряев, необходимо направлять образовательные ориентиры на следующие компоненты [12]:

1. Система межличностных отношений субъектов образовательного процесса. Образовательная среда играет ключевую роль в формировании личности будущего педагога, его познавательных способностей, социальных навыков и ценностей. Поэтому создание благоприятной образовательной среды, в которой участники образовательного процесса выстраивают межличностные отношения на основе демократического стиля, способно существенно повлиять на качество изучаемого материала, а также на отношение обучающегося к собственным возможностям.

2. Пространственно-предметное окружение учебного заведения. Важным компонентом образовательной среды, способной отвечать современным требованиям к её организации, является комплектация технической составляющей: планировка помещений и территории учебного заведения, управляемость и гибкость среды как для преподавателей, так и для студентов для реализации поставленных педагогических задач, а также наличие актуальной предметной литературы, учебных пособий.

3. Социальные факторы. Процесс овладения профессией включает в себя не только осознание собственных ценностей, понимание их значения и приоритетов для себя, но и их соотнесение с ценностями общества, культуры и других важных составляющих окружающей среды. Ценностное самоопределение играет важную роль в формировании личности и помогает человеку ориентироваться в мире, принимать важные решения, устанавливать приоритеты и достигать целей. Оно также способствует гармонии между личностью и обществом, помогает создавать здоровые отношения с окружающими людьми и достигать успеха в различных сферах жизни.

В дополнение к раскрытым ранее положениям А.А. Веряев и И.К. Шалаев с целью совершенствования образовательного процесса рекомендуют строго регламентировать взаимодействие между субъектами образовательного процесса [12]. Подобное ограничение во взаимоотношениях между участниками образовательного процесса не означает полного исчезновения неформальных связей и неформальных взаимодействий в образовательном пространстве. Оно способствует четкому определению прав и обязанностей каждого из субъектов взаимодействия.

Образовательная среда, отмечает в своем исследовании Кучер В.А., должна обладать некоторым набором характеристик, среди которых:

- мобильность образовательной среды, определяющая ее гибкость к возможным изменениям, происходящим в жизни общества и непосредственно влияющим на учебный процесс;

- устойчивость образовательной среды, которая выражается в стабильности административного персонала, периода существования учебного заведения, наличии кризисных этапов, а также способов выхода из них учебным заведением;

- осознаемость образовательной среды.

Обобщая педагогический опыт, накопленный исследователями в области организации профессионально-образовательной среды в высших учебных заведениях, а также учитывая специфику подготовки будущих педагогов к формированию финансовой грамотности у обучающихся начальной школы, мы выделили следующие компоненты профессионально-образовательной среды:

- 1) *пространственно-предметный компонент*. Данный компонент предполагает архитектурно-эстетическую организацию учебного пространства образовательной организации, включая дизайн интерьеров, пространственную структуру учебных и рекреационных помещений, а также символическое пространство, включая различные символы, гербы, гимны и традиции. На сегодняшний день, с развитием новых образовательных технологий, формирование финансовой грамотности школьников обретает новые смыслы. Учитывая доступность и повсеместность информационных платформ, открытых ребёнку с раннего возраста, современного школьника тяжело заинтересовать типичным, стандартным способом организации игры или иного вида деятельности. Поэтому важно, чтобы студенты, обучаясь в вузе

технологиям формирования финансовой грамотности, имели возможность в стенах одного учебного кабинета протестировать разные подходы к организации занятия или его фрагмента. К примеру, важным элементом обучения бакалавров является знакомство с накопленным педагогическим наследием, разными педагогическими школами. В результате чтения фрагментов монографий, научных статей учащимся предлагается актуализировать полученную информацию, выполняя следующие задания:

- Сформулируйте три ключевых тезиса, изложенных во фрагменте статьи. Выберите один и подготовьтесь к обсуждению в группе.
- Вам предложено выступить на педагогическом совете, представив материалы данной статьи. Обсудите сценарий возможной презентации статьи в группе.
- Сформулируйте три вопроса для проведения дискуссии с коллегами. Прокомментируйте свой выбор вопросов. Обсудите сформулированные вопросы в группе.

Критериями оценивания выполнения данного задания могут быть, например, следующие:

- в выступлении сформулирована проблема;
- суждения отражают собственную позицию по проблеме статьи;
- грамотно использованы педагогические термины;
- выступление построено стилистически грамотно и лаконично;
- даны развернутые ответы на вопросы однокурсников.

В данном случае, для возможности вариации подобного задания учебный кабинет должен обладать технической базой с возможностью выхода к электронным учебникам в достаточном объеме.

2) *информационно-методический* компонент. Этот компонент отражает формы и методы образовательной деятельности, технологии реализации обучения и воспитания, учебные планы. Включает в себя содержательную сферу - концепции обучения и воспитания, образовательные и учебные программы, а также принципы и технологии обучения. Важно уделить внимание разнообразию форм обучения и учебным программам, а также методам и приёмам, используемым при организации лекционных и практических занятий.

В рамках реализации учебной деятельности студентов важно организовать информационный обмен с окружающей образовательной средой. В решении данной задачи важно обеспечить использование интерактивных форм как разновидности активного обучения студентов. Для бакалавров, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», эффективным элементом обучения является участие в проведении квестов. Финансовый квест — это квест, в основу которого положена некая финансовая сюжетная линия, выстраиваемая вокруг главных героев. Учащимся предьявляется конкретная финансовая ситуация, в рамках решения которой обучающиеся получают возможность развить собственный потенциал в области финансовой грамотности. Для этого совершается «путешествие» по нескольким



«станциям», работу которых организуют студенты бакалавриата. Студенты занимают роль героев сюжета и знакомятся с финансовыми документами, дают оценку случившимся событиям. Участие в соответствующих мероприятиях позволяет студентам детально разобраться в содержании финансовой грамотности школьного образования и его потенциала.

По итогам проведения подобной формы организации учебного процесса студенты получают возможность проанализировать собственную деятельность с точки зрения методических ошибок, оценить и скорректировать возможные способы решения поставленной задачи, а также повысить уровень предметных компетенций по финансовой грамотности.

3) *социально-психологический*. Он связан со стилем преподавания, стилем построения взаимоотношений между педагогами и учащимися, спецификой развития субъектов образовательной среды и их активном участии при ее построении, коррекции, оптимизации ее функционирования. Этот компонент важен для понимания социальной динамики в образовательной среде, а также психологических особенностей обучающихся и педагогов, так как он представляет собой пространство межличностного взаимодействия, соответствующее данному возрасту и типу культуры.

В целом, подготовка педагогических кадров играет решающую роль в обеспечении высокого уровня образования и развития будущих поколений. В вопросах профессиональной подготовки студентов педагогических направлений профессионально-образовательная среда имеет ключевое значение. Планмерное, целесообразное включение основополагающих компонентов образовательной среды в учебный процесс способствует качественной подготовке будущих педагогов начальной школы к трудовой деятельности, так как преподавание основ финансовой грамотности становится обязательным уже на этапе начального общего образования. Данные ориентиры закреплены в обновленном ФГОС НОО. Изучение младшими школьниками базовых тем финансовой направленности обеспечивает усвоение предметного содержания, средствами которого у обучающихся успешно формируются соответствующие образовательные результаты, определяющие финансовую грамотность как компонент функциональной грамотности. В связи с чем современные требования к профессионально-образовательной среде в вузах учитывают не только академические аспекты, но и педагогические методики в контексте формирования финансовой грамотности. Студенты должны иметь доступ к современным учебным материалам и ресурсам, которые помогут им сформировать необходимые умения и навыки в области финансовой грамотности. Предоставление поддержки и инфраструктуры, способствующей обучению, также является важным аспектом обеспечения профессионально-образовательной среды вуза. Подготовка студентов вузов к формированию финансовой грамотности у детей младшего школьного возраста требует применения специфических подходов и принципов обучения. Учёт описанных требований при организации образовательного процесса при подготовке

будущих педагогов к формированию финансовой грамотности у детей младшего школьного возраста гарантирует становление высококвалифицированных педагогических кадров, готовых и способных решать поставленные образовательные задачи в процессе осуществления профессиональной деятельности.

### **Список литературы:**

1. Шацкий, С.Т. Избр. пед. соч.: в 2 т. / Под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. – М.: Педагогика, 1980 – Т. 1. – 304 с.
2. Даниленкова, В.А. Сравнительная характеристика образовательной среды и экологической образовательной среды технического вуза. // Образовательная среда сегодня: теория и практика: Сборник материалов II Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 25 июня 2017 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью "Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс", 2017. – С. 71-78.
3. Шайденко, Н.А. Анализ категорий «образовательная среда» и «культурно-образовательная среда» // Вестник ГОУ ДПО ТО "ИПК и ППРО ТО". Тульское образовательное пространство. – 2023. – № 2. – С.124-125.
4. Ковалев, Г.А. Психологическое развитие ребенка и жизненная среда. // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 13.
5. Хуторской, А.В. Модель образовательной среды в дистанционном эвристическом обучении. // Эйдос: интернет-журн. 2005. – URL: [eidos.ru/journal/2005/0901/htm38](http://eidos.ru/journal/2005/0901/htm38) (дата обращения: 03.09.2024).
6. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
7. Арендачук, И.В. Этапы развития адаптационной готовности личности к рискам образовательной среды. // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – Т. 3. – Вып. 2. – С. 103–198.
8. Савенков, А. Образовательная среда. // Школьный психолог. – 2008. – № 19.
9. Слободчиков, В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. // Новые ценности образования. – 1997. Вып. 7. – С. 177–185.
10. Васютенкова, И.В. Профессионально-образовательная среда как фактор развития компетентности педагога по обеспечению психологически безопасной и комфортной образовательной среды. // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2019. – № 2. – С. 767-774.
11. Евсикова, Н.И. Некоторые аспекты соотношения понятий "образовательная среда" и "образовательное пространство" в условиях современной реформы отечественного образования. // Современная наука. – 2015. – № 2. – С. 67-72.
12. Веряев А.А., Шалаев И.К. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства. // Педагог: Наука, технология, практика. 1998. – № 1 (4). – С. 3-12.

**Метелева Александра Александровна**

старший преподаватель

ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия им. Н.Г. Кузнецова»

SPIN-код: 8357-3397

Metelava Aleksandra

Military Educational and Scientific Center of the Navy, Naval Academy

## **К ВОПРОСУ ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИИ ПОНЯТИЯ «КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ»**

**Аннотация:** в статье предпринята попытка путем анализа информации, представленной на данный момент в психолого-педагогической литературе по данному вопросу, а также ее сравнения и обобщения, выделить наиболее общее и практико-ориентированное определение феномена коммуникативной компетентности. Полученные результаты позволяют выявить направление дальнейшего исследования коммуникативной компетентности, путем выделения ее структурных элементов, а также детерминантов ее формирования.

**Ключевые слова:** компетенция, компетентность, коммуникативная компетентность, коммуникация, общение, структура коммуникативной компетентности, модель коммуникативной компетентности.

## **ON THE ISSUE OF OPERATIONALIZATION THE CONCEPTS OF "COMMUNICATIVE COMPETENCE"**

**Summary:** the article attempts to identify the most general and practice-oriented definition of the phenomenon of communicative competence by analyzing the information currently presented in the psychological and pedagogical literature on this issue, as well as its comparison and generalization. The results obtained allow us to identify the direction of further research of communicative competence by highlighting its structural elements, as well as the determinants of its formation.

**Keywords:** competence, competence, communicative competence, communication, communication, structure of communicative competence, model of communicative competence.

Анализ массива информации по вопросу формирования коммуникативной компетентности позволяет отметить многогранность исследований указанного феномена. Исследования в зарубежной и отечественной социологической, психологической, педагогической, лингвистической науках затрагивают определение сущности и структуры (модели) коммуникативной компетентности, в общем, не применительно к определенной профессиональной деятельности (Ю.Н. Емельянов (1991), О.И. Муравьева (2012), Л.А. Петровская (1989), Ю. Хабермас (2000), Дж. Уайменн (2001), Р. Белл (1980), М. Аргайл (1978)). Широкое распространение получили

вопросы формирования коммуникативной компетентности сотрудников органов внутренних дел (Г.С. Човдырова (2014), Н.Г. Шашкин (2005)) курсантов образовательных организаций МВД России (Ю.В. Слободчикова (2017), Ю.В. Голубев (2013), курсантов вузов МЧС России (И.В. Власова (2010), К.Ю. Поспеев (2007)), студентов, осваивающих технические специальности (И.А. Мартыанова (2009)); кроме того, разработаны концепции, модели и технологии формирования коммуникативной компетентности педагогов (И.И. Барахович (2015), М.И. Корчагина (2008), психологов (Л.М. Войтенко (2011)), будущих юристов (С.Л. Вишневская (2006), А.В. Храмова (2009), А.А. Таова (2011)), социальных педагогов (Н.Н. Петрищева (2022), Е.В. Кузнецова(2010) и др.

Несмотря на достаточно широкое освещение в научной литературе вопроса определения коммуникативной компетентности, представляется необходимым уточнение понятия «коммуникативная компетентность». Данная необходимость обусловлена, прежде всего, отсутствием единого подхода к трактовке вышеуказанного термина. В первую очередь, важно отметить, что несмотря на то, что такие понятия как «компетенция» и «компетентность» активно применяются в образовательной системе Российской Федерации с 90-х гг., до настоящего времени не только не сформулированы единые трактовки данных терминов, но и отсутствуют общепринятые разграничения между этими терминами.

В научной литературе встречаются такие определения компетенции как: «способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» (Р.Н. Азарова, Н.М. Золотарева) [1, с.10], «готовность выпускника проявить способности (знания, умения и опыт) для успешной профессиональной деятельности» (С.Л. Емельдяжева) [3, с.171]. По словам А.В. Хуторского «компетенция – это внешне заданная норма, а компетентность – личное качество, характеризующее владение этой нормой» [6, с.10]. И.А. Зимняя рассматривает компетентность как «основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека» [4, с.7-13].

Если обратить внимание на формулировку универсальных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций, указанных в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, то мы сможем проследить, что все они предполагают способность к осуществлению какой-либо деятельности («способен применять знания...», «способен анализировать...», «способен организовывать...», «способен управлять...» и др.). Соответственно, мы можем говорить, что компетенция-это прежде всего, способность применять полученные в процессе обучения знания, умения и навыки. В свою очередь, компетентность, ее наличие или отсутствие, показывает, насколько у выпускника сформированы данные способности.

Во-вторых, проведенный анализ научной литературы позволил выделить более тридцати определений понятия «коммуникативная компетентность». Она

тракуется и как характеристика личности (Ю.В. Слободчикова, И.А. Мартыанова, А.В. Лапшина, О.В. Кривцова), интегральное/интегративное психологическое/личностное образование (Л.А. Петровская, А.Б. Храпцова, Л.М. Войтенко, О.В. Михайлова), способность личности (Е.В. Чанкова, М.А. Паутова, О.И. Муравьева, Е.В. Кузнецова), свойство личности (В.Ф. Ремизова, Э.В. Эрдниева), совокупность знаний, умений, навыков (компетенций) (Г.С. Човдырова, Ю.В. Голубев) и даже уровень обученности взаимодействию (Ю.Н. Емельянов). В сокращенном виде авторские подходы к определению сущности понятия «коммуникативная компетентность» представлены в таблице 1.

Таблица 1. - Авторские подходы к определению сущности понятия «коммуникативная компетентность»

п/п	Автор	Краткое содержание понятия «коммуникативная компетентность»
	Ю.Н. Емельянов	<b>Уровень обученности</b> взаимодействию с окружающими, позволяющий успешно функционировать в обществе.
	О.И. Муравьева	<b>Способность</b> использовать коммуникативную стратегию наивысшего возможного в конкретной ситуации уровня.
	Г.С. Човдырова	<b>Совокупность знаний, умений, навыков (компетенций) и опыта</b> , обеспечивающих эффективность коммуникативного процесса.
	Ю.В. Слободчикова	<b>Личностная характеристика</b> , выраженная интеграцией, <b>собственно-коммуникативных</b> , перцептивных и <b>интерактивных компетенций</b> .
	Н.Н. Петрищева	Интегративная характеристика <b>профессионально-личностных качеств</b> , отражающая уровень <b>мотивации, знаний, умений и опыта</b> в области успешной коммуникации.
	М.Н. Баяни	<b>Готовность</b> к эффективному общению, теоретические <b>знания, коммуникативные умения и личностные качества</b> .
	Е.В. Кузнецова	<b>Ориентированность</b> в ситуациях общения, основанная на <b>знаниях и чувственном опыте; способность</b> эффективно взаимодействовать с окружающими.
	Ю.В. Голубев	Комплекс <b>знаний, умений, навыков, ценностных ориентаций и опыта</b> их применений на практике.
	А.С. Никулина	<b>Интегративное личностное качество</b> , отражающее уровень сформированности <b>опыта</b> межличностного взаимодействия.
0	А.В. Немущкин	<b>Совокупность коммуникативных стратегий и средств (знаний, умений и навыков)</b> , основанная на предыдущем <b>опыте</b> , уровне развития <b>способностей</b> , индивидуальными <b>чертами личности</b> .
1	Л.А. Петровская	<b>Интегральное образование</b> , совокупность <b>компетенций</b> .
2	Р. Вердерберг, К. Вердерберг	<b>Умение общаться</b> так, что другие воспринимают данное коммуникативное поведение как эффективное и соответствующее ситуации.
3	М.М. Северин	Совокупность <b>знаний, умений и навыков, система внутренних ресурсов</b> личности.
	В.Ф. Ремизова	Комплексное <b>свойство</b> , включающее <b>знания, умения;</b>

4		<b>направленность и отношения личности; индивидуальные способности; оценочно-эмоциональную сферу.</b>
5	Е.А. Капустина	Адекватное и эффективное <b>использование</b> в коммуникативной ситуации соответствующих <b>знаний, умений и навыков.</b>
6	Е.М. Кузьмина	<b>Совокупность умений и навыков</b> в области вербальных и невербальных средств общения и законов межличностного взаимодействия.
7	А.Б. Храмова	<b>Интегративное личностное образование</b> , включающее знания в области коммуникации, <b>способности к взаимодействию, способности к эмпатии и самоконтролю.</b>
8	И.В. Власова	<b>Вид социально-психологической компетентности, знания и умения, способность</b> адекватно ориентироваться в коммуникативной ситуации.
9	О.А. Шубкина	<b>Динамическое интегративное</b> профессионально значимое личностное <b>качество</b> , позволяющее осуществлять продуктивное межкультурное профессиональное взаимодействие.
0	И.А. Мартыанова	<b>Интегральная характеристика личности, целостная совокупность знаний, умений и навыков.</b>
1	К.Ю. Поспеев	<b>Синтез профессионально личностных качеств</b> , выраженных через умения.
2	Н.Г. Шашкин	<b>Совокупность знаний, умений и навыков, система внутренних ресурсов личности.</b>
3	А.В. Лапшина	<b>Интегральная характеристика личности</b> , состоящая из трех компонентов (перцептивный, эмоциональный, интерактивный).
4	О.В. Кривцова	<b>Качественная характеристика личности, совокупность знаний, умений и навыков, опыта профессионального взаимодействия.</b>
5	Л.М. Войтенко	<b>Профессионально-личностное образование, совокупность компетенций.</b>
6	О.В. Михайлова	<b>Интегральное психологическое образование</b> , проявляющееся в особенностях поведения и общения.
7	М.А. Паутова	<b>Способность демонстрировать межличностные и коммуникативные навыки, ценностные ориентации.</b>
8	С.Л. Вишневецкая	<b>Качественная характеристика субъекта деятельности, способность к взаимодействию.</b>
9	Э.В. Эрдниева	<b>Свойство личности, готовность к коммуникациям, способность строить общение, владение набором средств общения, умение</b> учитывать особенности.
0	Е.В. Чанкова	<b>Способность личности сохранять свою социальность посредством подвижных ценностей и конструирования</b> гибкой, индивидуальной социокультурной нормы <b>коммуникации.</b>
1	С.Н. Лютова	<b>Умение</b> достигать в общении своих целей.

Вышеуказанные трактовки коммуникативной компетентности вызывают определенные сомнения. В частности, весьма проблематично определять ее как свойство личности, поскольку в фундаментальных психологических

исследованиях дается исчерпывающий перечень данных психических явлений и коммуникативная компетентность в них не входит. Определение ее как уровня обученности, личностной характеристики, качества личности и т.д. аналогичным образом требует серьезного осмысления.

Вопросы вызывает также, так называемое, «ядро» коммуникативной компетентности. В ходе исследования была предпринята попытка систематизировать вышеуказанные определения коммуникативной компетентности путем выделения элементов, лежащих в основе трактовки термина. Результаты в обобщенном виде представлены в таблице 2.

Таблица 2. – «Ядро» коммуникативной компетентности

п/п	Основные элементы	Автор
	Широкий набор коммуникативных стратегий	О.И. Муравьева
	Знания, умения и навыки	Е.А. Капустина И.А. Мартынова
	Знания, умения и навыки + опыт	Г.С. Човдырова О.В. Кривцова
	Компетенции	Ю.В. Слободчикова Л.А. Петровская А.В. Лапшина Л.М. Войтенко
	Знания, умения, опыт + мотивация	Н.Н. Петрищева
	Знания, умения + личностные качества	М.Н. Баяни
	Знания + опыт	Е.В. Кузнецова
	Знания, умения, навыки, опыт + ценностные ориентации	Ю.В. Голубев
	Опыт	А.С. Никулина
0	Знания, умения, навыки + опыт + способности + индивидуальные черты	А.В. Немушкин
1	Знания, умения, навыки + внутренние ресурсы	М.М. Северин Н.Г. Шашкин
2	Знания, умения + направленность + отношения личности + способности + оценочно-эмоциональная сфера	В.Ф. Ремизова
3	Умения и навыки	Е.М. Кузьмина Э.В. Эрдниева
4	Знания + способности	А.Б. Храмцова
5	Знания, умения	И.В. Власова
6	Умения	К.Ю. Поспеев С.Н. Лютова
7	Навыки+ценностные ориентации	М.А. Паутова

Полученные результаты обобщим и сведем в таблицу 3, в которой отразим повторяющиеся элементы, лежащие в основе термина «коммуникативная компетентность» в авторских трактовках.

Таблица 3. – «Ядро» коммуникативной компетентности – 2.

п/п	Основные элементы	Число повторений в источниках
	Умения	16
	Знания	14
	Навыки	11
	Опыт	7
	Компетенции	4
	Способности	3
	Личностные качества/черты	2
	Ценностные ориентации	2
	Внутренние ресурсы	2
0	Оценочно-эмоциональная сфера	1
1	Коммуникативные стратегии	1
2	Мотивация	1

Полученные результаты свидетельствуют о том, что большая часть исследователей в качестве основы коммуникативной компетентности выделяет соответствующие знания и умения. При этом, мы видим, что представленные выше содержательные элементы и трактовки коммуникативной компетентности не в полной мере отражают сущность данного понятия, соответственно сведение коммуникативной компетентности к набору соответствующих знаний и умений является некорректным.

Открытым также остается вопрос определения структуры коммуникативной компетентности, тех компонентов, элементов и индикаторов, которые определяют ее наличие и на формирование которых, соответственно, должны быть направлены усилия преподавательского состава.

Проведенный в ходе исследования анализ позволил выявить ряд существующих в настоящее время авторских подходов к пониманию структуры коммуникативной компетентности. В качестве основных элементов выделяются: личностные черты и способности (М. Аргайл, 1960); умения и навыки, а также особенности индивида, ситуативная адаптивность, осознание деятельностной среды и свободное владение вербальными и невербальными средствами поведения (Ю.Н. Емельянов, 1985); наличие в арсенале личности всех возможных коммуникативных стратегий и адекватное использование приемов, техник общения, соответствующих конкретному моменту самого процесса общения (О.И. Муравьева, 2012); перцептивный, интерактивный, коммуникативный и морально-нравственный компоненты (Г.С. Човдырова, 2014); перцептивный, поведенческий и рефлексивный элементы (А.В. Немушкин, 2004); дискурсивно-лингвистический, интеллектуально-информационный, социально-культурологический, личностно-психологический, коммуникативно-поведенческий, мотивационно-рефлексивный и коммуникативно-сетевой компоненты (Т.С. Ильина, 2015);



когнитивный, мотивационно-ценностный и операционально-деятельностный (В.Ф. Ремизова, 2006); когнитивный, поведенческий и мотивационно-личностный (Е.А. Капустина, 2004); когнитивный, операциональный и личностный (А.Б. Храмцова, 2009), эмоциональный, мотивационно-ценностный, деятельностный и рефлексивно-оценочный (А.С. Никулина, 2020); лингвистическая, речевая, прагматическая, стратегическая, техническая, дискурсивная, предметная, информативная, социолингвистическая, логическая, социокультурная и когнитивная компетенции (С.А. Скворцова, 2012); мотивационно-ценностный, когнитивной-деятельностный и коммуникативно-творческий компоненты (Н.Н. Петрищева, 2022); мотивационно-ценностный, деятельностный и содержательный элементы (Э.В. Эрдниева, 2019); мотивационно-ценностный, операциональный и гностический (Л.М. Войтенко, 2011); личностная и профессиональная составляющие (О.А. Калугина, 2011); профессиональные, эмоционально-волевые, общекommunikативные качества, а также отношение к людям и нервно-психическая устойчивость (Ю.В. Голубев, 2013); «я-компетентность» и компетентность в ситуации и задаче (Л.А. Петровская, 1989); теоретический, практический и личностный блоки (Е.М. Кузьмина, 2006); личностная и технологическая составляющие (С.Е. Кораблев, 2003); коммуникативная культура личности, культура делового взаимодействия, толерантность и межкультурная компетентность (И.В. Власова, 2010) [5, с.197-205].

Разумеется, проанализированы не все имеющиеся в научной литературе подходы к определению структуры коммуникативной компетентности. Однако, полученные результаты позволили выделить **основные** элементы, представленные в авторских трактовках. Обобщив и сведя к общим формулировкам, представим их в таблице 4, отразив, в том числе, количество упоминаний в источниках.

Таблица 4. – Компоненты коммуникативной компетентности

п/п	Компоненты коммуникативной компетентности	Количество упоминаний в источниках
	Коммуникативные умения и навыки	44
	Коммуникативные знания	25
	Эмпатия	15
	Коммуникативная и профессиональная направленность	13
	Рефлексия, самооценка и самоанализ	12
	Психоэмоциональная устойчивость, самоконтроль, саморегуляция	11
	Коммуникативные качества и способности личности	7

Таким образом, опираясь на полученные данные, мы можем схематично представить обобщенную модель коммуникативной компетентности, отразив ее основные структурные компоненты. Данная модель представлена на Рисунке 1.

Рисунок 1. - Обобщенная модель коммуникативной компетентности.



Следует отметить отдельные недостатки представленной модели. Во-первых, вызывает затруднение конкретизация коммуникативных знаний, умений и навыков. Данное обстоятельство связано с достаточно обширным объемом указанных в источниках ЗУНов, кроме того, вызывает сомнения трактовка коммуникативной направленности личности, представленная в ряде источников, а также ее доминирующее значение в структуре личности специалиста. Помимо этого, достаточно спорными является отнесение исследователями отдельных качеств к коммуникативным.

Таким образом, результаты проведенного исследования актуализировали необходимость дальнейшей операционализации понятия «коммуникативная компетентность».

### Список литературы:

1. Азарова Р.Н., Золотарева Н.М. Разработка паспорта компетенции: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. Первая редакция. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научнометодических советов высшей школы, 2010. – 52 с.
2. Бережнова Л.Н, Федосеева И. А, Тарасов Д. Ю. Понимание коммуникативного поведения курсантов - важное направление воспитательной работы // ПНиО. 2019. №4 (40). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponimanie-kommunikativnogo-povedeniya-kursantov-vazhnoe-napravlenie-vospitatelnoy-raboty> (дата обращения: 04.08.2023).
3. Емельдяжева С.Л. Технология компетентностно - модульного обучения в профессиональной переподготовке преподавателя высшей военной школы // Научно-педагогический альманах «Актуальные проблемы профессиональной педагогической деятельности». Сборник научных трудов. СПб.: ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия», 2017. – С. 171.

4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. №2. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya> (дата обращения: 01.03.2023).
5. Метелева, А. А. Теоретический анализ подходов к структуре коммуникативной компетентности в научной литературе / А. А. Метелева // Гуманитарные науки в современном вузе: вчера, сегодня, завтра, к 280-летию со дня рождения российской просветительницы княгини Е.Р. Дашковой: Материалы VI международной научной конференции. В 3-х томах, Санкт-Петербург, 15 декабря 2023 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2023. – С. 197-205. – EDN AZDUTT.
6. Хуторской А. В. Модель компетентностного образования // Высшее образование сегодня. 2017. №12. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-kompetentnostnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 13.03.2023).

**Минин Александр Сергеевич**

кандидат исторических наук, доцент

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

SPIN-код: 9504-4873

Alexander Minin

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

## **ВЫСОЧАЙШИЙ МАНИФЕСТ 14 МАРТА 1848 ГОДА: К ПОНИМАНИЮ ПОЛИТИКИ НИКОЛАЯ I**

**Аннотация:** данная статья посвящена характеристике собственноручно написанного императором Николаем I Высочайшего манифеста от 14 марта 1848 г. Это был период очередной волны европейских революций и восстаний во Франции, Австрии и Пруссии. Манифест содержал апелляцию к религиозным чувствам и традиционно рассматривался в духе «теории официальной народности». В европейском общественном мнении он вызвал опасение возможной военной интервенции в охваченную революцией страну. Российский МИД был вынужден опубликовать пояснение данного манифеста, с уверением в нейтральной позиции России. Николай I, защищаясь от революций, кроме издания манифеста с выражением собственной позиции провел и мобилизацию армии. Нейтралитет должен опираться не только на идеи, но и на силу.

**Ключевые слова:** Николай I, манифест, консерватизм, европейские революции, венская система, Австрия, Пруссия, нейтралитет.

## **THE SUPREME MANIFESTO ON MARCH 14, 1848: TOWARDS UNDERSTANDING THE POLICY OF NICHOLAS I**

**Summary:** This article is devoted to the characterization of the Imperial Manifesto of March 14, 1848, written by Emperor Nicholas I in his own hand. It was the period of the next wave of European revolutions and uprisings in France, Austria and Prussia. The manifesto contained an appeal to religious feelings and was traditionally considered in the spirit of the "theory of official nationality". In European public opinion, he raised fears of a possible military intervention in a country engulfed by revolution. The Russian Foreign Ministry was forced to publish an explanation of this manifesto, with the assurance of Russia's neutral position. Nicholas I, defending himself from revolutions, besides publishing a manifesto expressing his own position, mobilized the army. Neutrality should be based not only on ideas, but also on strength.

**Keywords:** Nicholas I, manifesto, conservatism, European revolutions, the Vienna system, Austria, Prussia, neutrality.

Эффективность реализации политического курса во многом определяется задействованными ресурсами. Выбор ресурсов помогает раскрыть не только истинные цели, но и мотивацию политиков. Это необходимое условие для понимания сути политики любого государства, в том числе самодержавной Российской империи Николая I. Император лично определял направление и внутренней, и внешней политики. Николай I старался подбирать на министерские посты способных и дисциплинированных исполнителей, часто из числа военных.

В современной исторической литературе правление Николая I оценивается с прагматических позиций. Подчеркивается стремление к стабилизации существующего положения, наведению порядка (централизация госаппарата, кодификация законов, финансовая реформа) с возможностью постепенных преобразований (реформа государственных крестьян). Распространение в системе образования уваровской «триады» сопровождалось переходом на единые стандарты и программы, увеличением числа школ, развитием технического и военного образования, началом исторического воспитания [1].

Характеристика политического курса Николая I в кризисный период конца 1840-х гг. (революции и восстания во Франции, Австрии, Пруссии и других немецких государствах, холера в России, дело петрашевцев) вызывает известные затруднения. Если внешнеполитические акции Николая можно объяснить желанием сохранить венскую систему и союзные отношения с Австрией и Пруссией, а ужесточение репрессивной политики - стремлением сохранить внутреннюю стабильность на фоне европейских революций, то знаменитый манифест 14 (26) марта 1848 г., составленный лично императором, был не понят как некоторыми современниками, так и потомками. В этом манифесте, написанном необычным для российской дипломатической документации языком, Николай I изложил свою, т.е. официальную, точку зрения на сложную ситуацию, с выражением надежды на внутригосударственное единство: «Божиею милостию Мы, Николай Первый, Император и Самодержец Всероссийский, и прочая, и прочая, и прочая.

Объявляем всенародно:

После благословений долголетнего мира запад Европы внезапно взволнован ныне смутами, грозящими ниспровержением законных властей и всякого общественного устройства.

Возникнув сперва во Франции, мятеж и безначалие скоро сообщились сопредельной Германии и, разливаясь повсеместно с наглостию, возраставшею по мере уступчивости правительств, разрушительный поток сей прикоснулся, наконец, и союзных нам Империи Австрийской и Королевства Прусского. Теперь, не зная более пределов, дерзость угрожает, в безумии своем, и нашей, Богом нам вверенной России.

Но да не будет так!

По заветному примеру православных наших предков, призвав в помощь Бога Всемогущего, мы готовы встретить врагов наших, где бы они не предстали, и, не щадя себя, будем в неразрывном союзе со Святою нашею Русью защищать честь имени русского и неприкосновенность пределов наших.

Мы удостоверены, что всякий русский, всякий верноподданный наш, ответит радостно на призыв своего Государя; что древний наш возглас: за веру, Царя и отечество, и ныне предрекает нам путь к победе; и тогда, в чувствах благоговейной признательности, как теперь в чувствах святого на него упования, мы все вместе воскликнем:

С нами Бог! Разумейте языцы и покоряйтесь: яко с нами Бог!» [2, с. 699]

В современной учебной литературе про данный манифест либо ничего не говорится, либо содержится критическая характеристика с отсылкой к Е.В. Тарле, который назвал николаевские манифесты конца 1840 – нач. 50-х гг. «сказками Шахеризады», порождёнными уверенностью властей в государственной монополии на информацию при том, «что русский обыватель наглухо отрезан от заграничных новостей», и что не напечатай – «всему поверят» [3, с. 265].

Например, в популярном вузовском учебнике А.С. Орлова и др. приведена только общая оценка усиления «реакционно-репрессивной линии» во внутренней политике последних лет правления Николая I, под сильным влиянием европейских революций. Подчеркивается опора императора на военную мощь и дипломатическое взаимодействие с великими державами: «Николай I занял непримиримую позицию, надеясь на мощь армии и поддержку некоторых европейских государств (Англии, Австрии и др.). Но он просчитался» [4, с. 206, 220].

В более подробном учебнике под редакцией А.Н. Сахарова тексты, написанные в канве теории официальной народности, огульно отнесены к примерам «надуманности и лицемерия казенного пустозвонства!» Подчеркивая бесперспективность консервативной уваровской «триады», якобы не предусматривающей дальнейшего развития, авторы относят официальные тексты тоже к разряду бесперспективных: «наигранный оптимизм, противопоставление «самобытной» России «растленному» Западу, восхваление существующих в России порядков, в том числе крепостничества, - все эти мотивы пронизывали писания официальных сочинителей» [5, с. 339]. В объяснении кризиса николаевской империи они отмечают прагматическую причину: «венгерская кампания окончательно вывела из равновесия шаткую финансовую систему Империи» [5, с. 345].

В классическом учебнике А.А. Корнилова «Курс истории России XIX века», перешагнувшего уже столетний юбилей, дана схожая язвительная оценка. В условиях нежелания союзников участвовать в совместной интервенции, недостатке финансовых и военных ресурсов одной Российской империи, автор считает манифест психологическим выходом для Николая I в данной ситуации: «Поэтому на первых порах воинственное и негодующее

настроение Николая нашло себе исход лишь в странном манифесте 14 марта 1848 г., который был наполнен угрозами по отношению к западным врагам и крамольникам, хотя, по-видимому, никто не покушался еще нападать на Россию, и который заканчивался самонадеянным возгласом: «С нами Бог! Разумейте языци и покоряйтесь, яко с нами Бог!» [6, с. 362] При этом Корнилов отмечает распространение в семье и окружении Николая I в данный период чрезвычайно консервативных настроений, которыми проникся даже будущий «Освободитель» - Александр Николаевич: «Он не только разделял чувства, выраженные в манифесте 14 марта 1848 г., но и одобрял тот тон, в котором манифест был составлен. Тотчас же по его получении он созвал к себе командиров всех гвардейских полков и сам прочитал его вслух, вызвав среди собравших офицеров восторженные овации. Офицерство этого времени уже мало походило на то, какое было в конце Александрова царствования ...» [6, с. 363].

Если у подданных Российской империи манифест 14 марта 1848 г. вызвал различную реакцию, от непонимания до восторженных аплодисментов, то европейское общественное мнение было настроено резко отрицательно, считая данный текст то ли примером мракобесия, то ли завуалированным религиозной риторикой намеком на агрессию. Напоминаю, что манифест был издан задолго до участия российских войск в подавлении венгерского восстания. Николай I принципиально не считал возможным объяснять свою политику европейской общественности. В данном случае, Российскому МИД пришлось опубликовать в рассчитанном на иностранную публику *Journal de St-Petersbourg* специальное «Сообщение», разъясняющее смысл императорского манифеста. В преамбуле «Сообщения» прямо говорилось: «Мы на днях сообщили Высочайший Манифест, изданный по случаю смут, волнующих ныне Западную Европу. Всякий верноподданный царя, конечно, понял значение сего Манифеста. Это возглас веры, возглас отечества, нам сродный язык, которым русские цари во дни испытания обыкновенно взывают к своему народу. Но за границей как действия, так и объявления нашего правительства часто перетолковываются совершенно в превратном смысле, и потому мы считаем не излишним войти в некоторые объяснения, дабы предупредить те ложные заключения, которые иностранцы вздумали бы выводить из означенного Манифеста» [2, с.700].

В «Сообщении» несколько раз подчеркивалось, что вопреки распространившимся слухам о возможном подавлении революций российскими войсками, «весьма заблуждались бы те, которые полагали бы, что в этом Манифесте заключается что-либо, могущее возбудить опасения касательно нарушения мира. Ничего подобного нет в помыслах нашего правительства» [2, с.700]. Манифест является обращением царя «к русским сердцам», вполне естественным на фоне охватившей Европу воинствующей русофобии. Среди польских инсургентов, во Франции, даже в Пруссии и Австрии, «везде раздавались враждебные против России клики. Эти клики повторяемы были в публичных совещаниях разных сословий, в представительных собраниях, даже

в полуофициальных газетах. Правительствам, кои низвергнуты или преобразованы были мятежом, ставили в вину, что они находились в дружественных сношениях с нашим Двором. Лишь только узнали о событиях, имевших последствием провозглашение республики во Франции, нам тотчас стали приписывать воинственные замыслы. Громогласно отвергали союз с Россией тогда, когда не могли даже знать, намерены ли мы проливать кровь свою за чуждые нам распри. Россию старались представлять каким-то страшилищем. Тогда как мы никому не думали грозить, стали угрожать нам самим, как бы желая тем предупредить всякое со стороны нашей вмешательство». Для подтверждения своих слов, авторы «Сообщения» приводят ссылки на исторический опыт XIX в., заявляя, что невозможно вспомнить, когда в нашем веке Россия посягала на права Германии, а «достопамятные события 1812 года свидетельствуют о том, с чьей стороны предпринято было неприязненное нападение» [2, с.700 - 701].

В полном соответствии с «теорией официальной народности», «Сообщение» должно успокоить встревоженные умы, ведь Россия без всякой зависти взирает на революции и мятежи, доверяясь мудрости своего царя: «Ни в Германии, ни во Франции Россия не намерена вмешиваться в правительственные преобразования, которые уже совершились или же могли бы еще последовать. Россия не помышляет о нападении: она желает мира, нужного ей, чтоб спокойно заниматься постепенным развитием внутреннего своего благосостояния... Пусть народы Запада ищут в революциях того мнимого благополучия, за которым они гоняются... Россия, спокойно взирая на таковые попытки, не примет в них участия, не будет противиться оным; она не позавидует участи сих народов даже и в том случае, если бы и действительно из недр безначалия и беспорядков возникла, наконец, для них лучшая будущность.

Что касается России, то она спокойно ожидает дальнейшего развития общественного своего быта как от времени, так и от мудрой заботливости своих царей» [2, с.700 - 701].

Подчеркнув, что любой общественный строй и любая форма правления имеют свои недостатки, авторы «Сообщения» с помощью небольшого экскурса в политические науки показывают ценность сохранения государственности и законного порядка для развития и самого функционирования различных общественных сфер. В тексте обращено особое внимание на то, что Россия (российское правительство) не потерпит попыток поколебать из-за рубежа «драгоценные» и «прочные» основы государственного порядка и не допустит сепаратизма национальных окраин: «Она не потерпит, чтоб чужеземные возмутители раздували в ее пределах пламя мятежа; чтоб, под предлогом восстановления исчезнувших народностей, покусились отторгнуть какую-либо из ее частей, составляющих в совокупности своей целость и единство империи» [2, с. 701].

Интервенция не является неизбежной, что подтверждает практика 1848 г., когда Николай I с учетом пассивности союзников отказался жертвовать



русскими солдатами ради «бездельников французов». Если же «из хаоса всех политических переворотов» возникнет общеевропейская война, то «Россия в свое время рассмотрит, соответственно или нет ее выгодам вмешаться». Разумеется, как великая держава Россия «не упустит из вида» неблагоприятного изменения гарантированных Священным союзом границ и сфер влияния. Пока же Россия занимает позицию внимательного и сильного наблюдателя: «Дотоле она будет соблюдать строгий нейтралитет. Не предпринимая никаких неприязненных действий, она будет бдительным оком следить за ходом событий» [2, с. 701]. Данное «Сообщение» раскрывает содержание манифеста с прагматических позиций.

Следует учитывать, что весной 1848 г. Николай I фактически оказался в изоляции, считая Россию последним оплотом порядка среди европейского хаоса. Революция во Франции, восстание в Берлине, восстание в Вене, в ходе которого пришлось бежать из столицы канцлеру Меттерниху, казалось обрушили привычный мир и выгодную для России венскую систему международных отношений. Российский император действовал своеобразно, но исходил из практических, а не идеологических побуждений. Нужно было заявить о своей позиции, для чего «Николай Павлович лично составил известный манифест 14 (26) марта» [7, с. 249 - 250].

При этом Николай I обратился не только к бумаге, но и к лучшему ресурсу Российской империи – армии и флоту. Флот был проинспектирован, Большая действующая армия, прикрывающая западную границу, отмобилизована: «в феврале-марте войска на западной границе были приведены в боевую готовность. Было проведено полное мобилизационное развертывание сухопутной армии. К осени Большую действующую армию Николай I сравнил со «стеной», а И.Ф. Паскевича назвал «зодчим и блюстителем» этой «стены» [7, с. 250]. Действительно, за стеной из зеленых мундиров русский монарх мог чувствовать себя уверенно.

### **Список литературы:**

1. Минин А.С. Умножение «умственных плотин»: основы политики в области народного просвещения в царствование Николая I. // Гуманитарные науки в современном вузе: вчера, сегодня, завтра, к 280-летию со дня рождения российской просветительницы княгини Е. Р. Дашковой: матер. VI междунар. науч. конф.: в 3 т. Санкт-Петербург, 15 декабря 2023 года / под ред. С. И. Бугашева, Ю. В. Ватолиной, А. С. Минина. Т. 1. – СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2023. С. 206 – 213.
2. Зайончковский А.М. Восточная война, 1853 – 1856. В 2 т. Т.1. – СПб.: ООО «Издательство «Полигон», 2002. – 922 с.
3. Тарле Е.В. Крымская война. Т.1. // Собр. Соч. в 12 т. Т.8. – М.: Изд-во Академии Наук СССР, 1959. – 561 с.

4. Орлов А.С., Георгиев В.А., Георгиева Н.Г., Сивохина Т.А. История России с древнейших времен до наших дней. Учебник. Издание второе, перераб. и доп. – М.: ПБОЮЛ Л.В. Рожников, 2001. – 520 с.
5. История России с начала XVIII до конца XIX века / Л.В. Милов, П.Н. Зырянов, А.Н. Боханов; отв. ред. А.Н. Сахаров. – М.: Издательство АСТ, 1996. – 544 с.
6. Корнилов А.А. Курс истории России XIX века. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2004. – 862 с.
7. Выскочков Л.В. Император Николай I. Жизнеописание. – СПб.: Наука, 2022. – 423 с.

**Минин Александр Сергеевич**

кандидат исторических наук, доцент

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

SPIN-код: 9504-4873

Alexander Minin

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

**«КТО ЖЕ НАШИ СОЮЗНИКИ В ЕВРОПЕ?»:  
ЗАПИСКА М. П. ПОГОДИНА НИКОЛАЮ I ОТ 7 ДЕКАБРЯ 1853 Г.**

**Аннотация:** Данная статья посвящена анализу реакции императора Николая I на записку М. П. Погодина от 7 декабря 1853 г. Близкий к славянофилам историк М. П. Погодин на фоне разгорающейся Крымской войны предложил альтернативный вектор внешней политики Российской империи. Николай I был согласен с критикой Погодиным империалистической политики Англии и Франции. Источник русофобии Погодин видел в европейском общественном мнении, не знакомым с российскими реалиями. Николай I отвергал предложения организовать пропаганду российской позиции в европейской прессе. Основное предложение Погодина сводилось к превращению Крымской войны в освободительную войну в интересах славянских народов Балканского полуострова, которых автор называет естественными союзниками России. Николай I отличался прагматическим складом ума и понимал, что без особой подготовки организовать славянское движение будет невозможно. Реакция Николая I на записку Погодина характеризует настроение правящих кругов в начале Крымской войны.

**Ключевые слова:** М. П. Погодин, Николай I, славянофилы, Крымская война, великие державы, общественное мнение, славяне.

**"WHO ARE OUR ALLIES IN EUROPE?": A NOTE BY M. P. POGODIN TO  
NICHOLAS I DATED DECEMBER 7, 1853**

**Summary:** This article is devoted to the analysis of the reaction of Emperor Nicholas I to M. P. Pogodin's note dated December 7, 1853. Historian M. P. Pogodin, close to the Slavophiles, proposed an alternative vector of the foreign policy of the Russian Empire against the background of the outbreak of the Crimean War. Nicholas I agreed with Pogodin's criticism of the imperialist policies of England and France. Pogodin saw the source of Russophobia in European public opinion, which was not familiar with Russian realities. Nicholas I rejected proposals to organize propaganda of the Russian position in the European press. Pogodin's main proposal was to turn the Crimean War into a war of liberation in the interests of the Slavic peoples of the Balkan Peninsula, whom the author calls Russia's natural allies. Nicholas I was distinguished by a pragmatic mindset and understood that it would be

impossible to organize a Slavic movement without special training. Nicholas I's reaction to Pogodin's note characterizes the mood of the ruling circles at the beginning of the Crimean War.

**Keywords:** M. P. Pogodin, Nicholas I, Slavophiles, the Crimean War, great powers, public opinion, Slavs.

Кризисная ситуация традиционно стимулирует поиск альтернативных вариантов. Даже столь авторитарный политик, как император Всероссийский Николай I, правление которого справедливо называют «Апогей самодержавия», в конце 1853 г., осознавая глубину разверзшийся у его ног пропасти Крымской войны, вынужденно обратился к рассмотрению альтернатив внешней политики России. Подобный поступок был совершенно не типичен для Николая Павловича, которому даже министр иностранных дел, граф К. В. Нессельроде, был нужен скорее в статусе статс-секретаря, способного составить дипломатический документ в точном соответствии с требованиями государя. В данном случае Николай I обстоятельно рассмотрел записку близкого к славянофилам публициста Михаила Петровича Погодина от 7 декабря 1853 г. Михаил Петрович и ранее «неоднократно направлял императору письма по волновавшим его и русское общество вопросам» [1, с. 287]. Обычно данные записки не удостоивались Высочайшего внимания. Интересно, что в преамбуле М. П. Погодин с присущей ему желчью сетовал на отсутствие царской реакции на записку 1842 г., заметив: «Но так и быть. Исполню Ваше желание, как могу, второпях» [2, с. 702]. Самолюбивый император на этот раз внимательно прочитал присланный Погодиным текст. Николай I не изменил своего отношения к славянофилам, но изменилась ситуация. Некоторые фразы Погодина были подчеркнуты императором, в редких случаях они удостоивались и Высочайших комментариев. Данный документ, несомненно, полезен для характеристики умонастроений российских верхов и самого императора в начале Крымской войны.

Первая часть «Записки» посвящена характеристике сложившейся внешнеполитической ситуации, и тут настрой самого Николая I соответствовал рассуждениям Погодина. Император подчеркнул вводную к рассуждениям Погодина фразу: «Признаюсь, у меня самого давно уже порывалась рука, давно уже волнуется желчь при чтении иностранных газет. Западная логика выведет хоть кого из терпения: переведем на простой русский язык ее последние выходки» [2, с. 702].

Рассуждения «о текущем моменте» М. П. Погодин начинает с критики реакции европейских газет на разработку «Венской ноты» - соглашения великих держав с компромиссными условиями решения русско-турецкого конфликта осенью 1853 г. Император Николай I согласился с условиями «Венской ноты», фактически признав посредническую роль держав в русско-турецких отношениях, но турецкий султан, уверенный в поддержке Англии и Франции, внес в уже принятый текст поправки, что для российской стороны

уже было неприемлемо [3]. Призывы европейской прессы к новым уступкам со стороны России вызвали у Погодина гневную отповедь: «Или воюйте с турками, проливайте свою кровь, истощайте свои силы, побеждайте, но с тем условием, чтоб после победы вы отказались от всех своих выгод, не только настоящих, но и прошедших, полученных вашими предками, а предоставили решение нам, и мы устроим все ваши дела как можно полезнее для себя, а не для вас. Не лучше ли желать уж нам поражения?». Данная фраза полностью соответствовала настроению Николая I и была подчеркнута царской рукой, как и замечание о необходимости защищать российские интересы: «Нет, господа, по-русски мы понимаем дело так, что если вы предлагаете нам мир, то мы имеем полное право толковать его в свою пользу: никто себе не лиходей, а если воевать, так, по крайней мере, не даром, и работать на себя, а не на вас, для какого-то мнимого равновесия» [2, с. 702].

Погодин критикует империалистическую политику великих держав, прежде всего Великобритании, которые, под предлогом сохранения европейского равновесия, захватывают «целые царства», считая, что равновесию угрожает только преобладание России: «Франция отнимает у Турции Алжир, Англия присоединяет к своей Ост-Индской монархии всякий год почти по новому царству: это не нарушает равновесия, а Россия заняла Молдавию и Валахию, на время, по слову Русского Государя (а кто же смеет Ему не поверить!), и нарушается равновесие». Николай I подчеркнул пассаж Погодина о реакции западных держав на интерес России к контролю над Константинополем: «Франция среди мира занимает Рим и остается там несколько лет: это ничего, а Россия, если даже думает только о Константинополе, в их собственном воображении, то все здание Европейской политики колеблется» [2, с. 702].

Император подчеркнул и противопоставление Погодиным российской и британской политики на Балканах. Защищая экономические интересы одного британского предпринимателя, Англия действует из эгоистических соображений, а Россия защищает миллионы христиан: «Англия разоряет Грецию, поддерживая фальшивый иск одного беглого жида, и жжет ее флот: это действие законное, а Россия требует, в силу трактатов, безопасности миллионам христиан: это слишком усиливает ее влияние на Востоке в ущерб всеобщего равновесия». Указав на удивительное молчание Запада в 1848-49 гг., когда союзник России, Австрийская империя, оказался на краю гибели, М. П. Погодин обвиняет европейских политиков в отступлении от правил христианской морали, вспоминая «об Иуде и его лобзаниях». Данный пассаж был подчеркнут Николаем I: «Как могло случиться, что отступничество, ренегатство, самое постыдное из человеческих действий, даже в частной жизни, сделалось повсюду как будто *à l'ordre du jour*, без малейшего зазрения совести». Обвиняя европейских политиков, М. П. Погодин восклицает: «И что сделала им Россия?» [2, с. 703]

М. П. Погодин указывает на Россию как на главную опору порядка и стабильности в Европе после наполеоновских войн. Перечисление основных событий, от 1812 г. до начала 1850-х гг., когда Российская империя спасала европейские государства от смут и взаимных столкновений, было подчеркнуто Николаем I, так как соответствовало его пониманию целей российской политики в Европе: «Не говоря о 1812 годе, годе спасения, от которого вся настоящая Европа ведет свое происхождение, в 1848 году кто останавливал волны революционного потока, грозившего поглотить все, по собственному ее сознанию, и образование, и нравственность, и свободу, и науку, и искусство? Кто в 1850 году не допустил Австрию и Пруссию до междуусобной войны, которая могла привести на край гибели ту и другую, а вместе с ними и всю Европу?» [2, с.703]

Касаясь современного кризиса и начала Крымской войны, М. П. Погодин отмечает крайнюю умеренность России, ведь многочисленные уступки и само принятие «Венской ноты» служат «осязательным доказательством желания нашего сохранить мир». Сами требования Российской империи основывались на условиях трактатов XVIII века, поэтому «были так просты», что лишь неожиданное сопротивление османской Турции придавало им значение. Последнее замечание было подчеркнуто Николаем I, как и пассаж о том, что если бы не английские происки, то Турция приняла бы Венскую ноту, европейское равновесие бы не пострадало, «разве несчастные турецкие христиане вздохнули бы от глубины сердца об отсрочке спасения». На этом фоне временное занятие русскими войсками Дунайских княжеств рассматривается как форма показать Турции серьезность российских намерений. Османское правительство должно было отнестись к России с таким же вниманием, как и другим державам, имеющим свои интересы на Балканах. Фраза «миссия князя Меншикова имела право на внимание со стороны Турции, не менее миссии графа Лейнингена» была подчеркнута чувствительным к государственному престижу Николаем I. Определив позицию России в данном кризисе как ясную и искреннюю, не нуждающуюся в каких-либо пояснениях, Погодин так характеризует реакцию западных держав: «Слепая ненависть и злоба ничего не понимают и понимать не хотят». Эта фраза была подчеркнута Николаем I с пометкой: «Только, и в этом все» [2, с. 703 - 704].

Разумеется, М. П. Погодин старался найти объяснение столь резкому отношению Европы к России: «Какая же причина этой ненависти?» Причину этой ненависти, а по сути русофобии, Погодин видел в особенностях европейской общественной жизни и общественного мнения: «Есть две Европы: Европа газет и журналов и Европа настоящая. В некоторых отношениях они даже не похожи одна на другую». Если «настоящая» Европа поглощена буржуазным обогащением, думает о процентах и об акциях, и до проблем русско-турецких отношений ей нет никакого дела, то Европа журналов ненавидит Россию по незнанию, так как ориентируется на редкие и поверхностные заметки путешественников вроде «какого-нибудь Кюстина».

Погодин приводит основные тезисы русофобии XIX в., подчеркнутые Николаем I: «Церковь наша, во имя которой мы обнажили теперь меч, называется ересью; все учреждения считаются дикими и личность беззащитною, литература безгласною, и вся история вчерашнею», замечая, что умелая пропаганда и разъяснение российской позиции в европейской печати могли бы исправить ситуацию: «Мы имели бы многих на своей стороне, если бы старались не только быть, но и казаться правыми». Но Николай I в категорическом тоне и с истинным достоинством написал: «Величественное молчание на общий лай приличнее сильной державе, чем журнальная перебранка» [2, с. 704].

М. П. Погодин справедливо заметил, что даже в союзном России со времен наполеоновских войн германском мире настроения либеральных и патриотических кругов, нацеленных на создание конституционного единого германского государства, изменились в неблагоприятную сторону после событий 1848-49 гг.: «Другие ненавидят Россию, считая ее главным препятствием общему прогрессу, будучи уверены, что без России конституционные попытки в Германии и повсюду удались бы гораздо полнее»... Вероятно, Николай I тоже задумывался о перемене в отношениях с прусским королем, написав рядом с данной ремаркой: «Так». Впрочем, по мнению Погодина, сторонников германской конституции лучше оставить в покое: «Это взгляд так называемой левой стороны, которую следует вразумлять, что нам до нее дела нет» [2, с. 704 - 705].

Участников революций и восстаний М. П. Погодин охарактеризовал довольно резко, отнеся к третьей категории ненавидящих Россию: «К третьей категории принадлежат различные выходцы, изгнанники, политические бобыли и пролетарии, которым терять нечего ... Между ними поляки и венгерцы удовлетворяют войною вместе и чувству личной мести». Вывод Погодина: «С этой категорией всякое объяснение бесполезно: она поймет только грозу и силу», был подчеркнут Николаем I, прекрасно помнящим и польское восстание и участие «выходцев» и «изгнанников» в венгерских событиях. Считая общий накал страстей все же выходящим за пределы разумного анализа, М. П. Погодин характеризует зарождающуюся русофобию как достаточно иррациональное явление, «злобу безотчетную», которая «как будто слышит себе грозу с Востока» [2, с. 705].

Отметив, что «правительства почти все против нас: одни из зависти, другие из страха, из личных побуждений», Погодин фактически обвинил спасенную в 1849 г. Россией Австрию в предательстве (поддержала морские державы). Автор предсказал Дунайской монархии неминуемый крах, если славяне и венгры поймут, что российский император больше не придет на помощь Габсбургам: «Россия спасла Австрию в 1850 году и спасает ее всякую минуту теперь: отнимите у венгерцев, итальянцев, славян мысль, что в нужном случае Россия вступится опять за Австрию, и вы увидите, долго ли простоит она?» Очевидно, что этот тезис давно созрел и у самого Николая I, который не

только подчеркнул последнюю фразу, но и написал: «Неоспоримо» [2, с. 705 - 706].

Оценивая политику Австрии накануне и в начале Крымской войны, М. П. Погодин, как и значительная часть российской общественности самых разных убеждений, считал Австрийскую империю в лучшем случае неблагодарной, требуя от российских властей более жесткого реагирования на поведение формального союзника: «Надо с ней потверже, ее нейтралитет не особое благодеяние». Реакция Николая I на рассуждения Погодина о том, что ошачливленный визитом великого императора России «венчанный юноша» (Франц Иосиф I – А.М.) должен был предать свою страну, существующую лишь милостью Петербурга, в полное распоряжение великодушного союзника, не лишена политического реализма: «В некоторой степени так, но не совсем». Впрочем, Погодин высказал понимание того, что, даже испытывая сыновние чувства к петербургскому благодетелю, австрийский император связан интересами элит, общественным мнением, что и раньше влияло на австрийскую политику: «Может быть, он исполнен сыновних чувствований к своему благодетелю, как и должен, но, кроме него, в Австрии есть еще правительство, есть дипломатия, есть бюрократия, враждебные искони России, знаменитые своим предательством (как при Екатерине, так и при Павле и при Александре), которым и должно открывать иногда глаза, чтоб не забывались». Лично столкнувшийся с австрийской неблагодарностью Николай I согласился с подобным оправданием Франца-Иосифа: «Это так, и одним словом каналов много». Вполне прагматично отмечая, что Австрия и Россия конкуренты на Балканах и поэтому их союз противоестественен, Погодин писал, что пожертвовать славянскими народами ради Австрии можно только если она будет настоящим союзником России: «Она должна быть союзницею верною, искреннею и безусловною, в огонь и в воду, не из новых выгод и расчетов, а с готовностью принести всякую жертву в случае нужды», на что наученный горьким опытом Николай ответил: «Невозможно» [2, с. 706].

Упомянув невероятность взаимодействия России с Англией или Францией и неприемлемость для российской внешней политики характерных для действий западных держав расчетов и интриг, Погодин задает ключевой в данной записке вопрос: «Кто же наши союзники в Европе?» На что Николай I дал высокомерный и отражающий ситуацию (декабрь 1853 г. - сползание России к дипломатической изоляции – А.М.) комментарий: «Никто, и нам их не надо, если уповаешь безусловно на Бога, и довольно» [2, с. 707].

Если многие критические рассуждения М. П. Погодина снискали одобрение императора, то с позитивной части «Записки», высказанной в восторженно-славянофильском духе, обладающий практическим складом ума Николай I согласиться не мог. Погодин, назвав естественными и могущественными союзниками России единокровных и единоверных славян, писал, что перед всеобщим восстанием храбрых славянских народов, которым надо только указать цель, не устоят изнеженные сыны Запада, да и Турция:



«Союзники наши в Европе, и единственные, и надежные, и могущественные, - славяне, родные нам по крови, по языку, по сердцу, по истории, по вере, а их 10 миллионов в Турции и (двадцать?) миллионов в Австрии. Это количество, значительное само по себе, еще значительнее по своему качеству, в сравнении с изнеженными сынами Западной Европы. Черногорцы ведь встанут в ряды поголовно. Сербы также. Босняки от них не отстанут. Одни турецкие славяне могут выставить двести или более тысяч войска, и какого войска! Не говорю о военной границе, Кроатах, Далматинцах, Славонцах и проч. «И посмотрим, будет ли нам тогда страшен старый Запад, с его логикой, дипломатией и изменою». Николай I, несколько раз обсуждал с фельдмаршалом И. Ф. Паскевичем возможность способствовать восстанию славян на Балканском полуострове и понимал, что кроме цели необходима серьезная подготовка, со скепсисом написал: «Писано и думано через увеличительное стекло; уменьшено в 1/10 долю, и этого довольно» [2, с. 707].

Увлеченный рассуждениями о грядущем общеславянском восстании, М. П. Погодин предлагал придать разгорающейся Крымской войне освободительный характер. Близкие русским по вере балканские славяне – это военный ресурс в борьбе с Турцией, буквально посланный России Провидением. Данный тезис был подчеркнут Николаем I: «В отношении к туркам мы находимся в самом благоприятном, самом выгодном положении, в которое они поставили нас сами, вместе со своими знаменитыми союзниками, по какому-то таинственному движению истории, которая видимо хочет чего-то другого, чем люди». Изменение декларируемых целей войны станет вынужденным ответом России на отказ Запада признать права Российской империи на защиту христианских народов османской Турции: «...так мы требуем теперь освобождения славян, и пусть война, избранное вами самими средство, по собственному вашему желанию решит новый наш спор». С данным рассуждением Николай I согласился, пометив на полях: «Так, вероятно, и будет» [2, с. 707 - 708].

Несмотря на эмоциональные рассуждения об освободительной войне, Погодин выразил понимание основ конкурентной борьбы держав, предупреждая Николая I, что если славян не освободит Россия, то это сделают ее конкуренты, что приведет в последствии к включению славянских государств в сферу влияния Англии и Франции, а, разочаровавшись в России, новые славянские государства станут ее злейшими врагами: «Скажу даже вот что: если мы теперь не сделаем этого, не освободим славян, так или иначе, под нашим покровительством, то сделают это наши враги, англичане и французы, которые только того и ждут, чтоб мы обробели (о чем распространяются теперь слухи), и согласились заключить мир, то есть уступить, то есть отказаться от всякого влияния на Востоке, от миссии, нам предначертанной со времени основания нашего государства». Более того, М. П. Погодин напомнил Николаю I, который всегда тщательно следил за политико-агитационной деятельностью великих держав у российских границ, например в Дунайских княжествах, что

Англия и Франция уже ведут агитационную работу на Балканах, соблазняя славян западным либерализмом: «В Сербии, Болгарии и Боснии, везде между славянами, они действуют, и завели свои, западные партии, кои предсказал я, впрочем, за десять лет пред сим. Они развратят и освободят славян». Последнее предложение было подчеркнуто Николаем I, а на вопрос Погодина: «Каково же будет нам тогда?», император ответил утвердительно: «Совершенно так» [2, с. 708].

Убеждая Николая I перейти к действиям, М. П. Погодин предупреждал о грядущих провалах России в славянской политике, если упустить инициативу, вспоминая болезненное для Николая I польское восстание: «Тогда мы будем иметь против себя не одну шальную Польшу, а десять ... и Петровы и Екатерины высокие предположения и предназначения простите навек!» У данного пассажи император написал: «Так». Отторжение славянских народов, по мнению Погодина, станет не только политическим поражением, но и исторической ошибкой, возвращением к реалиям Московского царства XVII в.: «Имея против себя славян, и это будут уже самые лютые враги России, укрепляйте Киев и чините Годуновскую стену в Смоленске» (последнее заключение было подчеркнуто Николаем I). «Россия снизойдет на степень держав второго класса ко времени Андрусовского мира, поруганная и осрамленная не только в глазах современников, но и потомства, не умев исполнить своего исторического предназначения» [2, с. 708].

Пытаясь воздействовать на чувства императора, М. П. Погодин закончил «Записку» патетическим воззванием, сравнив современную «минуту» с героическими днями Полтавы и Бородина, а Николая I - с Петром Великим, культ которого царил при николаевском Дворе. Аналитическая по замыслу «Записка» превратилась в настоящий памфлет: «Самая великая и торжественная минута наступила для нее, какой не бывало, может быть, с Полтавского и Бородинского дня! Если не вперед, то назад – таков непреложный закон истории. Неужели назад? Неужели это случится в царствование императора Николая, за его неутомимую, беспримерную, после Петровой, службу отечеству, в продолжение 30-ти почти лет, от раннего утра до позднего вечера, без отпусков, болезней и промежутков. Нет! Этого не будет, и Бог Его и нас с ним так не накажет. Нет! Благородное, великодушное, русское сердце Его чувствует, и мы все это видим, какие страницы, не в пример другим, предоставлены Ему в Отечественной Истории! Неужели променяет Он их на ту, где было бы сказано: Петр основал владычество России на Востоке, Екатерина утвердила, Александр распространил, а Николай передал его латинам. Нет! Этого не может быть, и этого не будет во веки веков. С ним не пойдем мы назад!» Характеру Николая-политика не соответствовала реакция на откровенную патетику, но последняя фраза «Записки»: «Боже спаси Царя!» была несколько раз подчеркнута Николаем I [2, с. 708].

В августе 1854 г. «император через высокопоставленных сановников дал свой ответ М. П. Погодину, а в его лице – и всем другим патриотически

обеспокоенным представителям «образованного общества». Отдав справедливость патриотическим чувствам автора, он не принял его соображений, назвав их не во всем основательными и удобоприменимыми [1, с. 289]. Император Николай I даже в период тяжелейшего кризиса 1853 – 1854 гг, когда, по словам фрейлины А. Ф. Тютчевой, «сердце его разбилось при виде растаявшей как дым славы его тридцатилетнего царствования» [4, с. 277], осознавая свои ошибки, сохранял способность мыслить практично, понимая свою личную ответственность за судьбу народа и государства. Он не мог принять позора поражения, но не мог принять и восторженных политических фантазий.

### **Список литературы:**

1. Усманов С.М. Интеллигент и власть: Михаил Погодин и император Николай I накануне Крымской войны. // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2016 №2. С. 287 – 289. / Киберленинка – URL.: <https://cyberleninka.ru/article/n/intelligent-i-vlast-mihail-pogodin-i-imperator-nikolay-i-nakanune-krymskoj-voyny/viewer>
2. Зайончковский А.М. Восточная война, 1853 – 1856. В 2 т. Т.1. – СПб.: ООО «Издательство «Полигон», 2002. – 922 с.
3. Минин А.С. Венская нота с английскими поправками: последняя возможность остановить Крымскую войну. // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. Серия 2: Искусствоведение. Филологические науки. 2024. №1. С. 165 – 173.
4. Тютчева А.Ф. При дворе двух императоров: Воспоминания и дневники / Пер. с франц. Л.В. Гладковой - 3-е изд., доп. – М.: Захаров, 2004. – 592 с.

**Михайлова Алла Григорьевна**  
старший преподаватель,  
Севастопольский государственный университет  
SPIN-код: 1513-7167  
Mikhaylova Alla  
Sevastopol State University

## **РАЗВИТИЕ ЭТНОКУЛЬТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация:** В данной работе представлены направления этнокультурного развития личности в контексте полиэтнического образования. Актуальность исследования определяется социальным запросом общества на подготовку специалистов, владеющих этническим самосознанием. Это обеспечивает усвоение необходимых стереотипов поведения, норм образа жизни и культурных ценностей. Представлены тенденции деятельности по развитию этнокультуры. В заключении отмечено, что формирование этнокультуры обеспечивает межэтническую интеграцию личности в межкультурное пространство с сохранением её этнокультурной самобытности.

**Ключевые слова:** этническая идентичность, самосознание, культура, традиция, самоопределение.

## **ETHNOCULTURE DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL EDUCATION**

**Summary:** This paper presents the directions of ethnocultural development of personality in the context of multiethnic education. The relevance of the study is determined by the social demand of society for the training of specialists with ethnic self-awareness. It ensures the assimilation of the necessary behavioral stereotypes, lifestyle norms and cultural values. Activities trends for the ethnoculture progress are presented. In conclusion, it is noted that the development of ethnoculture ensures the interethnic integration of the individual into the intercultural space while preserving its ethnocultural identity.

**Keywords:** ethnic identity, self-awareness, culture, tradition, self-determination.

Этнический вопрос в общественном сознании населения считается очень важным сегодня. Этнокультурные проблемы как гуманитарные и социальные технологии являются остроактуальными в современное время. Решение проблем этнокультурного развития современной молодежи представляет особую важность в рамках аксиологизации образования в свете последних событий. Этнокультурное развитие заключается в формировании у молодых людей этнического самосознания на основе традиций и ценностных ориентаций

народа России, исторических и природных особенностей региона; воспитание гордости, как представителя своего народа; ответственности за свои поступки. Ключевыми задачами современности и гарантией стабильности общества является решение проблемы преодоления духовно-нравственного кризиса, самоидентификации личности с определенным этносом [1].

Актуальность исследования определяется социальным запросом общества на подготовку специалистов, владеющих этническим самосознанием и способных решать межнациональные вопросы в процессе профессионального взаимодействия. «На протяжении последних десятилетий современное общество претерпело коренные изменения во всех сферах жизни. Только при условии мирного сожития представителей различных культур и этносов общество способно эффективно существовать» [2, с. 34].

В изменяющемся социокультурном пространстве происходит социализации личности [3, 4]. Сформированная система культурных традиций народа является результатом духовно-нравственных усилий представителя этноса в процессе социализации.

Поликультурное образование рассматривали многие мыслители: И. Г. Песталоцци, Я. А. Коменский, А. Вольтер, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский и Ю. Н. Рюмина характеризовала поликультурное образование как условие развития толерантности студентов вуза [5]. Т. В. Поштарева рассматривала теорию и практику формирования этнокультурной компетентности личности в полиэтнической образовательной среде [6]. Э. С. Маркарян установил и описал такое понятие как «жизненный опыт» [7], который обеспечивает становление этнокультурной традиции.

К. У. Тойт утверждает, что «этническое разнообразие одновременно является источником богатства и угрозой для обществ» [8, с. 280]. Б. М. Чабарова Н. М. Сязи, Г. И. Егорова полагают, что «знание достижений многонациональной среды региона рассматривается как важное условие развития полиэтнической культуры, обеспечивающей бесконфликтное взаимодействие школьников с представителями разных культур и важный фактор осознанного понимания регионального конструкта «прошлое, настоящее, будущее» региона в единстве и во взаимосвязи» [9, с.24].

Целью исследования является рассмотрение направлений развития этнокультуры в контексте профессионального образования. Материалами работы послужили публикации ученых: Э. С. Маркарян [2], В. Д. Т. Корнел [8] и др, а также нормативный документ: Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. N 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», а именно: создание к 2030 году условий для воспитания гармонично развитой, патриотичной и социально ответственной личности на основе традиционных российских культурно-исторических и духовно-нравственных ценностей [10].

В Конституции население России обозначено как «многонациональный народ Российской Федерации». Федеральный закон «Об образовании» на

первый план выдвигает задачи интеграции личности в национальную культуру. Объективная особенность этнического состава населения нашей страны в том, что в Российской Федерации живет около 100 коренных народов.

Существуют следующие тенденции деятельности по развитию этнокультуры:

1. Познавательное направление – освоение актуальных проблем культуры межнационального общения посредством адаптации к культурно-политическому окружению и приспособления внешней реальности к потребностям представителей этноса обмена, что ведет к «признанию приоритета общечеловеческих ценностей над групповыми» [2, с. 36].

2. Эмоционально-поведенческое направление предполагает формирование сознательного субъекта межнационального взаимодействия посредством усвоения необходимых стереотипов поведения, норм образа жизни и культурных ценностей. Этническая идентичность является ядром этнического самосознания. Индивид отождествляет себя с этнической общностью [1]. На основе саморегуляции личности осуществляются развитие культуры межнационального взаимодействия [2].

Развитие культуры межнационального взаимодействия происходит через усвоения общественно-исторического опыта, что требует обращения к народным ценностям, традициям. Этнокультурные мероприятия включают в себя историко-культурные, этнокультурологические, лингвистические, культурно-региональные, полиэтнические аспекты. Это могут быть следующие события: этнокультурный лагерь; этнокультурный клуб; игра-квест; этнокультурная ярмарка; этнофест; конкурс проектов «Объекты этнокультурного наследия».

Создание межкультурного коммуникативного пространства возможно в условиях этнокультурного лагеря. Основными мероприятиями в лагере могут быть просветительские лекции, семинары, тренинги, мастер-классы, вечерние интерактивные встречи. Этнокультурный клуб обеспечивает работу творческих коллективов по интересам. Проводятся культурно-массовые мероприятия – концерты, народные гуляния и прочее. Игра-квест (этно-квест) – познавательное и развлекательное мероприятие, в основе которого лежит знакомство с богатой культурой и традициями народа нашей многонациональной страны.

Этнокультурная ярмарка представляет достижения народов в сфере культуры и традиционной хозяйственной деятельности. Целью этнофеста является трансляция мировых культурных традиций, творческого потенциала участников, семейных ценностей, традиций. Проводится на природе под открытым небом и включает в себя различные мероприятия: выставки, презентации, костюмированные перформансы, практики и мастер-классы по рукоделию, трансформационные игры. В конкурсах проектов ребята могут представить работы по исследованию культуры народов мира и представить их на этнофесте.

В целом, этнокультурное развитие заключается в формировании у молодых людей этнического самосознания на основе традиций и ценностных ориентаций народа России, исторических и природных особенностей региона; воспитание гордости, как представителя своего народа; ответственности за свои поступки. Таким образом, развитие этнокультуры обеспечивает межэтническую интеграцию личности в межкультурное пространство с сохранением её этнокультурной самобытности. В данной статье рассмотрены тенденции деятельности по развитию культуры межнационального взаимодействия, предложены этнокультурные мероприятия с целью усвоения общественно-исторического опыта и формирования этнического самосознания, что обеспечивает усвоение необходимых стереотипов поведения, норм образа жизни и культурных ценностей. Перспективы дальнейших исследований представляет изучение форм выражения этнокультурной традиций в культуре, например, стереотипов.

### **Список литературы:**

1. Маткина, О.А. Поликультурное образование учащейся молодёжи. VII Международная научная интернет-конференция «Общество, общности, человек: в поисках «вечного мира», 11.11.2014. Тамбовский государственный университет. – URL: [clck.ru/USgY6](http://clck.ru/USgY6) (дата обращения: 03.11.2024).
2. Михайлова, А.Г., Кокодей, Т.А. Полиэтническая культура как основа профессионального и личностного успеха // Современные тенденции развития науки и мирового сообщества: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции (г.-к. Анапа, 03 марта 2022 г.). – Анапа: Изд-во «НИЦ ЭСП» в ЮФО, 2022. – 45 с. – С. 34-39.
3. Mikhaylova, A., Kokodey, T., Kurbangalieva, Ju. Environmental engineering students' motivation through foreign language learning in the context of digital teaching realization (on the example of Moodle virtual environment). E3S Web of Conferences. XI International Scientific and Practical Conference Innovative Technologies in Environmental Science and Education (ITSE-2023). EDP Sciences, 2023. С. 09012.
4. Mikhaylova, A., Kokodey, T., Adonina, L. Professional becoming: future environmental engineers' social representations. E3S Web of Conferences. XI International Scientific and Practical Conference Innovative Technologies in Environmental Science and Education (ITSE-2023). EDP Sciences, 2023. С. 07023.
5. Рюмина, Ю.Н. Поликультурное образование как условие формирования толерантности и профилактики экстремизма у студентов вуза. // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2016. – №3(31) – С. 65.
6. Поштарева, Т.В. Теория и практика формирования этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде. – Ставрополь: Литера, 2006. – 300 с.

- 7.Маркарян, Э.С. Теория культуры и современная наука: логико-методологический анализ. – М.: Мысль, 1983. – 284 с.
- 8.Егорова, Г.И., Сязи, Н.М., Чабарова, Б.М. Образовательный потенциал региональной среды в системе развития полиэтнической культуры школьников // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2020. – Вып. 1 (207). – С. 24-32. DOI:10.23951/1609-624X-2020-1-24-32
- 9.Cornel Toit W. Du. Diversity in a multicultural and polyethnic world: challenges and responses. // Verbum et Ecclesia. 2004. 25(2). DOI: 10.4102/ve.v25i2.280
- 10.Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. N 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». – URL.: <http://surl.li/qfuvap> (дата обращения: 03.11. 2024).



**Михайлова Маргарита Ярославна**

ассистент

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

SPIN-код: 6232-0875

Mikhailova Margarita

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

## **ЗАРОЖДЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНСТИТУТА БАНКРОТСТВА**

**Аннотация:** В статье рассматриваются предпосылки возникновения социального института банкротства. Как зарождался институт, как он существует в настоящее время. В статье рассмотрено зарождения института в Древней Греции, Европе, Советском Союзе и Российской Федерации.

**Ключевые слова:** банкротство, социальный институт, предпосылки, история зарождения.

## **THE ORIGIN OF THE SOCIAL INSTITUTE OF BANKRUPTCY**

**Summary:** The article discusses the prerequisites for the emergence of the social institution of bankruptcy. How the institute was born and how it exists today. The article examines the origins of the institute in Ancient Greece, Europe, the Soviet Union and the Russian Federation.

**Keywords:** bankruptcy, social institution, prerequisites, history of origin.

Кредитно-денежные отношения известны с древности. Вместе с появлением торговли появились и долговые обязательства. Если заглянуть в историю, то в Древней Греции, банкротом признавалась семья, которая не могла выплатить свой долг, в качестве наказания всю семью продавали в рабство на неопределенный срок, пока семья не выплатит всю сумму. Но наказания так же регламентировались своими законами, которые гарантировали полную физическую неприкосновенность всем «рабам».

Такая практика была распространена и в других странах, отличие составляло – различные условия наказания должников. Так римляне взамен денег забирали имущество, равноценное долгу.

После распада Римской империи институт банкротства стал активно развиваться в Италии: создавались торговые суды, чтобы решать долговые проблемы. Очень часто имущество отдавалось под реализацию кредиторам.

Долгое время банкротство рассматривалось как нечто большее, чем просто неудача - это серьезная моральная опрометчивость. Когда-то несостоятельность считалась преступлением; должников могли сажать в тюрьму, а в Англии и Китае даже казнить. Со временем люди стали

сочувствовать тяжелому положению должника, но личное банкротство по-прежнему считалось позором.

В Советском союзе существовали кассы взаимопомощи, где любой мог занять деньги, но обязательно возврат обратно.

В Российской Федерации институт банкротства физических лиц начал развиваться с принятием Федерального закона «О несостоятельности (банкротстве)» от 26.10.2002 N 127-ФЗ [1]. В соответствии с законом под несостоятельностью (банкротством) понимается признанная арбитражным судом или наступившая в результате завершения процедуры внесудебного банкротства гражданина неспособность должника в полном объеме удовлетворить требования кредиторов по денежным обязательствам, о выплате выходных пособий и (или) об оплате труда лиц, работающих или работавших по трудовому договору, и (или) исполнить обязанность по уплате обязательных платежей.

К сожалению, если раньше быть должником было позорно, то сейчас об этом никто и не задумывается. В последние годы наблюдается увеличение дел о банкротстве физических лиц, и это увеличение демонстрирует, экономическую уязвимость. Сумма долга и банкротство могут и не являться главным фактором социальных проблем, куда важнее распространение банкротства.

Люди по-прежнему предпочитают поступать «правильно» обращаться к другим членам своих сообществ, чтобы определиться, что является правильным. Это означает, что понимание социальных представлений о добре и зле, и, в частности, их влияние могут изменить характер взаимоотношений должника и кредитора.

Для многих банкротство уже не является пятном на репутации или же социальным клеймом, а представляется как событие, обладающее юридическим последствием экономических фактов.

Многие полагали, что расширенные возможности банкротства распространили бы «моральное заражение в обществе, которое развратило бы его до самого ядра». По крайней мере, для некоторых само существование закона о банкротстве было «моральным риском».

Большинство изменилось, но моральное отвращение и стигматизация банкротства сохраняются. Такой вывод можно сделать из того, что должники пытаются серьезнее относиться к своим обязанностям, а кредиторы все сильнее и сильнее навязывают кредиты.

Например, эмитенты кредитных карт были готовы выдать пятую, шестую или седьмую банковскую карту и одобрить платежи после того, как должники уже имеется задолженность, и они не могут выплатить проценты, а и сам кредит. Система потребительского кредитования на сегодняшний день позволяет наплевать относиться к своим обязательствам, потому как не особо хорошо осуществлен контроль. Кредиторы не создали информационные системы для обнаружения и пресечения злоупотреблений кредитом. Не сумев

внести достаточно недорогие корректировки для сокращения злоупотреблений, кредиторы несут определенную ответственность за свои убытки.

Тем не менее, с одной точки зрения, «безответственный» может быть несправедливой оценкой подхода кредитной индустрии к кредитованию. Несмотря на воздействие на конкретных должников, повсеместный и легкий доступ к кредитам (в сочетании с защитой, предоставляемой должникам законами о банкротстве) является общественным благом. Действительно, просить кредитную индустрию ограничить доступ к кредитам - это своего рода патернализм, который не соответствует либерально-демократическим принципам. И убытки по ссудам, очевидно, влияют на прибыльность, но «снижение убытков желательно только в том случае, если сокращение убытков превышает упущенную прибыль от предоставления меньшего количества займов» [2]. Другими словами, «поддержание текущего положения дел экономически выгодно для отрасли, даже если она производит ссуды, которые кажутся безответственными по отношению к конкретным должникам» [3].

«Обычная оценка современных отношений кредитор-должник резюмируется как: Кредит обезличен, сводится к компьютерным распечаткам и объективным показателям, таким как сведения о доходах и платежах. Сегодня немногие кредиторы основывают свои кредитные решения на личных характеристиках, которые были так важны для соседского банкира в более простое время. И наоборот, подвести соседа-банкира, было намного труднее, чем надругаться над огромным безличным Банком» [4].

В последнее время социологи проявили большой интерес к концепции доверия. Возможно, это попытка объяснить социальные отношения, не поддающиеся объяснению с помощью простого (или даже сложного) экономического анализа; но в более общем плане этот интерес был вызван необходимостью изучить последствия того, что многие считают потерей общественного доверия к важным учреждениям и действующим лицам» [5]. Как подытожил «Бернард Барбер: Фундаментальная важность доверия в социальных отношениях и социальных системах подтверждается социальными мыслителями и теоретиками, придерживающимися самых разных теоретических взглядов. Никлас Лухман считает, что доверие необходимо для «уменьшения сложности» социальных систем. Экономист Фред Хирш определяет его как «общественное благо», необходимое для успеха многих экономических операций. В своей теории социального обмена социолог Питер Блау описывает доверие как «необходимое условие стабильных социальных отношений». Кэрол Хеймер, социолог, использующая различные теории обмена, считает доверие одним из способов, с помощью которого участники социальных отношений могут справиться с «неопределенностью и уязвимостью», присущей всем таким отношениям. Философ морали Сиссела Бок говорит о доверии как о «общественном благое ... Когда оно разрушается, общества падают и рушатся» [6]. Наконец, Т. Парсонс в своем обсуждении четырех символических средств обмена между социальными системами -

приверженности, влияния, власти и денег - имеет дело с доверием как следствием приверженности, которая включает в себя апелляции к обязательствам с точки зрения базовых норм и ценностей [7].

Поведение, построенное на доверии, и поведение, построенное на доверии, отчасти одинаковы: в результате любого из них можно выбрать назначение или делегирование ресурсов другому. Иными словами, «агентские отношения»[8] могут быть созданы либо на основе доверия, либо на основе уверенности.

Возможно, увеличение числа банкротств предприятий и известных людей очень мало повлияет на то, будет ли большинство людей рассматривать банкротство как навешивание социальных ярлыков.

Однако важно отметить, что степень стигматизации не обязательно связана с распространением явления банкротства.

### **Список литературы:**

- 1.Федеральный закон от 26.10.2002 N 127-ФЗ «О несостоятельности (банкротстве)» (ред. от 08.08.2024, с изм. от 07.10.2024) (с изм. и доп., вступ. в силу с 08.09.2024) – URL: <https://www.consultant.ru/> (дата обращения: 07.11.2024)
- 2.Лернер М., Вера в справедливой мир (1980). (цитируется W. RYA, BLA M G THE VicnmS (1976)). стр. 289.
- 3.Власенко С.В., Галимов А.Р. Понятие «банкротство» в координатах правовой лингвистики: русско-англо-французские аппроксимации // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. – 2012. – № 2. – С. 21-28.
- 4.Elizabeth, J.Wilson, Michele, D.Bunn, Grant, T.Savage. Anatomy of a social partnership: A stakeholder perspective//Industrial Marketing Management. Volume 39. Issue 1. January 2010. pp. 76-90.
- 5.Макинтайр, Лиза Дж. (1989) «Социологический взгляд на банкротство», Indiana Law Journal: Vol. 65: Вып. 1, статья 6.: – URL: <https://www.repository.law.indiana.edu/ilj/vol65/iss1/6> (дата обращения: 07.11.2024)
- 6.Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 томах. Т. 2. - М., 1999.

**Михеева Анастасия Николаевна**  
преподаватель  
Южный федеральный университет  
SPIN-код: 8995-3918  
Mikheeva Anastasia  
Southern Federal University

## **ТЕХНОЛОГИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ИННОВАЦИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация:** В статье рассматривается понятие технологии смешанного обучения в контексте современного образования. Особое внимание уделяется результатам научных исследований, подтверждающих преимущества смешанного подхода на различных уровнях образования. На примере реализации моделей смешанного обучения в рамках практических занятий модуля «Методика обучения иностранному языку» подтверждается эффективность внедрения данной технологии в образовательный процесс высшей школы.

**Ключевые слова:** смешанное обучение, модели смешанного обучения, инновация, методика обучения, профессиональные компетенции.

## **TECHNOLOGY OF BLENDED LEARNING AS AN INNOVATION IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM**

**Summary:** The term of technology of blended learning in the context of modern education is discussed in the article. Special attention is paid to the results of scientific research confirming the advantages of “blended learning” approach at various levels of education. Using the example of the implementation of blended learning models in the framework of practical classes of the module "Methods of teaching a foreign language", the effectiveness of the introduction of this technology into the educational process of higher education is confirmed.

**Keywords:** blended learning, models of blended learning, innovation, teaching methods, professional competencies.

Институт образовательных технологий Открытого университета Великобритании ежегодно публикует доклад «Innovating Pedagogy Report», где исследователями рассматриваются новые формы обучения и оценки в современном мире. В сборнике по результатам 2022 года предлагается еще один набор инноваций в области педагогики, у которых есть потенциал повлиять на всю систему образования. Одним из трендов является гибридная модель обучения, которая стала особенно популярной в период пандемии COVID-19, когда традиционные формы образования столкнулись с серьезными вызовами. Гибридный подход к обучению заключается в смешении в каждом занятии офлайн- и онлайн-форматов, синхрона и асинхрона, сочетает элементы

очно и дистанционного обучения, позволяя студентам получать знания как через личное присутствие в аудитории, так и посредством онлайн-платформ [2].

Стоит отметить, что в теории подрывных инноваций выделяются тренды, которые меняют мир, общество и сферу образования в том числе. Клейтон Кристенсен, автор данной теории, называет среди прочих тренд «смешанного обучения», точнее часть его моделей, которые являются подрывными и гибридными. Термин «смешанное обучение» на русском языке – это дословный перевод английских слов «blended learning». Важно отметить тот факт, что в английской версии употребляется именно термин «learning» — учение, другими словами, процесс получения знаний и умений, где ученик выступает в роли главного субъекта.

Смешанная (или гибридная) модель обучения развивалась постепенно и не связана с конкретным автором или конкретной методикой. Этот подход возник как результат эволюции образовательных практик, вызванных необходимостью адаптироваться к новым условиям и технологиям.

В справочнике смешанного обучения К. Дж. Бонка (2006) дано общее определение, до сих пор используемое многими современными учеными:

«Смешанное обучение — это система обучения, основанная на сочетании очного обучения (обучения лицом-к-лицу) и обучения компьютерными средствами» [7, с. 23].

Клейтон Кристенсен, автор теории подрывных инноваций, уточняет данное определение:

«Смешанное обучение — это образовательный подход, совмещающий обучение с участием учителя (лицом-к-лицу) с онлайн-обучением и предполагающий элементы самостоятельного контроля учеником пути, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию опыта обучения с учителем и онлайн» [1, с. 2].

Можно с уверенностью сказать, что система смешанного обучения, получившая широкое распространение в конце прошлого века, представляет собой инновацию, внедренную в зарубежную и отечественную системы образования XXI века, которое кратно повысило эффективность обучения студентов. Опираясь на результаты исследования международной группы педагогов-исследователей Мугеньи Джастис Кинту, Чанг Чжу и Эдмонд Кагамбе, мы можем сделать вывод о том, что студенты демонстрируют высокий потенциал для освоения смешанного обучения, особенно в области развития саморегуляции учащегося. Внедрение технологии смешанного обучения предназначено для повышения уровня формирования знаний учащихся и аналитических навыков. Такой формат учебной деятельности может иметь большое значение для подготовки квалифицированных студентов – будущих выпускников-новаторов, способных соответствовать запросу работодателя посредством креативности и инновационности [6].

Очевидно, что «технология смешанного обучения» относится к улучшающему типу инноваций, так как позволяет более эффективно

использовать преимущества как очного (традиционного), так и электронного обучения, и нивелировать или взаимно компенсировать недостатки каждого из них. Кроме того, данная образовательная технология — это один из примеров социального вида инноваций, так как ее внедрение в систему образования способствует решению социально-значимых задач, другими словами, вызывает социальные изменения общества, в том числе в системе образования (например, использование электронного/дистанционного обучения как основного в период пандемии).

Требования к образовательным результатам, сформулированные во ФГОС высшего профессионального образования нового поколения, ориентируют преподавателя на использование инструментария, который адекватно соотносится с уровнем развития современных технологий, обработки и передачи информации и, что не менее важно, с потребностями студентов нового тысячелетия. В образовательном стандарте 2021 года указано, что «при реализации образовательной программы Организация вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии» [5, с. 2].

Современные достижения в сфере цифровых технологий и стремление образовательной системы к ответам на вызовы реального мира обуславливают потребность в изменении учебного процесса в образовательных учреждениях и оптимизацию управления деятельностью студентов. Одним из наиболее действенных методов управления учебным процессом может стать внедрение системы смешанного обучения, которое осуществляется, в том числе, с помощью использования электронных образовательных ресурсов.

Так, модуль «Методика обучения иностранному языку» для 4 курса бакалавриата по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) реализуется в рамках парадигмы смешанного обучения:

- лекционный материал изучается синхронно посредством дистанционных образовательных технологий (расширенная очная модель);
- практические занятия проходят в очном формате, в аудитории с использованием электронных образовательных ресурсов (ЭОР) и периодически строятся в логике моделей смешанного обучения («ротация станций», «перевернутый класс», «индивидуальная ротация»).

Безусловно, средствами обучения в современном вузе должны выступать средства и сервисы информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), особенно сетевые технологии. При организации учебной деятельности преподаватель должен помочь студентам переосмыслить роль и значимость гаджетов, показывая, что у каждого есть возможность учиться независимо от времени и места с помощью разнообразных высокотехнологичных средств.

Приведем в таблице 1 несколько примеров, как любую деятельность студентов в рамках реализации модуля «Методика обучения иностранному языку» можно перенести в модель смешанного обучения.

Таблица 1

Деятельность студентов	Традиционный подход	Смешанное обучение
Работа в группах над проектным заданием.	Студенты взаимодействуют в аудитории с целью прямого сотрудничества и выполнения конкретных задач.	Студенты используют каналы в мессенджерах (Телеграм), онлайн-сообществах и диспетчерах задач (Яндекс. Трекер) для планирования своей работы, пользуются приложениями обмена файлами (например, Яндекс.Диск) для совместной работы.
Текущий и промежуточный контроль.	Студенты сдают все формы промежуточного и текущего контроля, заполняя бланк распечатанного теста, выполняя письменную работу.	Студенты используют встроенные инструменты платформы для решения тестов и выполнения заданий-квизов (Яндекс. Формы)
Разработка технологической карты урока английского языка.	Студенты заполняют шаблон плана и технологической карты урока.	Студенты представляют результаты работы в электронном виде (Яндекс. Документы).

Одно из главных заданий в курсе «Методика обучения иностранному языку» является составление плана и технологической карты урока английского языка в начальной и/или средней школе. Чаще всего данное задание вызывает немало трудностей у студентов, поэтому одно из практических занятий мы проводим в формате смешанного обучения и реализуем модель «ротация станций». Данная модель предполагает деление аудитории на рабочие зоны, например:

1. Станция работы с преподавателем.
2. Станция онлайн-работы.
3. Станция проектной деятельности.

Занятие начинается с правильной рассадки студентов по группам в зависимости от запланированной цели и поставленных задач. На первом этапе идет установка работы на занятие, далее вместе с преподавателем студенты определяют функции каждой группы и каков будет конечный продукт на этом занятии. Важно, чтобы на данном этапе каждый понимал, что конечной цели он достигнет, если будет продуктивно работать на каждой станции.

В группе работы с преподавателем есть возможность реализовать индивидуальный подход. В процессе, если есть необходимость и возникли трудности, педагог может уделить внимание ученикам на других станциях.

В дистанционной группе студенты работают в привычной для них среде на различных онлайн-платформах, выполняя задания в собственном режиме, направленные на отработку полученных навыков. На этом этапе так же есть возможность углубить и расширить свои знания в определённой области.



Основная задача третьей – проектной станции – это развитие профессиональных компетенций (ПК). Взаимодействуя друг с другом, студенты решают одну большую задачу. Итоговый результат будет зависеть от эффективной работы каждой группы, проходящей через данную станцию. После 20 минут работы занятие прерывается для смены рабочих зон. В конце урока представители каждой группы отчитываются о проделанной работе по своей части проекта и выясняется, удалось ли достичь поставленной цели [1].

При внедрении смешанного обучения в образовательный процесс мы, учитывая разный уровень студентов в классе, повышаем качество усвоения знаний по предмету с усилением познавательного интереса учащихся.

Ниже приведем основное содержание работ на каждой станции модели смешанного обучения «ротация станций» в рамках практического занятия по теме «Разработка технологической карты урока английского языка».

Студенты предварительно были разделены на 3 группы по 6 человек в соответствии с уровнем сформированности профессиональных компетенций в рамках дисциплины на данный момент. На каждой станции для групп были запланированы следующие задания:

1) Станция работы с преподавателем.

Преподаватель предлагает проанализировать тему урока, используя все материалы учебно-методического комплекса (учебник, рабочая тетрадь, книга для учителя, аудиоматериалы, тесты, дополнительные электронные ресурсы). Кроме этого, в формате диалога обсуждает предполагаемую цель и задачи урока, планируемые предметные и метапредметные результаты.

2) Дистанционная группа.

В рамках данной станции студенты работают с онлайн-набором методик «Интересный инструмент обучения»: выбирают для соответствующего этапа прием обучения, изучают его пошаговое описание, форму работы с учениками, необходимость дополнительных материалов, время, которое требуется для реализации. Важно, что студенты уже на данной станции соотносят выбранный прием обучения для конкретного этапа урока с заданной темой и материалами учебно-методического комплекса (УМК).

3) Станция проектной деятельности.

Итоговый результат работы на данной станции – это технологическая карта урока английского языка. Каждой группе необходимо обсудить и заполнить свою часть плана на ноутбуке станции, где преподавателем заранее был сформирован шаблон урока. Группа учеников с высоким уровнем сформированности профессиональных компетенций заполняла этапы урока «Введение в тему урока», «Представление нового материала», «Отработка материала и его применение» и соответствующие разделы (деятельность учителя, деятельность учеников, средства обучения, формы взаимодействия и контроля). Группа со средним уровнем дополняла данный файл содержанием в следующих этапах урока: «Обобщение и систематизация материала для закрепления», «Контроль усвоенного материала», «Рефлексия». И в

заклучении группа студентов с низким уровнем фиксировала обсуждаемую раннее информацию в «шапке» плана (тема, цель, задачи, результаты урока и т.д.) и дополняла ключевые разделы в соответствии с этапами: «организационный этап», «Речевая разминка, повторение».

Домашним заданием было разработать презентацию урока английского языка в соответствии с составленной технологической картой. В целом, практическое занятие прошло быстро и динамично, дифференцированная работа была плодотворной и результативной – план был составлен с малым количеством методических и логических ошибок. Студенты были замотивированы, каждый из них участвовал в процессе и проявлял себя в рамках работы на той или иной станции. Преподавателем была достигнута поставленная цель: развитие профессиональных компетенций с группами всех уровней, преодоление возникающих трудностей при составлении плана урока английского языка.

Безусловно, смешанное обучение должно брать лучшее от очного и дистанционного форматов, интегрировать самые эффективные практики, чтобы помочь студентам достигать образовательных целей.

Недавнее исследование китайских ученых, проведенное среди студентов высших учебных заведений, выявило, что смешанное обучение уступает очному почти по всем параметрам, однако превосходит полностью дистанционный формат. Единственным исключением стал показатель удовлетворенности студентов процессом обучения, где смешанный подход оказался лидером. Это неудивительно, поскольку данный формат отличается удобством и дает учащимся большую гибкость в подходе к обучению [4].

Так, Министерство науки и высшего образования РФ в период пандемии проводило опрос, чтобы выяснить отношение студентов и преподавателей к смешанному формату. Оказалось, что 50% респондентов предпочли формат смешанного обучения традиционному, 33% студентов считают данную технологию более качественной. Кроме этого, 70% преподавателей считают, что этот формат обучения станет повседневной реальностью в российских вузах [3].

Исследователи из Турции провели анализ 44 научных работ, изучающих эффективность смешанного обучения в сравнении с традиционным. Было установлено, что максимальный положительный эффект наблюдается на уровне основного общего образования. Также смешанное обучение оказалось наиболее успешным в изучении естественно-научных дисциплин [8].

Таким образом, чтобы однозначно ответить, как смешанное обучение влияет на академические успехи студентов в России, понадобятся новые исследования. Но уже известные преимущества смешанного обучения перед традиционным точно стоит принять во внимание. Однако, несмотря на очевидные достоинства, смешанное обучение требует значительных ресурсов и тщательной подготовки как со стороны преподавателей, так и со стороны студентов. Безусловно, смешанное обучение открывает широкие перспективы

для модернизации образовательного процесса и повышения качества образования. Дальнейшие исследования и практика позволят совершенствовать эту технологию обучения и сделать её более эффективной и доступной для всех участников образовательного процесса в высшем учебном заведении.

### **Список литературы:**

1. Долгова, Т.В. Смешанное обучение - инновация XXI века // Интерактивное образование, 2017–№5. – С. 2–8.
2. Инновационная педагогика 2022: Отчет об инновациях открытого университета / под ред. Кукульска-Халм А., Боссу К. и др. - Милтон Кейнс: Открытый университет, 2022. – 61 с.
3. Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию. - URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/39913/>. (дата обращения: 29.10.2024).
4. Китайские учёные исследовали эффективность разных форматов обучения в вузах. - URL: [https://skillbox.ru/media/education/kitayskie-uchyenyie-issledovali-effektivnost-raznykh-formatov-obucheniya-v-vuzakh/?utm\\_source=media&utm\\_medium=link&utm\\_campaign=all\\_all\\_media\\_links\\_links\\_articles\\_all\\_all\\_skillbox](https://skillbox.ru/media/education/kitayskie-uchyenyie-issledovali-effektivnost-raznykh-formatov-obucheniya-v-vuzakh/?utm_source=media&utm_medium=link&utm_campaign=all_all_media_links_links_articles_all_all_skillbox). (дата обращения: 29.10.2024).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). - URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-125/>. (дата обращения: 29.10.2024).
6. Blended learning effectiveness: the relationship between student characteristics, design features and outcomes. - URL: [https://www.researchgate.net/publication/311910208\\_Blended\\_learning\\_effectiveness\\_the\\_relationship\\_between\\_student\\_characteristics\\_design\\_features\\_and\\_outcomes](https://www.researchgate.net/publication/311910208_Blended_learning_effectiveness_the_relationship_between_student_characteristics_design_features_and_outcomes). (дата обращения: 29.10.2024).
7. Bonk, Curtis J. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs / Curtis J. Bonk, Charles R. Graham // Pfeiffer. - 2006. – 624 p.
8. Kazu, İbrahim Yaşar Investigation of the effectiveness of hybrid learning on academic achievement // Kazu İbrahim Yaşar, Kurtoğlu yalçın Cemre /A Meta-Analysis Study International Journal of Progressive Education. – 2022. –№ 18. – p. 249 – 265.

**Мищенко Анна Вадимовна**

кандидат философских наук, доцент

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

SPIN-код: 1910-9102

Anna Mishchenko

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

## **РОЛЬ КОНТЕКСТА В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

**Аннотация:** данная статья представляет собой изложение и анализ общенаучных положений о необходимости и перспективах изучения иностранных языков в лингвистическом и экстралингвистическом контексте, необходимости целостной системы познания для получения полной картины мира и формирования языковой личности обучающихся. В семантической структуре номинативных единиц языка неизбежно сцепление концептов, формирование сложного комплекса структур и дискурсов, что приводит к необходимости системного, целостного подхода к обучению, учету и изучению вербального и культурного контекста. Нечеткая когнитивная система изучения языка и культуры в дальнейшем не сможет отвечать растущим языковым, профессиональным, научным потребностям обучающихся.

**Ключевые слова:** лингвистический контекст, культурный контекст, языковые потребности, профессиональный дискурс.

## **THE ROLE OF CONTEXT IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES**

**Summary:** this article presents an exposition and analysis of general scientific provisions on the need and prospects for learning foreign languages in a linguistic and extralinguistic context, the need for an integrated system of cognition to study the full picture of the world and the formation of the linguistic personality of students. In the semantic structure of nominative units of language, the coupling of concepts is inevitable, the formation of a complex of structures and discourses, which leads to the need for a systematic, holistic approach to learning, taking into account and studying the verbal and cultural context. The fuzzy cognitive system of language and culture learning will not be able to meet the growing linguistic, professional, and scientific needs of students in the future.

**Keywords:** linguistic context, cultural context, linguistic needs, professional discourse.

Данное исследование понятия «контекст» в рамках преподавания иностранных языков построено на основе анализа работ Минаковой Л.Ю., Урубковой Л.М., Быковой К.К., Яковлева А.А.. которые изложили общенаучные положения о необходимости и перспективах изучения

иностранных языков в лингвистическом и экстралингвистическом контексте, необходимости целостной системы познания для изучения полной картины мира.

Необходимо отметить, что контекст как таковой представляет собой определённую систему отсчёта, конкретное пространство, в котором существует объект изучения. Существуют следующие виды контекста:

1) *Лингвистический* контекст, представляющий собой совокупность слов, предложений, абзацев, в которых существует объект изучения, некая система разноуровневых языковых средств, объединённых функционально семантически и стилистически.

2) *Ситуативный* или *экстралингвистический* контекст, который включает в себя обстановку, время и место, в котором находится и подвергается изучению исследуемый объект.

3) *Культурный* контекст в свою очередь может включать множество элементов, в частности: историю создания изучаемого объекта, его национальные особенности, символизм, художественные образы и пр.

Знание культурного контекста необходимо для полноценного познания, для воссоздания истинной понятийной картины мира. В семантической структуре номинативных единиц языка неизбежно сцепление концептов, формирование сложного комплекса структур и дискурсов. В языке всегда присутствует экстралингвистическое содержание, понимание которого невозможно без фоновых знаний культурного фрейма. В своей статье «Влияние ситуативного контекста на адекватность понимания аутентичной речи при обучении иноязычному дискурсу» Л.Ю. Минакова также выделяет понятие «внутренний» контекст, который «зависит от фоновых знаний участника коммуникации, которые часто представлены в его сознании в виде определённых схем, ментальных моделей и т.п.» [2, с. 161].

Культура, как и язык, полисемантическая. Соответственно, их следует исследовать системно, в их реальной целостности и полноте существования. Нечёткая когнитивная система изучения языка и культуры в дальнейшем не сможет отвечать растущим языковым, профессиональным, научным потребностям обучающихся. Стоит отметить, что языковые потребности личности могут быть различными – от потребности в базисной функциональной грамотности на родном языке до более высоких – профессиональных, эстетических, духовных и пр. «Таким образом, языковая потребность не сводится к коммуникативной потребности, а включает в себя целый комплекс потребностей, отражающих взаимосвязь социально-культурных приоритетов в сфере языкового общения и личностной иерархии ценностей» [3, с. 167]. Иностранный язык, изученный на высоком уровне, может полноправно считаться средством конструирования самоидентичности личности.

Контекст – это фрейм, основа познания. Представляется очевидным, что минимальный лингвистический контекст, необходимый для эффективного

изучения иностранного языка – это словосочетание (chunk, collocation). Теоретическая и практическая значимость словосочетаний для успешного овладения иностранным языком отражена в работах Майкла Льюиса, основоположника лексического подхода в обучении иностранному языку. Основная концепция данного подхода заключается в том, что важная часть изучения языка состоит в способности понимать и воспроизводить фразы в виде фрагментов, что более удобно для запоминания, чем случайное заучивание вырванных из контекста слов. Лексический подход базируется на заучивании словосочетаний как опорных структурных элементов для речевого высказывания, это позволяет избежать ошибок, поскольку существуют устойчивые выражения, присущие только данному языку, замена лексических единиц на другие невозможна. Многие коллокации, в частности, идиоматические выражения, не подчиняются логике, их нужно просто знать. Примерами могут служить выражения “a hot potato” (проблема), “it is raining cats and dogs” (дождь льёт как из ведра), “to make someone`s bed” (заправлять постель), “to solve problems” (решать проблемы), etc.

Несомненно, эффективное познание должно быть основано на взаимодействии лингвистического и культурного контекстов. Приобщение к иноязычной культуре возможно только при условии, когда система обучения иностранному языку изначально ориентирована на определённый когнитивный уровень развития языковой личности. Это означает, что в высказываниях, изучающих иностранный язык должны фигурировать не только значения составляющих его единиц, но и система смыслов и фоновых знаний, присущая иноязычному сознанию.

Необходимость знания дополнительного социально-культурного материала при изучении иностранных языков обусловлена растущим уровнем функциональной грамотности и соответствующим уровнем культуры обучающихся. Рост языковых потребностей может быть обусловлен расширяющимся спектром возможностей для образовательного и культурного обмена, профессионального и научного развития, становлением языковой личности индивида, поскольку, как отмечает Кыштымова Т.В., в современной лингвистике «языковая личность существует в пространстве культуры, отражённой в языке, в формах общественного сознания на разных уровнях (научном, бытовом и др.), в поведенческих стереотипах и нормах, в предметах материальной культуры» [1, с. 241].

### **Список литературы:**

1. Кыштымова Т.В. Понятие «языковая личность» в современной лингвистике // Вестник ЮУрГГПУ, - 2014. №6. – С. 237-243. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-yazykovaya-lichnost-v-sovremennoy-lingvistike> (дата обращения: 26.09.2024).
2. Минакова Л. Ю. Влияние ситуативного контекста на адекватность понимания аутентичной речи при обучении иноязычному дискурсу // Язык и культура.

2016. - №1 (33), - С. 161-170. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-situativnogo-konteksta-na-adekvatnost-ponimaniya-autentichnoy-rechi-pri-obuchenii-inoyazychnomu-diskursu> (дата обращения: 26.09.2024).
3. Сахарова А. В., Смирнова Е. Л. Языковая потребность в структуре языковой личности: социально-философский ракурс // СИСП. - 2019. - №2-1. – С. 156-172. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-potrebnost-v-strukture-yazykovoy-lichnosti-sotsialno-filosofskiy-rakurs> (дата обращения: 26.09.2024).
4. Урубкова Л.М. Контекст в познании и переводе // Вопросы когнитивной лингвистики. - 2010. - №4.- С. 102-111. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontekst-v-poznanii-i-perevode> (дата обращения: 26.09.2024).
5. Яковлев А. А. Роль вербального и внутреннего контекста в переводе // СибСкрипт. - 2015. - №4-4 (64) – С. 259-265. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-verbalnogo-i-vnutrennego-konteksta-v-perevode> (дата обращения: 26.09.2024).
6. Michael Lewis. The Lexical Approach. The State of ELT and a way Forward. – 1993. – 213 p.

**Мищенко Игорь Евгеньевич**

кандидат педагогических наук, докторант

Челябинский государственный институт культуры

SPIN-код: 5347-7594

Mishchenko Igor Evgenyevich

Chelyabinsk State Institute of Culture

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЕННОЙ КУЛЬТУРЫ: СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

**Аннотация:** В статье рассматривается актуальность исследования военной культуры как важного объекта гуманитарного знания, во многом отражающего общественные процессы и отдельные аспекты культурной политики. Автор акцентирует внимание на современных направлениях исследований в области военной культуры, способствующих углублению знаний и разработке новых методов ее изучения. Гипотеза работы заключается в том, что современные темы формируют уникальную картину представлений о военной культуре и выявляют перспективные направления исследований. Цель исследования – выявить тенденции развития научных исследований в области военной культуры, используя анализ публикаций, отобранных по критериям актуальности и научной значимости. В работе рассматриваются различные аспекты военной культуры, включая её влияние на гражданское общество, патриотическое воспитание молодежи и цифровизацию военного образования. Результаты анализа показывают, что исследования чаще всего сосредоточены на развитии и трансформации военной культуры, а также её роли в обеспечении безопасности страны. Выявлены ключевые направления научных исследований, соответствующие государственной культурной политике России. Статья подчеркивает значимость военной культуры как объекта изучения для гуманитарных наук и её влияние на различные аспекты социальной жизни.

**Ключевые слова:** военная культура, гуманитарные науки, патриотическое воспитание, социокультурный институт армии, культурная политика, безопасность страны.

## **MILITARY CULTURE RESEARCH: CONTEMPORARY DIRECTIONS AND DEVELOPMENT PROSPECTS**

**Summary:** The article discusses the relevance of the study of military culture as an important object of humanitarian knowledge, largely reflecting social processes and individual aspects of cultural policy. The author focuses on modern areas of research in the field of military culture, which, in his opinion, contributes to the deepening of knowledge and the development of new methods for studying it. The hypothesis of the work is that modern topics form a unique picture of ideas about military culture and identify promising areas of research. The purpose of the study is



to identify trends in the development of scientific research in the field of military culture, using the analysis of publications selected according to the criteria of relevance and scientific significance. The work considers various aspects of military culture, including its impact on civil society, patriotic education of youth and digitalization of military education. The results of the analysis show that studies most often focus on the development and transformation of military culture, as well as its role in ensuring the security of the country. Key areas of scientific research are identified that correspond to the state cultural policy of Russia. The article emphasizes the importance of military culture as an object of study for the humanities and its influence on various aspects of social life.

**Keywords:** military culture, humanities, patriotic education, socio-cultural institution of the army, cultural policy, national security.

Актуальность исследования заключается в том, что военная культура является важным объектом изучения для исследователей различных областей гуманитарного знания. Это связано с тем, что в широком понимании она находит отражение в общественных процессах, культурной политике, социальной сфере, непосредственно в культуре воинской службы и других. Исследовательский взгляд автора данной статьи направлен на выявление современных направлений исследований о военной культуре в актуальной повестке дня, что позволит углубить знания в данной области, и будет способствовать развитию новых методов и подходов к изучению явлений связанных с различными аспектами военной культуры.

Гипотеза настоящей работы заключается в том, что современные, многократно поднимаемые темы в своей совокупности создают уникальную картину представлений о военной культуре и отражают наиболее перспективные и значимые направления исследований в этой области.

Цель работы выявить тенденции развития основных направлений научных исследований в области военной культуры.

Описание выборки методов и методики исследования. Основным методом данной работы является анализ научной литературы в области военной культуры. Для этого 15.09.2024 года была сформирована выборка из 277 публикаций по следующим критериям:

- за наукометрическую базу исследования был принят сайт электронной библиотеки научных публикаций [elibrary.ru](http://elibrary.ru);

- для отбора новых публикаций, годы выборки были ограничены 2022-2024 гг., что отвечает современным реалиям актуальной повестки дня;

- поиск научных публикаций проводился по ключевой фразе «военная культура»;

- ключевая фраза отбиралась только по названию публикации, а сам поиск был осуществлен с учетом морфологии;

- за тип публикации были заданы: статьи в журналах, диссертации и материалы конференций.

Далее из выборки вручную были исключены полнотекстовые материалы (сборники) научных конференций, и те статьи, тема которых не включала в себя ключевую фразу «военная культура». Стоит отметить, что в данную выборку могли не попасть некоторые работы, опубликованные в 2024 году, но еще не загруженные в электронную библиотеку.

Результаты и их обсуждение. В первую очередь необходимо сделать уточнение, о том, что автор данной статьи понимает под понятием военной культуры широкую трактовку, что позволяет рассматривать ее не только, как профессиональную культуру военнослужащих, а широко, как часть культуры гражданского общества. В связи с чем, представляется важным осветить тематику статей, исключенных из выборки вручную. В них культура рассматривалась, как (перечисление производится по порядку упоминания в списке выдачи): организационная, политическая, профессиональная, техническая, коммуникативная, экономическая, гуманитарная, конфликтологическая, информационная, исследовательская, цифровая, гражданско-правовая, нравственная, антикоррупционная, педагогическая, аналитическая, управленческая, психологическая, физическая, личная и этническая. А также исследования были посвящены культуре: России, управления, вооруженных сил иностранных государств и их ценностей в различные периоды, безопасности воинского труда, здоровья, делового общения выпускника, кибербезопасности. При этом все перечисленные виды культуры чаще всего относятся к объекту формирования у военнослужащих или курсантов военных вузов. Вместе с тем, присутствовали исследования о педагогических основах обучения и воспитания культуры военнослужащих, военной подготовке и развитии патриотизма гражданской молодежи, анализе военно-профессиональной деятельности выпускников, изучении культуры и истории России, диалоге культур с иностранными военнослужащими, изучении потенциала культуры в реализации задач локальных конфликтов, потенциале компьютерных игр в воспитании, цифровизации военного образования.

Анализ данной тематики позволил сделать вывод, что за исключением слов «военная» и «культура» наиболее часто встречаются «курсант», «формирование», «вуз», «институт». А наибольшее количество в выборке имеют научные исследования, посвященные физической культуре. Однако если провести такой же анализ всей выборки, то к данному списку добавятся «профессиональный», «специальный», «операция», «речь», «образование». Все перечисленное в различной степени отражает аспекты военной культуры, но для проведения научно обоснованного исследования необходимо руководствоваться избранной методикой.

Переходя к основной части статьи, отметим, что поисковая фраза «военная культура» встречается только в 35 публикациях. Анализ избранной тематики показал, что работы о военной культуре наиболее часто посвящены ее развитию, исследованию, трансформации и анализу. А вместе с тем, ключевыми словами в названиях публикаций являются: Россия, феномен,

фактор, значение, пространство, философский. Далее, посредством тематической группировки были выявлены основные направления современных научных исследований в области военной культуры, среди которых (мы не стали приводить всех авторов по данным направлениям в целях исключения чрезмерно большого списка литературы):

1. Историко-философские аспекты рассмотрения феномена военной культуры [см., напр., 5, с. 29–33];

2. Военная культура в российском социуме [см., напр., 7, с. 87–91; 10, с. 45–48];

3. Сущность понятия «военная культура» [см., напр., 4, с. 146–157];

4. Военная культура в образовании детей и воспитании патриотизма молодежи [см., напр., 2, с. 13–17; 3, с. 198–201];

5. Военная культура в актуальной повестке дня и ее роль в обеспечении безопасности страны [см., напр., 1, с. 89–95; 6, с. 159–162];

6. Военная культура социокультурного института армии [см., напр., 11, с. 116–122];

7. Этнические аспекты военной культуры [см., напр., 9, с. 25–29; 12, с. 331–340];

8. Военная культура в цифровом пространстве [см., напр., 8, с. 63–71].

Перечисленные пункты во многом отвечают основным направлениям и областям реализации задач Государственной культурной политики, регламентируемой Распоряжением Правительства Российской Федерации от 11.09.2024 № 2501-р «Об утверждении Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года». Это и создание условий для воспитания гармонично развитой личности, и обеспечение культурного суверенитета Российской Федерации, и многое другое. Однако подробный анализ нормативно-правовой базы должен быть реализован в отдельном, более широком исследовании и приводиться в данной работе не будет.

Таким образом, в результате проведенного исследования были выявлены тенденции развития основных направлений научных исследований в области военной культуры, перечень которых состоит из 8 пунктов и отвечает «Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года», что свидетельствует о соответствии интересов ученых деятельности государства в области культуры. Он включает: историко-философское направление, социальные аспекты, семантику понятия «военная культура», патриотическую работу и образование в целом, обеспечение безопасности страны в актуальной повестке дня, рассмотрение армии как социокультурного института, этнические особенности и цифровое пространство. Столь широкий охват тематических направлений позволяет сделать вывод о том, что военная культура составляет значимый интерес исследователей, об ее проникновении в различные области гуманитарных наук, и создает современную, наиболее полную картину и уникальное пространство для осмысления представлений о перспективных и значимых аспектах исследований в данной сфере.

### Список литературы:

1. Борисова, О.В., Доронина, Т.В., Артемов, В.А. Военная культура и безопасность страны в современных условиях ядерного сдерживания // Россия в XXI веке: проблемы ядерной безопасности и ядерного сдерживания в эколого-политологических оценках Н.Н. Моисеева и современность: Сборник материалов XXXI Моисеевских чтений - научно-практической конференции, Москва, 27 апреля 2023 года. – М.: Академия МНЭПУ, 2023. – С. 89-95.
2. Власова, И.В. Военное образование как часть духовной сферы военной культуры в России // Гуманитарные и социально-экономические науки: современные тенденции развития: Сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Пермь, 21 апреля 2022 года / Под общей редакцией Е.М. Русанова. – Пермь: Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», 2022. – С. 13-17.
3. Гацунаев, К.О. Воспитание военной культуры обучающихся Уссурийского суворовского военного училища - традиции и современность // Национальные приоритеты современного российского образования: проблемы и перспективы: Сборник научных статей и докладов XV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Владивосток, 12 мая 2022 года / Отв. редакторы Т.Н. Шурухина, Е.В. Глухих. – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2022. – С. 198-201.
4. Данильченко, С.А., Гришина, Е.С. К вопросу о понятии «военная культура» // Военная мысль. – 2022. – № 2. – С. 146-157.
5. Зуев, К.А. Социокультурная динамика и трансформация военной культуры: историко-философский анализ // Донецкие чтения 2023: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы VIII Международной научной конференции, Донецк, 25–27 октября 2023 года. – Донецк: Издательство Донецкий государственный университет, 2023. – С. 29-33.
6. Казаренко, Д.С. Специальная военная Операция как фактор развития Военной культуры // Донецкие чтения 2023: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы VIII Международной научной конференции, Донецк, 25–27 октября 2023 года. – Донецк: Донецкий государственный университет, 2023. – С. 159-162.
7. Качалов, Д.Е., Шобонов, С.А. «Музыка в бою нужна и полезна»: военная музыкальная культура Саратовской области // Культурное наследие г. Саратова и Саратовской области: Материалы XI Международной научно-практической конференции, Саратов, 05–08 октября 2022 года / Под общей редакцией Ю.Ю. Андреевой и И.Э. Рахимбаевой. – Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2022. – С. 87-91.

8. Мищенко, И.Е. Военная культура в цифровом пространстве: анализ контента социальных сетей (опыт изучения тематической группы на платформе ВКонтакте) // Наследие веков. – 2022. – № 3(31). – С. 63-71.
9. Омаров, А.И., Магомедов, Р.М. Кинжал, как важный атрибут дагестанской военной культуры // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – № 8-2. – С. 25-29.
10. Пенкина, О.В. Социальные аспекты двойственности военной культуры // Components of Scientific and Technological Progress. – 2023. – № 11(89). – С. 45-48.
11. Пихтелев, А.М., Попов, А.А. Военная культура как составляющая культурного капитала военнослужащих // Патриотизм: вчера, сегодня, завтра (ко Дню защитника Отечества): сборник научных статей II Всероссийской научно-практической конференции, Саратов, 22 февраля 2024 года. – Саратов: Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», 2024. – С. 116-122.
12. Унежев, К.Х. Этикетные нормы традиционной военной культуры адыгов (черкесов) // Проблемы истории, методологии, историографии и источниковедения народов Северного Кавказа: опыт и уроки: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Нальчик, 30 июня – 02 июля 2022 года. – Нальчик: Издательская типография «Принт центр», 2022. – С. 331-340.

**Морозова Мария Владимировна**

аспирант

Институт психологии творчества

SPIN-код: 2185-0197

Morozova Mariia

Institute of Creative Psychology Pavel Piskarev

## **ПОНЯТИЕ МУЗЕЯ, МУЗЕЙНОГО ПРОСТРАНСТВА И МУЗЕЙНОГО ЭКСПОНАТА В ЭПОХУ МЕТАМОДЕРНА (МЕТАМОДЕРНИЗМА). МУЗЕЙНО-КУЛЬТУРНОЕ МЕТАПРОСТРАНСТВО**

**Аннотация:** В данной статье в междисциплинарном подходе рассматриваются такие понятия как «музей», «музейное пространство», «музейный мир» и «музейная реальность», обозначаются различия между ними, а также предпринимается попытка обобщить изученную информацию в актуальные сегодня термины и понимание музейного экспоната современности и будущего. Вводится понятие музейно-культурного метапространства.

**Ключевые слова:** музей, музейное пространство, музейный мир, музейная реальность, музейный экспонат, метамодерн, музейно-культурное метапространство.

## **THE CONCEPT OF A MUSEUM, MUSEUM SPACE AND MUSEUM ARTIFACT IN THE METAMODERN (METAMODERNISM). MUSEUM&CULTURAL META-SPACE**

**Summary:** There is an attempt to consolidate the information in scientific (psychological) circles. We talk about museum, museum space, museum world, museum reality (and we mark the differences between them), we name the museum artifact in the present and the future. The concept of museum&cultural meta-space is introduced.

**Keywords:** museum, museum space, museum world, museum reality, museum artifact, metamodernism, museum&cultural meta-space.

Первая четверть XXI века в России и мире не представили людям какие-то события, принципиально иные в контексте общей истории человечества. Так, различные потрясения (стихийные бедствия, эпидемии, войны и др.) случались на протяжении многих веков и в том числе находили свое отражении в работах различных художников, скульпторов, писателей, композиторов и т.д. Однако искусство как область культуры и как способ передачи информации не только обрело новейшие формы, но и претерпело изменения в своей сути. Если раньше произведение в любом его воплощении (живописное полотно, скульптура, художественный текст, музыкальная композиция и др.) было, условно говоря, творческим монологом автора, то современное творение

рассчитано на диалог с аудиторией. История искусства назвала эту эпоху Метамодерном (Метамодернизмом).

Диалог осуществляется не только между автором произведения и теми, кому это произведение демонстрируется. Сам музей реализовывает коммуникацию с посетителями, причем, шаги предпринимаются не только на культурологическом уровне, но и на социальном, ведь и музеи, и другие культурные площадки сегодня существуют в условиях рынка. Нельзя не обратить внимание на то, что появляются всевозможные программы для школьников, формируется доступная среда для людей с особыми потребностями и другими категориями лиц. Помимо этого, формулируются предложения, помогающими осуществить визит любого жителя населенного пункта или туриста (людей разных социальных статусов и в разным материальным положением): льготы, бонусные карты (так называемые карты «друга музея»), поддержка молодежи (например, «Пушкинская карта»), дни открытых дверей и бесплатного помещения (в частности, «Московская музейная неделя») и др.

Идея посещения какой-либо культурной площадки в принципе изменилась. Само пространство музея (библиотеки, театра и т.д.) в настоящее время – не место спокойного, практически безмолвного созерцательного процесса, как это было прежде. Мы видим, как трансформируются сами выставочные площадки, галереи и т.д., модифицируются правила их посещения. Например, новым словом в музейной педагогике стали активные, даже шумные квесты и подобные игровые форматы для детей и подростков. Школьники разгадывают кроссворды об экспонатах музеев, студенты создают посты о них для своих блогов, профилей в социальных сетях.

С 1997 года в мире, а с 2002 года конкретно в России проходит одно из важнейших мероприятий для знакомства широкой аудитории с музейными экспонатами – «Музейная ночь»: ежегодно в мае (а на некоторых площадках даже чаще, чем раз в год) музеи предлагают не просто посетить выставки в иное время суток, а сделать в каком-то новом, необычном, непривычном формате. Отметим, что посетители музеев (в том числе – потенциальные) видят сегодня в СМИ уже не только анонсы и афиши, репортажи и обзоры, но и, скажем так, новости из мира работников культуры. Профессиональное сообщество в принципе перестает быть закрытым.

Обобщить вышесказанное можно обращением к «Словарю актуальных музейных терминов». Реализовывается технология музейной интерактивности, то есть технология, которая подразумевает активное участие аудитории в процессе музейной коммуникации «с целью обретения личного опыта для лучшего освоения музейного пространства». Воплощение в жизнь указанной технологии проходит «путём создания особой интерактивной среды». А используется «в формах культурно-образовательной деятельности (интерактивные занятия, театрализованная экскурсия, ролевая игра), а также при разработке сопроводительных материалов» [22].

Остановимся здесь же на еще одном термине. В своем учебно-методическом пособии по музейному менеджменту Т.Б. Михайлова пишет, что в музейной практике нашей страны в принципе закрепилось понятие «учреждения музейного типа», то есть такое, которое является результатом «соединения» двух и более учреждений в одном (музей-театр, школа-музей, музей-клуб, музей-мастерская, музей-ресторан и т.д.) [10]. Обратимся в качестве примера к источникам двух весьма различающихся сферах, а именно сфере образования и сфере бизнеса.

Опыт музеев как мест хранения и демонстрации предметов, являющийся иллюстративным материалом каких-либо идей, успешно применяются в различных учреждениях. Так, например, Т.С. Капустина рассказывает о создании музейного пространства (и она употребляет именно это понятие в названии своей статьи) – в дошкольном учреждении. Автор говорит о том, «музейная педагогика призвана формировать у детей толерантность, патриотизм, гражданственность, этническую идентичность». При этом Т.С. Капустина делится опытом именно создания музея: «На базе нашего детского сада создан музей “Русская изба”, который является первым сертифицированным музеем на базе дошкольного образовательного учреждения. Основной фонд музея составляет 240 экспонатов» [6].

Среда бизнеса не только также использует опыт культурных площадок но и участвует в конкурсе, главной целью которого «является формирование и развитие интереса общественности к промышленному и научно-просветительскому потенциалу нашей страны», «межкультурных связей промышленных предприятий и общества». На сайте Национальной премии «Корпоративный музей» мы можем узнать, что 2024 стал седьмым годом проведения конкурса. «Корпоративные музеи несут культурную и образовательную миссию, заботливо сохраняют традиции прошлого для будущих поколений», – пишут организаторы [13].

Вне сомнения, кардинально изменились и музеи в «классическом» их понимании музея. Если раньше это было собрание редких экспонатов, даже артефактов, создание единственных в своем роде коллекций, то сегодня появляются музеи виртуальной, дополненной реальности. Среди примеров можно назвать исторический парк «Россия – моя история», у которого есть площадки в двадцати шести городах страны. Сенсорные экраны и столы, лайтбоксы и проекторы, планшеты и коллажи – такими музейные «предметы» мы только привыкаем видеть [18]. При этом традиционной ценности экспоната (научной, исторической, художественной) добавляется ценность психологическая: какие личностные изменения, трансформации произошли с посетителем выставки, перфоманса и т.д.?

Важно остановиться на удаленных форматах существования музейных коллекций. Как в России, так и во всем мире онлайн-лекции, онлайн-экскурсии, онлайн-посещение и т.д. получили расцвет с началом введения антиковидных мер (самоизоляции) в 2020 году. При этом принципиально сделать акцент на



том, что как таковое знакомство с экспонатами музеев у интернет-пользователей сложилось еще в первое десятилетие XX века с помощью стратегий SMM: практически каждая площадка показывала свои ценности на сайтах и/или в профилях социальных сетей.

Уместным будет говорить о метапространстве (напомним, понятие «метавселенная» является не термином, а представлением о гипотетическом будущем в художественном произведении, появившемся около тридцати лет назад). Так, Л.Н. Богатая пишет о метапространстве смыслов (грамматическом), спонтанных межпространственных связях [1]. Л. Мусабекова и А. Еспенова уже делают акцент на метапространстве, делающее искусство доступным: «Meta-пространство – это виртуальное пространство, позволяющее преодолеть ограничения реального мира. Человеку, не владеющему терминологией программирования, мета-пространство можно описать как привычный опыт просмотра произведений искусства, но только в виртуальной реальности» [12].

Вне сомнения, не только современные технологии превратили музей в площадку, которую мы знаем сегодня. Конечно, посетители (и офлайн-, и онлайн-площадок) знают, что в залах (виртуальных в том числе) сегодня их встретит экскурсовод или музейный смотритель, педагог или тьютор (или иной специалист по реабилитации), как это было в прошлом веке. Однако, помимо музейной педагогики, получившей свое развитие более полувека назад, и социокультурной реабилитации лиц с особенностями здоровья и/или развития, которая начала активно реализовываться в последние тридцать лет, сегодня начали «оформляться» в систему знаний музейная психотерапия (музеерапия) и музейный коучинг, которые не тождественны понятию музейной психологии [5], [19]. [25].

Как следствие, можно предположить, что, во-первых, музеология (музейное дело, музейный менеджмент и т.д.) стали междисциплинарной областью знаний, во-вторых, данное направление требует обозначения ключевых понятий с возможным пересмотром, уточнением формулировок, в-третьих, принципиальным является поиск новаторских методов хранения произведений искусства (музейных экспонатов нового времени, то есть в новом их понимании), наконец, в-четвертых, актуально создание обучающих программ и написание учебно-методических пособий, отвечающих обозначенным идеям.

Какие же музеи сегодня? «Музеи позволяют людям исследовать коллекции для вдохновения, обучения и удовольствия. Это учреждения, которые собирают, охраняют и делают доступными артефакты и образцы, которые они хранят в доверительном управлении для общества» [8]. При этом пространство музея – обозначение материальных границ какой-либо площадки. Трудно спорить с идеей, что, как любой другой культурный и/или туристический объект, любой музей имеет свой фактический адрес. В то же время, Е.В. Лермонтова пишет о феномене музейной среды, которая включает в себя такие составляющие, как «околомузейное пространство (работа музея на

внешнем контуре, его позиционирование), само здание музея или комплекс и непосредственно музейный предмет, хранимый в запасниках или представленный в экспозиции или временной выставке (экспонат)» [9].

Мы считаем, что, основываясь на идее «места», территориальной «зоны», где происходит экспонирование, демонстрация чего-либо, важно предпринять попытку «заменить» слово «музей» как таковое на нечто более актуальное понятие, отражающее суть эпохи Метамодекна, но не дублирующее все прочие термины. Среди причины возникновения данной ситуации можно назвать следующие: 1) всё больше учреждений музейного типа, выставки проводятся в фойе театров и концертных залов, библиотеках и даже в парках; 2) современные технологии, виртуальный мир включены в процесс работы музеев, музейной среды, учреждений музейного типа; 3) музейная педагоги, музееетерапия, музейный коучинг и другие практики занимают значительное место в жизни людей всех возрастов.

Музеи и другие площадки – места, где понятие пространственно-временных реалий в принципе иные. И именно это, среди прочего, изначально их выделило. Рассуждения о понятиях музея и музейного пространство невозможны без обозначения понятия культурного пространства. Так, в своей статье «Культурное пространство: определение, специфика, структура» Е. В. Орлова, рассуждая на примере театрального действия пишет следующее: «Искусство с древних времен служило оформлению и визуализации идеального бытия. Художественно переработанные представления об организации мира, показанные в своем непосредственном действии, помогали сформулировать облик культурных предпочтений человечества. В древних мифологических театрализованных формах переживания и освоения мира впервые расширяются рамки пространства и времени» [15]. И музеи, и культура в широком смысле слов – это сохранение и трансляция культурного опыта, передачи так называемого культурного кода [4].

Обозначая идею пространства как такового, Е. В. Орлова делает в том числе акцент на «переход» от реалий физического, материального мира (мира природы, если мы вернемся к древним временам) к реалиям мира неосязаемого, символьного. Так, она пишет: «Культурное пространство обнаруживает себя как некую материальную и духовную реальность. Осваивая пространство, насыщая его знаками и значениями, культура осмысляет его природные признаки. Изначально чисто топологические признаки перерабатываются в так называемую “вторую природу” – культурное пространство. Человек, как творец культуры, творит и пространство своего обитания». Причем, автор указывает, что «каждый элемент культуры существует относительно самостоятельно и сам по себе представляет определенное пространство», как следствие, «культурное пространство можно определить как пространства множества пространств». Более того, культурное пространство выступает как некий индикатор зрелости функционирования, развития человечества. То есть музей и подобное место, как частный случай культурного пространства (один из «инструментов»

культуры), будет выступать своего рода «иллюстратором» развития человека в данный момент истории [15].

Что же является произведением искусства в наступившую эпоху Метамодекна и, соответственно, что станет музейным экспонатом будущего, о котором важно задуматься по итогам начала нового века и тысячелетия? Какого условного уровня зрелости достиг человек сегодня? П.М. Пискарев в своей статье «Homo beatus – человек метамодекна» пишет о том, что, эпоха Метамодекна – эпоха «человека счастливого» homo beatus. «Это человек, который построил свой космос, мир, порядок и одновременно свободен от этого мира как ограничивающего фактора – внутреннего и внешнего: свободен “позитивной свободой” развития своего внутреннего потенциала. Образно говоря, человек метамодекна прошел путь превращения и трансформации (пережил все предшествующие эпохи – премодекн, модекн и постмодекн) и обрел, наконец, покой, мудрость, гармонию, счастье» <...> «Достижение счастья в метамодекне строится не только на познании себя и своих особенностей, но и на превращении их в выдающиеся качества» [17].

Чрезвычайно важным являются идеи, обобщенные и сформулированные Г.И. Герасимовым в его статье «Музей как идеальное явление». Он пишет: «Музей — результат свободного творчества человеческого разума; он, как и вся культура, не вырастает из каких-либо биологических или иных природных потребностей человека, а является исключительно следствием его творческой активности». Автор делает акцент на том, что создание музейной коллекции принципиально отлично от коллекционирования (даже уместнее сказать «собираательства») предметов, изначально необходимым для выживания. Герасимов обозначает понятие «музеальности», изначально введенное чешским музеологом З. Странским: предмет наделяется символическим, даже сакральным смыслом, становясь экспонатом музея, произведением искусств. «Музеальность» («музейность», «музейная потребность») «является не более чем идеальным свойством музейного предмета, существующим лишь в сознании», то есть «без человека и вне человека музеальности не существует, как, впрочем, и самих музеев тоже». Рассматривая культуру как созданный человеком искусственный мир, автор пишет, что «музей — также результат деятельности человеческого сознания», причем «музеи всегда выражают определенную идею; часто это большие идеи, которые формируют целые музейные направления: научные, исторические, художественные» [2].

В отличие от Е. В. Орловой и П.М. Пискарева, Г.И. Герасимов не задает «вектора» (стремления к развитию и/или счастью), лишь обозначает: «музеи создаются в разное время и в различных мировоззренческих системах». Резюмируя, он говорит о музейной реальности как о «субъективно-объективной, поскольку, реально существуя в объективном мире, свой смысл, содержание, значение и ценность она получает только в сознании создавшего и воспринявшего ее человека. Без человека музея бы не было. Вне человеческого сознания музей не имеет ни смысла, ни содержания, ни ценности» [2].

А. А. Сундиева также говорит о «музеальной реальности» и обозначает понятие «музейный мир», позволяющее описывать и анализировать историю музеев и музейной практики. Это «культурное пространство, исторически сформировавшееся на пересечении различных способов познания и осознания мира – науки, искусства, религии, экономики». Музейный мир «включает в себя объекты истории, культуры, природы, признанные обществом ценными; культурные практики, идеи, учреждения, способствующие сохранению этих объектов и передаче будущим поколениям в качестве социально значимого культурно-исторического опыта; все условия и компоненты музейной деятельности, а также накопленные о ней знания» [23].

Становление музея как культурной формы и формирование музейного мира, по мнению А.А. Сундиевой, – это «взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы». «Понятие “музейный мир” характеризует не только виртуальное, но и реально существующее (или существовавшее на определенном историческом этапе) пространство, в котором взаимодействуют музеи, учреждения музейного типа, объекты культурного наследия, не включенные в музеи, культурные практики и пр.» [23].

В то же время А. Пак (Aleksey Pak) в своей одноименно статье говорит о том, что музейное пространство в принципе отдельный, самостоятельный вид искусства: «современный музей — это не просто помещение с произведениями искусства, это способ коммуникации, это пространство которое максимально эффективно использует площадь помещения для сочетания с философией и стилем экспонируемых в нем объектов, а порой, музейное пространство само по себе является объектом искусства». По его мнению, музейным пространством будет называться «система коммуникации музея со зрителем», создающая «законченный образ экспозиции или объекта искусства» [16].

По сути, А. Пак преподносит музейное пространство как произведение. При этом, если вернуться к идее П.М. Пискарева, то музейное пространство в данном понимании действительно в большей степени решает задачу помогать человеку эпохи Метамодекна достигать счастья. Отметим также, что в самом слове «пространство» заложена сема территориальность зоны, тогда как слова «реальность», «мир» и т.д. – нет. И автор, и аудитория «посещают» какое-либо «место», даже если он является воображаемым, виртуальным и т.д.

Также идее не только стремления к счастью, но и активной (коучинговой) работы по формированию и достижению этих целей, отвечает понятие экомудея и интегрированного музея как частный случай этого направления. Они сохраняют в том числе нематериальное наследие, то есть подобном музее (фольклорном, например) и историко-культурные, и природные «артефакты» не отделяются от носителей культуры (с их диалектами, образом жизни и т.д.) [7]. Можно сказать, что именно такие музеи, возникши в семидесятые годы прошлого века, задали динамику перехода от эпохи Постмодекна к эпохе Метамодекна.

Как следствие, логично, что форма (воплощение) произведения искусства изменилась тоже. Статичность живописного полотна или скульптуры уступила место динамике хэппенинга. Причем, хэппенинг – не перформанс и не театральная постановка. Ушло разделение, больше нет художника или режиссера и аудитории, зрителей. Нет созерцания, есть участие, «включение» в процесс. Автор уже в принципе не может полностью контролировать, как это было много столетий раньше, какой останется реализация его идей после взаимодействия с теми, кому он свое произведение решил продемонстрировать.

Произведение сегодня – это событие, проживание момента сопричастности. Иными словами, можно предположить, что экспонатами в дальнейшем станут фотоснимки и видео с места события, обратная связь от аудитории (отзывы на материальных носителях и посредством онлайн-переписки с представителями музея). И если меняется понимание сути произведения искусства, значит, как уже говорилось ранее, как и большинство терминов, определение экспоната также будет меняться, ведь важно будет зафиксировать и сохранить момент проживания людьми катарсиса, инсайта. Конечно, это будет слишком поспешным назвать «моментом счастья», скорее – моментом, на пути к нему. В какой-то степени можно говорить о том, что Премодерн, Модерн и Постмодерн в произведениях видел ценность для человечества, тогда как Метамодерн – лишь для одного условного конкретного человека (точнее, двоих, но автор был всегда, а персонификация «потребителя» искусства и его понимание как «человека счастливого», его вектор в проживании созданного автора, появился только в настоящее время).

Подытожим. Понятия музея, учреждения музейного типа, музейного пространства, музейной реальности, музейного мира и другие находятся в одном поле, но не являются взаимозаменяемыми. В тоже время дифференциацию провести порой сложно не только на «обывательском» уровне, но и специалистам. Как следствие, в том случае, когда речь идет о образно-символическом пространстве, пространстве смыслов, когниций, а также, безусловно, пространстве возникшего эмоционального отклика зрителя на авторское произведение, мы считаем актуальным ввести понятие музейно-культурного метапространства. Музейно-культурное метапространство – символическое пространство, хранящее и транслирующее информацию об образах, эмоциях, когнициях, смыслах, появившихся в процессе коммуникации автора произведения и его аудитории, объединенных в данный момент времени общим культурным кодом и осознанием ценности происходящего (для себя, друг для друга и иного круга лиц).

Мы считаем, что понятие музейно-культурного метапространства могут использовать деятели разных сфер (музеология, психология, педагогика, каркетинг и др.), оно отвечает задаче подходить к вопросу изменения музеев на протяжении эпох до эпохи Метамодерна в межпредметном подходе. Отметим, что обратную связь об использовании понятие важно получить как от специалистов России, так и других стран. При этом между терминами «музей»,

«учреждение музейного типа» и т.д. и «музейно-культурное метaprостранство», как мы предполагаем, будут отношения частного и общего.

Обозначим также, что интерес представляет хранение и передача информации, которая становится своеобразным музейным экспонатом, даже «артефактом» сегодня, причем, с попыткой не только сформулировать, обозначить, какая информация станет «артефактной», но и создать новые классификаторы музейных экспонатов новой эпохи в истории искусства. Интересно было бы рассмотреть частные музеи и музеи, которые являются сертифицированными. Понятие экспоната мы на данный момент менять не считаем нужным, лишь делаем акцент на том, что понимание произведения меняется. Помимо этого, существенным является дифференцирование понятий музейной психотерапии, музейного коучинга, музейной психологии, о которых также было упомянуто. Отдельно также стоит остановиться в дальнейшем на понимании феномена культурного кода в эпоху Метамодекна. Ответам на поднятые вопросы будут посвящаться последующие публикации.

### **Список литературы:**

1. Богатая Л.Н. Метaprостранство смыслов и иерархическая проявленность его элементов // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2008. №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metaprostranstvo-smyslov-i-ierarhicheskaya-proyavlennost-ego-elementov> (дата обращения: 07.11.2024).
2. Герасимов Г.И. Музей как идеальное явление // Вопросы музеологии. 2020. 11 (1): 119–132. – URL: <https://dspace.spbu.ru/bitstream/11701/19700/1/119-132.pdf> (дата обращения: 7.11.2024 г.).
3. Гудима Т.М. История, современное состояние и перспективы музеев России // Горизонты гуманитарного знания. 2017. №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-sovremennoe-sostoyanie-i-perspektivy-muzeev-rossii> (дата обращения: 06.11.2024).
4. Гудова М.Ю., Юань М. Концепт «культурный код»: уровни и значения. // Интеллект. Инновации. Инвестиции. 2022. №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-kulturnyy-kod-urovni-znacheniya> (дата обращения: 07.11.2024).
5. Дмитриева В.А., Харитоновa Т.Ю., Михалюк. Психология музейной коммуникации: теоретические и прикладные аспекты изучения / Дмитриева В.А., Харитоновa Т.Ю., Михалюк // Музейная педагогика в реалиях современного общества: теория, методология, практика и перспективы развития: Материалы Всероссийской научно-практической конференции / Под редакцией Бикмеева М.А. // ISBN 978-5-7159-0835-3. – Уфа: Издательство ИРО РБ. – С.54-64. – 113 с.
6. Капустина Т.С. Музейное пространство как средство формирования духовно-нравственной культуры // Вопросы дошкольной педагогики. — 2022. — № 6

- (54). — С. 6-9. – URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/226/7387/> (дата обращения: 06.11.2024).
7. Клыкова А.И. Методы экспозиционно-выставочной деятельности экомузеев. — URL: [https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fdspace.spbu.ru%2Fbitstream%2F11701%2F12429%2F1%2FKlykova\\_A\\_\\_I\\_\\_Dissertaciya\\_-2.docx&wdOrigin=BROWSELINK](https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fdspace.spbu.ru%2Fbitstream%2F11701%2F12429%2F1%2FKlykova_A__I__Dissertaciya_-2.docx&wdOrigin=BROWSELINK) (дата обращения: 07.11.2024 г.).
8. Котлярова, А. С. Музей как феномен культуры // Молодой ученый. — 2022. — № 2 (397). — С. 363-365. – URL: <https://moluch.ru/archive/397/87922/> (дата обращения: 07.11.2024).
9. Лермонтова Е.Н. Феноменологический анализ музейной среды по материалам отечественных и зарубежных музеологов // Вестник БГУ. 2015. №14. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomenologicheskiiy-analiz-muzeynoy-sredy-po-materialam-otechestvennyh-i-zarubezhnyh-muzeologov> (дата обращения: 07.11.2024).
10. Михайлова Т.Б. Менеджмент музеев: учеб.-метод. пособие / Т. Б. Михайлова. – М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2019. — 88 с.
11. Музей сегодня: как устроено современное музейное пространство (на примере Музея профессионального образования Москвы). – URL: [https://nau.shkolamoskva.ru/museum\\_051](https://nau.shkolamoskva.ru/museum_051) (дата обращения: 07.11.2024 г.).
12. Мусабеева Л., Еспенова А. Современное искусство в meta-пространстве // Central Asian Journal of Art Studies, т. 8, No 4, 2023, с. 163-178. – URL: <https://cajas.kz/journal/article/view/754/448> (дата обращения: 07.11.2024 г.).
13. Национальная премия «Корпоративный музей». – URL: <https://corporate-museum.ru/> (дата обращения: 07.11.2024 г.).
14. Новая премия, «Интермузей» и большие выставки: что ждет российские музеи в 2024 году. – URL: <https://ria.ru/20231220/muzeynyemarshrutymoskva-1917053365.html> (дата обращения: 07.11.2024 г.).
15. Орлова Е.В. Культурное пространство: определение, специфика, структура // Аналитика культурологии. 2010. №18. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnoe-prostranstvo-opredelenie-spetsifika-struktura> (дата обращения: 06.11.2024).
16. Пак А. (Aleksey Pak) Музейное пространство как отдельный вид искусства. – URL: <https://deziiign.com/project/9e775e053ec54663b5f9da9a9b1d78fa> (дата обращения: 07.11.2024 г.).
17. Пискарев П.М. Homo beatus – человек метамодерна. – URL: <https://piskarev.ru/theory/homobeatus.php> (дата обращения: 07.11.2024 г.).
18. РМИ, Мультимедийный исторический парк [сайт]. – Режим доступа: <https://corporate-museum.ru/> (дата обращения: 07.11.2024 г.).
19. Саввинова К.П. Музейная арт-терапия как одна из форм социальной арт-терапии // Педагогика. Психология. Философия. – 2019. – №3 (15). – URL:

- <https://cyberleninka.ru/article/n/muzeynaya-art-terapiya-kak-odna-iz-form-sotsialnoy-art-terapii> (дата обращения: 07.11.2024 г.).
20. Сайт мэра города Москвы [сайт]. – URL: <https://www.mos.ru/> (дата обращения: 06.11.2024 г.).
21. Сангулия С.Б. Анализ принципов организации музейного пространства // Молодой исследователь Дона. 2021. №3 (30). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-printsipov-organizatsii-muzeynogo-prostranstva> (дата обращения: 06.11.2024).
22. Словарь актуальных музейных терминов – URL: <http://museum.ru/RME/dictionary.asp?65> (дата обращения: 06.11.2024 г.).
23. Сундиева А.А. Музейный мир России: к обоснованию понятия. – URL: [https://voprosi-muzeologii.spbu.ru/files/2013\\_1/Sundieva.pdf](https://voprosi-muzeologii.spbu.ru/files/2013_1/Sundieva.pdf) (дата обращения: 06.11.2024 г.).
24. Трофимов Д.М., Лаврик О.В. Теоретические подходы к понятию процесса «восприятие человека» как психического процесса // Вестник науки №6 (63) том 2. С. 571 - 580. 2023 г. ISSN 2712-8849. – URL: <https://www.вестник-науки.рф/article/8849> (дата обращения: 07.11.2024 г.)
25. Шляхтина Л.М. Музейная педагогика: учебно-методическое / Л.М. Шляхтина. – СПб.: СПбГИК. – 2021. – 60 с.



**Морозова Оксана Сергеевна**

кандидат политических наук, доцент

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

SPIN-код: 5317-0040

Morozova Oхana

Ryazan State University named after S.A. Yesenin

## **РОЛЬ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СРЕДЕ: СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

**Аннотация:** данная научная статья посвящена актуальной проблеме гражданского воспитания в университетской среде. В ней рассматривается роль университета как института образования и воспитания в формировании гражданственности, ответственности и активной гражданской позиции студентов.

В статье проводится анализ современных вызовов, с которыми сталкиваются вузы в области гражданского воспитания, таких как распространение апатии к общественным делам, недостаток активности студентов в области гражданской инициативы, и необходимость развития ценностей гражданского общества.

В статье описываются перспективы и рекомендации по развитию гражданского воспитания в университетской среде, включая внедрение интерактивных форм работы, организацию проектов по социальной ответственности.

Исследование, проведенное в рамках статьи, позволяет выявить ключевые аспекты гражданского воспитания в университете и предложить практические меры для эффективного развития гражданских компетенций студентов, способствуя их готовности к активной гражданской жизни и участию в общественной и политической жизни страны.

**Ключевые слова:** гражданское воспитание, гражданская активность, патриотизм, университетская среда, компетенции.

## **THE ROLE OF CIVIC EDUCATION IN THE UNIVERSITY ENVIRONMENT: MODERN CHALLENGES AND PROSPECTS**

**Summary:** this scientific article is devoted to the actual problem of civic education in the university environment. It examines the role of the university as an institution of education and upbringing in the formation of citizenship, responsibility and active citizenship of students.

The article analyzes the modern challenges faced by universities in the field of civic education, such as the spread of apathy towards public affairs, the lack of student activity in the field of civic initiative, and the need to develop the values of civil society.

The article describes the prospects and recommendations for the development of civic education in the university environment, including the introduction of interactive forms of work, the organization of projects on social responsibility.

The research conducted within the framework of the article allows us to identify key aspects of civic education at the university and propose practical measures for the effective development of students' civic competencies, contributing to their readiness for active civic life and participation in public and political life of the country.

**Keywords:** civic education, civic engagement, patriotism, university environment, competencies.

Изучение региональных традиций имеет огромное значение для духовно-нравственного воспитания молодого поколения, способствуя формированию гордости за свою культуру, уважению к предкам и земле, на которой они живут. Знакомство с историей и культурой своего региона позволяет молодежи лучше понять свою идентичность, традиции и ценности своего народа. [4, с.273]

Изучение региональных традиций помогает сохранить неповторимое культурное наследие, передаваемое из поколения в поколение, что является важным условием сохранения культурного разнообразия и его богатства.

Кроме того, знание региональных традиций помогает формированию у молодежи уважения к разным культурам и толерантности к другим народам, что важно для поддержания гармонии в обществе, основанном на взаимопонимании и уважении.

Изучение особенностей региональных традиций и культуры значительно влияет на становление гражданственности у студентов, способствуя формированию у них осознанной гражданской идентичности и активной позиции в обществе:

— углубленное изучение региональных традиций помогает студентам осознать разнообразие и уникальность культурного наследия своей страны. Это способствует формированию чувства гордости за свою культуру и стремления к её сохранению;

— знание традиций и культурных особенностей своего региона укрепляет чувство принадлежности к определённому сообществу, что является важным компонентом для развития гражданской идентичности;

— осознание богатства и многообразия родной культуры помогает студентам развивать уважительное отношение к культурным традициям других народов и регионов, что является основой для толерантности и взаимопонимания в многонациональном обществе;

— изучение региональных традиций связано с пониманием социальных и исторических процессов, что способствует формированию у студентов чувства ответственности за сохранение культурного наследия и активного участия в жизни общества;

— знание и понимание культурных особенностей региона побуждает студентов к участию в культурных и общественных инициативах, таких как волонтерство, участие в культурных мероприятиях и проектах по сохранению исторического наследия. [1, с. 12]

Изучение региональных традиций играет важную роль в духовно-нравственном воспитании молодежи, способствуя сохранению культурного наследия, формированию толерантного отношения к окружающим. [6, с. 309]

Методическое обеспечение изучения региональных традиций играет ключевую роль в эффективном освоении этой темы и позволяет добиться наилучших результатов в процессе обучения и воспитания студентов. Можно предложить несколько основных методических подходов к изучению региональных традиций:

1. **Интерактивные занятия и мастер-классы:** Организация интерактивных занятий, на которых студенты сами могут участвовать в рукоделии, традиционных играх или танцах, позволяет им лучше понять и запомнить элементы региональной культуры.

В качестве примера методической разработки можно привести авторское занятие по изготовлению куклы-оберега — это увлекательный и познавательный процесс, который позволяет прикоснуться к традициям и культуре наших предков. Начинается оно с краткого исторического введения, где участникам рассказывают о значении куклы-оберега в народной культуре, её роли в быту и традициях. Ведущий объясняет, что такие куклы использовались для защиты дома и семьи, несли в себе символику благополучия и счастья. Затем начинается практическая часть. Участникам раздают необходимые материалы: кусочки ткани, нитки, ленты и, в зависимости от сезона, природные материалы.

Перед началом изготовления куклы каждый выбирает свои материалы, исходя из личных предпочтений и значений, наделяемых цветами и тканями в традициях. Процесс изготовления подразделяется на несколько этапов. Сначала формируется основа куклы, обычно изготавливаемая из льняной или хлопковой ткани. Затем скручивается ткань, формируя голову и туловище, после чего все закрепляется нитками. На следующем этапе изготавливается наряд для куклы — его можно украсить лентами и вышивками, добавляя детали по желанию. Во время создания куклы важно сосредоточиться на добрых мыслях и пожеланиях для того, кому предназначена кукла-оберег. Это позволяет вложить в неё своеобразное послание и энергию. В течение занятия ведущий комментирует каждый этап, помогает участникам и отвечает на вопросы, делая процесс создания общим и сплочённым. Завершив изготовление, каждый участник получает возможность представить свою куклу-оберег, поделиться впечатлениями и теми добрыми пожеланиями, которые он вложил в неё. Такое занятие не только развивает творческие навыки, но и углубляет связь с историей и культурными традициями, способствуя духовному обогащению и укреплению сплоченности в студенческой группе.

2. Проведение экскурсий: Посещение музеев, выставок, памятников и других культурных объектов региона позволяет студентам непосредственно познакомиться с материалами и артефактами, связанными с региональными традициями.

3. Использование мультимедийных средств: Применение интерактивных презентаций, видеоматериалов, аудиозаписей и других мультимедийных средств помогает визуализировать информацию и сделать процесс обучения более увлекательным.

4. Исследовательская работа: Проведение исследований, например, интервью с представителями старшего поколения, изучение архивных материалов или собственное опытное изучение традиций, позволяет студентам активно участвовать в процессе изучения культурного наследия и приобщиться к региональной культуре. [5, с.123]

5. Проектная деятельность: Создание социальных проектов, презентаций, выставок, видеороликов и других продуктов, связанных с региональными традициями, способствует развитию творческого мышления студентов и их глубокому пониманию изучаемого материала.

Отдельным направлением можно назвать взаимодействие с некоммерческими организациями (НКО) социальной направленности, которое играет важную роль в развитии гражданского воспитания студентов по ряду причин. Сотрудничество студентов с НКО позволяет им приобретать реальный практический опыт участия в социальных проектах, и решения социальных проблем. Этот опыт способствует формированию у студентов понимания социальной ответственности и активного гражданского участия.

Включение работы с НКО в учебные планы университетов позволяет студентам применять теоретические знания на практике, углублять свое понимание социальных наук и гражданского образования. Студенты, работающие с НКО, могут устанавливать полезные контакты и сетевые связи, что способствует их профессиональному и личностному развитию, а также открывает новые возможности для будущей карьеры.

В качестве примера можно привести участие студентов РГУ имени С.А. Есенина в мероприятии, посвященном кулинарным традициям народов России, которое стало ярким событием в преддверии празднования 8 марта 2024 года в Доме общественных организаций Рязанской области. Студенты с энтузиазмом откликнулись на приглашение, погрузившись в атмосферу национального кулинарного наследия. Каждая команда представляла одну из кулинарных традиций разных народов России. Здесь можно было увидеть всё: от татарских эчпочмаков до рязанского калинника. Участники в национальных костюмах с гордостью рассказывали о блюдах своей команды, об особенностях их приготовления и значении в культуре. Одной из главных частей мероприятия стала дегустация, где гости могли попробовать разнообразные национальные угощения. Это вызвало живой интерес и удовольствие у присутствующих, обсуждение вкусов сопровождалось историями из жизни и традиционными

рецептами, передающимися из поколения в поколение. Атмосферу дополняли национальные мелодии и выступления танцевальных коллективов, создавая гармоничный культурный фон. Участие в этом мероприятии позволило студентам не только проявить свои кулинарные способности, но и углубить знания о кулинарных традициях народов России, укрепив межкультурные связи и ощущение единства в многообразии.

Таким образом, работа с некоммерческими организациями играет важную роль в развитии гражданского воспитания студентов, обогащая их жизненный опыт, формируя активных и ответственных граждан. [2, с.15]

Изучение региональных традиций и культуры способствует становлению гражданственности у студентов, развивая у них чувство идентичности, ответственности и готовности к активному участию в жизни общества. [3, с.68]

### **Список литературы:**

1. Беленцов, С. И. Гражданское общество 2.0: к истокам гражданско-патриотического воспитания // Гуманитарные науки (г.Ялта). – 2022. – № 1(57). – С. 10-16.
2. Гаврилин, А. В. Традиционная русская народная культура -как основа гражданского воспитания // Евразийский союз ученых. – 2018. – № 7-4(52). – С. 14-17.
3. Кузнецов, В. В. Философское содержание понятий "гражданин" и "гражданское воспитание" в свете разработки концепций и теорий гражданского воспитания // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2020. – № 5(71). – С. 67-73.
4. Хитрова, А. В. Реализация педагогических условий гражданского воспитания студенческой молодежи как основа сопровождения воспитания в высшей школе // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: Сборник материалов II Научно-практического семинара, Евпатория, 26–27 октября 2017 года. – Евпатория: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2018. – С. 270-275.
5. Щукин, Д. В. Гражданское воспитание в России: к вопросу об истории становления и развития // Гражданское воспитание младших школьников в условиях культурно-образовательной среды региона: материалы научной конференции, Елец, 09–10 октября 2014 года. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2014. – С. 122-124.
6. Ясинецкая, Н. А. Гражданское воспитание - важнейший вектор воспитания // Менталитет, мировоззрение, credo в педагогике ненасилия: Материалы XXVIII Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 19 апреля 2007 года / Под редакцией А.Г. Козловой, В.Г. Маралова, М.С. Гавриловой. – Санкт-Петербург: "67 гимназия. Verba Magistri", 2007. – С. 309-310.

**Москотина Надежда Алексеевна**

старший преподаватель

Пермский военный институт войск национальной гвардии РФ

SPIN-код: 2683-8250

Moskotina Nadezhda

Perm Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation

## **ПРИМЕНЕНИЕ ЛИНГАФОННОГО ПРАКТИКУМА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ**

**Аннотация:** Актуальность выбранной темы обусловлена большим количеством сложностей, возникающих при общении на иностранном языке по ряду профессий, требующих необходимый уровень знаний и навыков владения иностранным языком. В статье говорится о возможности повышения уровня владения английским языком при помощи лингафонного практикума. Лингафонный практикум призван снимать трудности произношения иноязычной терминологии. Специализированная лексика усваивается обучающимися намного быстрее при тренировке её произношения по заданному эталону в многократном повторении. Создание фоно лабораторий при использовании компьютерной техники и современных цифровых технологий на базе неязыковых вузов приведёт к более качественному освоению профессиональной лексики по направлению деятельности будущих специалистов.

**Ключевые слова:** иностранный язык, специализированная лексика, языковой барьер, фонетика, произносительные навыки, эталон.

## **APPLICATION OF LANGUAGE-PHONE PRACTICE IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT NON-LANGUAGE UNIVERSITIES**

**Summary:** The relevance of the chosen topic is due to the large number of difficulties that arise when communicating in a foreign language in a number of professions requiring the necessary level of knowledge and skills of communicating some foreign language. The ways of improving the level of English language proficiency with the help of a language-phone laboratory have been considered in this article. Linguaphone practice is missioned to relieve difficulties in pronouncing foreign language terminology. Pronouncing specialized vocabulary according to a given standard and multiply repeating forms its faster and reliable learning and memorizing. Language phone practice with the use of computer techniques and modern digital technologies will facilitate a better mastering of professional vocabulary in the field of activity of future specialists.

**Keywords:** foreign language, specialized vocabulary, language barrier, phonetics, pronunciation skills, benchmark.

Многие профессии в условиях современной эпохи глобализации требуют знания и навыки владения иностранным языком на определённом необходимом профессиональном уровне. К примеру, на всех морских, военных судах знание международной терминологии на английском языке является необходимым условием найма в состав экипажа для выполнения профессиональных обязанностей при общении судна с береговыми службами и другими международными судами. Основным языком для общения является английский язык. Но даже при том что используется один из самых легких, с точки зрения изучения язык, все равно возникают трудности с его пониманием внутри экипажа и на международном уровне. Языковой барьер может возникнуть как у начинающих, так и у людей, знающих английский практически идеально. Главными причинами, препятствующими полному пониманию речи всех членов экипажа, работающего на судне является недостаточный уровень владения специализированным английским языком. К самым основным причинам возникновения языкового барьера у членов экипажа относятся распространенные грамматические ошибки; недостаток словарного запаса, в том числе и специализированной лексики; застенчивость в разговоре; неверный речевой темп и ритм речи, а также непонимание собеседника [1].

Разрешить все эти проблемы, а также повысить уровень иноязычной подготовки позволит применение Лингафонного практикума, используемого для интенсификации учебного процесса и ему отводится значительная роль не только в обучении аудированию и произношению, но и всем другим видам речевой деятельности. Такая работа преследует следующую цель - предоставить обучающимся возможность интенсивно упражняться в выработке умений и навыков устной речи, которые формируются в результате практики. Данная цель достигается через формирование умений и навыков понимания речи на слух, через правильное произношение звуков, правильную интонацию и ритм [2]. Использование компьютерной техники и цифровых технологий может позволить сделать практическое занятие по отработке произношения специализированной лексики интересным, наглядным и информативным.

Работа в лингафонном практикуме позволяет:

- повысить эффективность учебного процесса;
- создать условия для индивидуального и дифференцированного обучения учащихся;
- увеличить время устной практики для каждого учащегося;
- обеспечить высокую мотивацию обучения;
- преодолеть личностно-психологический барьер общения;
- установить благоприятный психологический климат на занятии;
- работать над лексической, грамматической, фонетической сторонами языка.

Выполняя упражнения в условиях практикума, обучающийся говорит, чувствуя относительную или полную самостоятельность. В несколько раз увеличивается качество произношения учащихся на практическом занятии, что

особенно важно для слабых учащихся: им, как правило, не часто приходится говорить на уроке [3]. Одновременное использование практикума и презентаций делает практическое занятие по дисциплине «Иностранный язык» более интересным для учащегося. Таким образом повышается качество проводимого занятия и интерес обучающихся воспринимать разноплановую информацию в виде яркой картинки, таблицы и, к тому же, со звуковым сопровождением. При помощи слайдов и интерактивного сопровождения можно организовывать не только выполнение лексических, грамматических и фонетических упражнений, но также и их само- и взаимопроверку.

Суть практикума заключается в:

- развитии и углублении знаний базового курса по английскому языку;
- повторении и использовании в речи профессиональной терминологии;
- улучшении фонетических навыков владения языком;
- закреплении уже имеющихся навыков общения на иностранном языке.

Применять лингафонный практикум уместно при прохождении курсов по повышению квалификации по всем специальностям, предусматривающим знание и владение иностранным языком на необходимом уровне в зависимости от рода деятельности. Также большое влияние на развитие навыков владения английским языком оказывают проведение таких практикумов в вузах на технических специальностях [4].

В лингафонный практикум обязательно следует включать раздел для работы с интернациональной лексикой и заимствованными словами из других языков. Много таких слов незаметно и уже давно перешло в разговорный технический язык и их использование в технической терминологии стало обычным и незаметным. На сегодняшний день существует много заимствованных слов из английского языка, пришедших ещё со времён правления Петра Первого в России в конце XVII века, когда активно начало развиваться отечественные науки. Безусловно эти слова претерпели изменение, поскольку никто не разбирался в те далёкие времена в правильности их произношения, но они активно используются к примеру в морской терминологии и никто не задумывается о их происхождении: «Баржа» от «Barge», «Мичман» - «Midshipman», «Шхуна» - «Schoone», «Катер» - «Cutter» буквально режущий воду, «Бриг» - «Brig» (двухмачтовое судно), «Каное»-«Сапое», «Дек» - «Deck» (пространство между двумя палубами на военном корабле, куда ставились раньше пушки), «Транец» - «Transom» (жесткая высокопрочная пластина в кормовой части, предназначенная для крепления подвесного мотора). Слово «Рында», обозначающее судовой колокол, не было заимствовано целиком, а скорее адаптировано, оно происходит от английского выражения «ring the bell» - «звонить в колокол», что в своё время перевели на русский как «рынду бей» [5]. В последствии сам колокол просто начали



называть рындой. Необходимость заимствования терминов обусловлена, прежде всего, потребностью дать наименование тому или иному предмету, аналогов которому нет. Очень правильным и методичным решением будет изложение всей необходимой информации об истории заимствования специализированной терминологии на практическом занятии с иллюстрацией такого учебного материала в презентации или в разработанном пособии для профессионально-ориентированного курса изучения иностранного языка. Такой курс лингафонного практикума наряду с фонетическим тренингом может также включать разъяснения происхождения технической терминологии по специальности, что бы повысило не только языковую фонетическую подготовку, но и эрудированность специалистов в своей профессиональной сфере деятельности с точки зрения их иноязычной подготовки.

К сожалению, практика применения фонетических курсов по той или иной инженерной специальности в ВУЗах РФ не так велика. Есть лишь единичные попытки, к примеру, в Университете им. Ломоносова для будущих работников химической промышленности создана своя фоно-лаборатория и ряде других неязыковых вузах. Для создания такого практикума необходимо проработать нужный словарь терминов для отдельно взятой инженерной специальности и безусловно подготовить методические рекомендации и пособия для работы в фоно-лаборатории.

К преимуществам использования лингафонного практикума при освоении специализированной лексики могут быть отнесены:

- Погружение в языковую среду: Лингафонный практикум позволяет слушать и повторять фразы, что способствует лучшему запоминанию и пониманию терминологии.
- Правильное произношение: Регулярные упражнения с аудиоматериалами помогают улучшить произношение и интонацию, что критически важно для точности коммуникации.
- Активное использование языка: Практика с лингафонным оборудованием требует активного участия, что улучшает способность использовать терминологию в реальных ситуациях.
- Обратная связь: Современные лингафонные системы часто включают функции оценки произношения, что позволяет получать обратную связь и корректировать ошибки.

Работа по созданию версии лингафонного практикума и дополнительного фонетического курса безусловно принесёт свои плоды, так как студенты заинтересованы в правильном оформлении своей устной речи непосредственно по своей специальности на английском языке чтобы в дальнейшем высококачественно выполнять свою работу, где необходимо применение знаний иностранного языка, что также позволит им успешно выстраивать свой карьерный рост.

### Список литературы:

1. Воробьева, И.Н. Лингафонный кабинет как средство повышения познавательной активности учащихся при изучении иностранного языка [Электронный ресурс] /И. Н. Воробьева. – Электрон. текстовые дан. – Москва: [б.и.], 2013. – Режим доступа: [http:// festival.1 september.ru/articles/ 514680](http://festival.1september.ru/articles/514680), свободный.
2. Галиуллина, Э.И. Использование мультимедийного лингафонного кабинета при обучении иностранным языкам. [Электронный ресурс] /Э.И. Галиуллина – Электрон. текстовые дан. – Москва: [б.и.], 2013. – Режим доступа: [http:// elibrary.ru/item.asp?id=17700476](http://elibrary.ru/item.asp?id=17700476), свободный.
3. Галиуллина, Э.И. Преимущества использования лингафонного кабинета при обучении аудированию на английском языке. [Электронный ресурс] /Э.И. Галиуллина – Электрон. текстовые дан. – Москва: [б.и.], 2013. – Режим доступа: [http:// zschool.ucoz.ru/load/0-0-0-285-20](http://zschool.ucoz.ru/load/0-0-0-285-20), свободный.
4. Ушаков, А.А. Использование лингафонного кабинета на уроках английского языка в МБОУ «СОШ № 126» [Текст] / А.А. Ушаков// Первое сентября. – 2014. – 4 марта. – С. 3-4.
5. 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.

**Налётова Наталья Юрьевна**

доктор педагогических наук, профессор  
Смоленский государственный университет  
SPIN-код: 2079-6011  
Natalya Naletova  
Smolensk State University

## **ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ: ПРИЧИНЫ И СПОСОБЫ БОРЬБЫ С НЕЙ**

**Аннотация:** Современные люди зачастую не могут представить своей жизни без Интернета. Они там работают, общаются, знакомятся, играют, делятся своими мыслями. А где тонкая грань между простым использованием и серьезной зависимостью.

**Ключевые слова:** интернет-зависимость, информация, психическое расстройство.

### **INTERNET ADDICTION. CAUSES AND WAYS TO COMBAT IT**

**Summary:** Modern people often cannot imagine their lives without the Internet. They work there, communicate, get acquainted, play, share their thoughts. And where is the fine line between simple use and serious addiction.

**Keywords:** internet addiction, information, mental disorder.

Интернет помогает человеку быстро и легко находить информацию, находить друзей и единомышленников по всему миру, оставаться на связи. Но есть и обратная сторона этих плюсов.

Многие современные люди демонстрируют болезненное пристрастие к использованию интернета и устройств, подключенных к нему, классифицируемое с медицинской точки зрения как зависимость от интернета (интернет-зависимость ИЗ) – нарушение спектра психических и поведенческих расстройств.

Сегодня интернет-зависимость характеризуют как серьезную болезнь, разновидность психического расстройства.

Нередки случаи, когда это приводило человека в летальному исходу или серьезно повреждало его психоэмоциональное состояние. Считается, что наиболее всего этому явлению подвержены подростки [4, с.25].

Исследователи выделяют следующие виды интернет-зависимостей:

*Тяга к переписке.*

Обычно это случается с людьми, которые не уверены в себе и боятся заводить реальные знакомства. Они часами сидят в социальных сетях, на сайтах знакомств, на форумах и в чатах. Виртуальные люди становятся им ближе

реальных. Из-за этого могут возникнуть проблемы с родственниками, коллегами, членами семьи.

#### *Бессмысленное блуждание по сайтам.*

Человек не ищет в сети какую-то конкретную информацию. Он просто бороздит просторы интернета без видимой цели и смысла. Это приводит к перегруженности информацией, потере времени. Иногда человек даже не может вспомнить, какую именно информацию он читал и какие видеоролики смотрел.

#### *Игромания.*

Для таких людей игры перестают быть способом развлечения, расслабления или снятия напряжения. Они готовы проводить в них все свое свободное время, часто теряют семьи, вкладывают в игру все свои сбережения. Нередки случаи потери работы или отчисления из учебного учреждения.

#### *Зависимость от онлайн-казино.*

От реального такое казино отличается только более широкой аудиторией. Из-за доступности этих сайтов, часто в зоне риска оказываются несовершеннолетние дети.

#### *Сексуальная зависимость.*

Люди с подобной тягой просматривают порнографические ролики и фотографии в сети, распространяют контент подобного рода, сидят в соответствующих чатах. Из-за этого портятся его отношения с партнером, с семьей и детьми [2].

Порой причины интернет-зависимости не лежат на поверхности, а имеют очень глубокие истоки:

Интересно, что у интернет-зависимых при усилении навязчивого желания посетить интернет увеличивается радость от нахождения в одиночестве, уменьшается необходимость в общении. Это наблюдение говорит о том, что для зависимого человека на первое место выходит удовлетворение собственной потребности в интернет-деятельности, а не потребности в общении.

Интернет-зависимые люди с осторожностью устанавливают близкие отношения, ориентируются на собственные интересы, могут демонстрировать грубость, резкость, больше склонны к демонстрации агрессии. Доверие в близких отношениях для них - большая редкость. Для зависимых и склонных к ним характерна дисфория. А это, к сведению, расстройство настроения, напряженность, а также тоскливо-злая раздражительность, которая может переходить во взрыв гнева с агрессивностью [1]

Еще для зависимых и склонных к ним характерно наличие компульсивных симптомов (такие люди следуют навязчивым ритуалам, ненужным правилам, у них может быть постоянная тревога из-за того, что исчезнет интернет или разрядится батарея в гаджете, они не способны сосредоточиться на действительно важном вопросе, не способны принять

решение в ответственный момент, часто выглядят неуклюжими и грубоватыми).

Еще одно неприятное последствие интернет-зависимости - синдром отмены - резкое ухудшение самочувствия, физического и психологического, если вас вдруг лишили возможности сидеть в сети. В такой ситуации человек вообще больше ни о чем другом думать не может.

Зависимый редко осознает проблему и понимает, что с ним что-то не так. Неудивительно, что лечение интернет-зависимости стало частью дохода психологов и психиатров, ведь людей с нездоровой тягой к «всемирной паутине» становится все больше и больше. Зависимостью от интернета страдают как мужчины, так и женщины, как молодые (в большей степени), так и взрослые граждане, и их число с каждым годом только растет. Неспособность самостоятельно избавиться от интернета зависимости приводит не подозревавших о столь негативных последствиях онлайн-жизни пользователей в медицинские учреждения, где их лечат от психических расстройств, ставших проявлением привязанности к интернету, а не от интернет-зависимости, так как диагноза «интернет-зависимость» во всемирной практике пока не существует.

Если случай не запущен, то человек может помочь себе сам избавиться от интернет-зависимости. Что он может предпринять?

1. Изменить свой распорядок дня или придумать дополнительные дела, чтобы не оставалось времени бесцельно сидеть за компьютером

2. Расклеить по дому стикеры с напоминаниями о том, что интернет-зависимость – это плохо.

3. Отвести определенное количество времени на пользование онлайн-ресурсами и стараться не выходить за эти рамки.

4. Обозначить список дел, которые нужно сделать перед тем, как войти в сеть. Например, каждый раз перед включением компьютера пылесосить пол, читать 10 страниц книги или выучивать несколько новых фраз на иностранном языке.

5. Установить приложения, ограничивающие трафик или отключающие интернет, если лимит превышен. В случае с зависимостью от онлайн-ресурсов у детей и подростков, можно установить специальные программы контроля, блокирующие доступ к определенным сайтам и ограничивающие время, проведенное в сети.

6. Составить список дел и увлечений, осуществлению которых мешает просиживание в сети. Он будет мотивировать на сокращение времени, проводимого онлайн. Например, собрать всех друзей и поиграть в настольную игру.

1. Помощь в осознании проблемы.

2. Предложение задуматься о пользе и вреде Интернета.

3. Борьба с тревожностью и подавленностью пациента, которая неизбежно наступает после осознания проблемы. В тяжелых случаях у клиента могут возникнуть суицидальные мысли или депрессивное состояние.

4. Уверение в том, что человек может справиться с данной проблемой, если только по-настоящему этого захочет.

5. Борьба с трудностями и негативными нервными состояниями, которые появляются в ходе терапии. Специалист помогает человеку контролировать себя, выстраивать новый способ взаимодействия с онлайн-ресурсами, разрабатывает стратегии дальнейшего поведения.

6. Закрепление полученного результата.

7. Шаги по возвращению социальной активности, попытки наладить отношения с семьей, друзьями, другим окружением. Обязательное условие успешной терапии состоит в том, что общение с близкими должно быть реальным, а не виртуальным.

8. Повторное закрепление результата и коррекция последствий.

9. Возврат к нормальному образу жизни (возвращение на работу или поиски новой, наверстывание упущенного в учебе и т.д.) [3].

(Нередко пострадавшему приходится обращаться и к другим специалистами за лечением от интернет-зависимости. Например, к врачу, который поможет устранить проблемы со здоровьем, возникшие из-за долгого сидения перед монитором)

Таким образом, мировая сеть помогает современному человеку оставаться в курсе событий, поддерживать связь с близкими, работать, быстро находить нужную информацию. Если использовать эти ресурсы строго по назначению, зависимость от них обойдет стороной.

### **Список литературы:**

1. Асмолов, А.Г. Человек в информационном поле и информационные поля // Мир психологии. - 2014. - № 1. - С. 179-206.
2. Егоров А.Ю., Кузнецова Н., Петрова Е. Особенности личности подростков с интернет-зависимостью // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2015. Т.5. № 2.С. 20-27.
3. Налётова Н.Ю. Цифровое образование как тренд современного мира // Россия и мир в исторической ретроспективе. К 120-летию со дня рождения выдающегося государственного деятеля А.Н. Косыгина. Материалы XXX международной научной конференции. в 3-х томах. Санкт-Петербург, 2024. С. 438-441.
4. Янг К. Диагноз — интернет-зависимость // Мир Интернет. — 2000. — № 2. — С. 24–29.

**Налётова Наталья Юрьевна**

доктор педагогических наук, профессор

Смоленский государственный университет

SPIN-код: 2079-6011

Natalya Naletova

Smolensk State University

## **ПЕРЕДОВЫЕ ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ**

**Аннотация:** В современном мире цифровые технологии занимают все более значимое место в образовании, в том числе и в высшем образовании. Методы цифрового обучения в вузе играют ключевую роль в повышении эффективности образовательного процесса и улучшении качества обучения студентов.

**Ключевые слова:** цифровое образование, учебный процесс, метод, университет.

## **ADVANCED DIGITAL TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION**

**Summary:** In today's world, digital technologies occupy an increasingly significant place in education, including higher education. Digital learning methods at the university play a key role in improving the effectiveness of the educational process and improving the quality of student education.

**Keywords:** digital education, educational process, method, university.

Современные цифровые технологии дают новые инструменты для развития университетов и других образовательных учреждений во всем мире.

Одним из основных методов цифрового обучения в вузе является использование электронных учебных платформ. С их помощью студенты могут получать доступ к обучающему контенту в любое удобное для них время и из любой точки мира. Это позволяет им изучать материалы индивидуально, что способствует более глубокому усвоению знаний.

Еще одним важным методом цифрового обучения является использование онлайн курсов и вебинаров. Это позволяет студентам общаться с преподавателями и другими студентами в реальном времени, обсуждать вопросы и решать задачи в группе. Такой подход способствует развитию коммуникативных навыков и повышает мотивацию студентов к учебе.

Существует множество методов цифрового обучения, которые успешно применяются в современном образовании. Среди них можно выделить следующие:

1. Дистанционное обучение. Этот метод позволяет студентам изучать материалы и выполнять задания без необходимости физического присутствия в учебном заведении.

2. Онлайн-курсы. Интерактивные курсы, доступные через интернет, позволяют студентам изучать новые темы в удобном для них темпе.

3. Вебинары. Онлайн-семинары и лекции позволяют преподавателям и студентам общаться в реальном времени и обсуждать важные вопросы.

4. Электронные учебники. Цифровые учебники содержат мультимедийные элементы и интерактивные задания, что делает процесс обучения более увлекательным.

5. Мобильные приложения. Специальные приложения позволяют студентам изучать материалы в любом месте и в любое время.

6. Игровые технологии. Игровые элементы в обучении помогают стимулировать интерес студентов и повышают их мотивацию к изучению новых знаний.

7. Виртуальная реальность (VR) и дополненная реальность (AR) – это технологии, которые обеспечивают максимальное погружение в искусственно созданное пространство.

Эти методы цифрового обучения являются эффективными инструментами для обеспечения качественного и интересного образования в современном мире.

В настоящее время одним из самых эффективных методов цифрового обучения является использование онлайн курсов и вебинаров. Благодаря возможности обучаться из любой точки мира и в любое удобное время, этот способ обучения становится все более популярным среди студентов и профессионалов.

Онлайн курсы позволяют получить знания по интересующей теме, не выходя из дома. Современные платформы предлагают широкий выбор курсов различной сложности и направленности, начиная от общих предметов, таких как математика или история, и заканчивая специализированными курсами по программированию, маркетингу или дизайну [1 с. 441]

Вебинары, в свою очередь, позволяют получить информацию от экспертов в реальном времени. Участники могут задавать вопросы, обсуждать тему и делиться своим опытом с другими участниками. Это создает интерактивную обстановку, способствующую более эффективному усвоению материала.

Таким образом, метод цифрового обучения через онлайн курсы и вебинары открывает новые возможности для обучения и повышения квалификации. Этот формат обучения становится все более популярным и доступным для всех желающих.

Также следует отметить значимость использования цифровых учебников и интерактивных образовательных приложений. Они позволяют студентам изучать материалы в увлекательной форме, проверять свои знания и



отслеживать прогресс в обучении. Такой подход делает учебный процесс более интересным и эффективным.

Цифровые учебники и интерактивные образовательные приложения являются неотъемлемой частью современного образования. Их использование позволяет сделать процесс обучения более увлекательным, интерактивным и доступным для каждого ученика. Благодаря цифровым учебникам становится возможным индивидуализировать учебный процесс, а также предоставлять учащимся дополнительные материалы и ресурсы для самостоятельной работы. Интерактивные образовательные приложения помогают учащимся лучше запоминать информацию за счет использования различных игровых элементов и заданий. Они делают обучение более увлекательным и эффективным, стимулируя учеников к активной деятельности и самостоятельному поиску знаний.

В целом, цифровые учебники и интерактивные образовательные приложения открывают перед учителями и учащимися множество новых возможностей для обучения и развития.

1 **SoundNote** – популярное приложение, которое помогает студентам сохранить лекции визуально и аудио форматах, чтобы ничего не упустить. Кроме того, пользователи могут делать быстрые наброски и легко передавать сохраненный материал на ПК или по электронной почте.

2 **Office Lens** – это приложение, которое позволяет сканировать записи с доски и преобразовывать их в удобный для чтения текст, который можно сохранить в форматах PDF, Word или PowerPoint. и конвертировать полученный результат в формат PDF, Word или PowerPoint для дальнейшего использования.

3 **Notes Plus** – превосходное приложение для тех, кто стремится избавиться от обычных тетрадей, позволяющее создавать заметки и эскизы от руки прямо на экране вашего устройства.

4 **Audio Memos** – сегодня студенты всё чаще записывают лекции на диктофон, а затем прослушивают и конспектируют их после занятий. Это приложение позволяет создавать высококачественные голосовые записи, на которых четко слышен голос лектора, даже если вы находитесь в другом конце аудитории.

5 **StudyBlue** – это приложение для поклонников флэш-карточек, которые можно использовать для повторения материала, самопроверки или подготовки к экзаменам; приложение использует информацию учебного курса для составления таких карточек, а также позволяет студентам составлять карточки самим и обмениваться ими между собой.

6 **Oxford Dictionary** – приложение дает студентам онлайн-доступ к последней версии оксфордского словаря, одного из самых авторитетных словарей английского языка, который пригодится каждому, кто учится на английском [3].

Геймификация придает увлекательность обучению, способствует повышению заинтересованности и мотивации, что делает усвоение новой информации более эффективным. Основная идея этой технологии заключается в интеграции игровых элементов. Впервые она была применена на образовательных курсах для детей, но в настоящее время она адаптирована для аудитории всех возрастов.

В сценарии обучающей игры есть несколько элементов: цель, правила, задачи, механики, награды и прочие. Разработчики объединяют их, чтобы создать увлекательную среду для пользователей. Приведем несколько примеров игровых сценариев, которые используются в педагогике.

Квесты. Это цепь взаимосвязанных игровых заданий (головоломок), которые нужно решать последовательно, чтобы достичь цели. Педагогический метод полезен в онлайн-учебе и в реальности. Квесты вовлекают студентов, позволяют принять личное участие в судьбе персонажей, развивают мотивацию и способность работать в команде [2].

Конкурсы. В конкурсах сильно развит соревновательный элемент. Студенты могут участвовать индивидуально или в командах.

Симуляции. Популярны игры в образовании. Каждому участнику присваивается роль эксперта. Он решает игровые задачи, которые часто возникают в реальной практике. Цель игрового сценария — создать увлекательный контекст, заинтересовать проектом на долгое время.

Виртуальная и дополненная реальность

В обучении эти технологии применяют всё чаще, так как их эффективность нельзя оспорить. Главные преимущества VR и AR в обучении:

1. высокий уровень вовлеченности учащихся – эффект присутствия делает учебный процесс занимательным;
2. иммерсивность (погружение) – учащийся взаимодействует не с плоской картинкой или текстом, а с трехмерными объектами, что позволяет полностью погрузиться в процесс и исключить отвлекающие факторы;
3. интерактивность – ученики могут на практике отрабатывать кейсы и мгновенно получать обратную связь [2, с.443].

Приведем пример. На уроке истории проходят тему «Древняя Греция». Если раньше учитель просто рассказывал о ней и ученики могли посмотреть на изображения в учебнике, то теперь, надев очки виртуальной реальности, они сами как бы окажутся в Древнем мире, увидят агору, античные храмы, статуи, станут свидетелями важных сражений. И это касается не только истории. Школьники и студенты смогут «увидеть» известных писателей и поэтов, процессы, протекающие внутри атомного реактора, деление клеток живого организма. Можно не сомневаться, что так уровень интереса к учебе будет намного выше, а значит, возрастет и эффективность образования.

В целом, методы цифрового обучения в вузе имеют множество преимуществ и способствуют повышению уровня образования и развитию компетенций студентов. Важно постоянно совершенствовать и внедрять новые

цифровые технологии в образовательный процесс, чтобы обеспечить студентам доступ к современным знаниям и навыкам.

### **Список литературы:**

1. Налётова Н.Ю. Цифровое образование как тренд современного мира // Россия и мир в исторической ретроспективе. К 120-летию со дня рождения выдающегося государственного деятеля А.Н. Косыгина. Материалы XXX международной научной конференции. в 3-х томах. Санкт-Петербург, 2024. С. 438-441.
2. Налётова Н.Ю. Цифровой университет как новая модель обучения // сборнике: Россия и мир в исторической ретроспективе. К 120-летию со дня рождения выдающегося государственного деятеля А.Н. Косыгина. Материалы XXX международной научной конференции. в 3-х томах. Санкт-Петербург, 2024. С. 442-445.
3. Налётова Н.Ю., Троицкая Л.М. Использование цифровых технологий на уроках математики для старшеклассников // Проблемы современного образования. 2020. № 6. С. 188-198.

**Налётова Наталья Юрьевна**

доктор педагогических наук, профессор  
Смоленский государственный университет  
SPIN-код: 2079-6011  
Natalya Naletova  
Smolensk State University

## **САМООРГАНИЗАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ СИСТЕМ**

**Аннотация:** Одним из ключевых аспектов самоорганизации социокультурных систем является способность системы самостоятельно реагировать на изменения внутренней и внешней среды, адаптируясь к новым условиям и обстоятельствам. Этот процесс не только обеспечивает устойчивость и эффективность системы в целом, но также способствует ее развитию и совершенствованию.

**Ключевые слова:** социология, система, самоорганизация, адаптация.

## **SELF-ORGANIZATION OF SOCIOCULTURAL SYSTEMS**

**Summary:** One of the key aspects of self-organization of sociocultural systems is the ability of the system to independently respond to changes in the internal and external environment, adapting to new conditions and circumstances. This process not only ensures the sustainability and efficiency of the system as a whole, but also contributes to its development and improvement.

**Keywords:** sociology, system, self-organization, adaptation.

В процессе своего существования любая система накапливает определенный энергетический потенциал, способный стать необходимым ресурсом для перестройки. Ресурсный «вызов» среды можно назвать аналогом «встряски», «стресса» для системы, фактором разрушения. При распаде практически любой системы /физической, химической, биологической, социальной/ высвобождается накопленная ею энергия. И если в этот момент система сохраняет способность к самоорганизации и, в рамках алгоритма самосохранения, целенаправленно использует энергию, выплеснувшуюся в результате «стресса», можно сказать, что система справилась и дала адекватный «ответ».

Если же этого не происходит, и энергия высвобождается неуправляемо, то система коллапсирует или разваливается. В результате такого распада функция самоорганизации системы переходит к ее отдельным элементам и подсистемам, которые начинают функционировать самостоятельно, воспринимая себя целостными единицами. Общая система как единое целое перестает существовать [1].

Наглядную иллюстрацию данного механизма можно было наблюдать при распаде социальной системы СССР. Но подробнее к этому вопросу мы вернемся несколько позже.

В рамках системного подхода активные исследования вели Т. Парсонс и Р. Мертон. Основой концепции Т. Парсонса был вопрос соотношения структуры и функции системы. Т. Парсонс предполагал наличие в каждой системе следующих функций:

- 1) адаптация как возможность приспособления к среде;
- 2) целеустремленность как способность системы достигать целей, продиктованных функцией адаптации;
- 3) интеграция (чтобы быть эффективной система должна быть единой и сбалансированной);
- 4) интернализация (поддержание существующего порядка).

Сумма данных функций эффективна для всех систем, любой этиологии. В обществе эти функции осуществляются социальными институтами: первая - экономикой, вторая - политикой, третья - правом, четвертая - семьей, образованием, религией.

На основе этих изысканий Т. Парсонс выдвинул идею о том, что обществам, как самоорганизующимся социокультурным системам, свойственно постоянное усложнение и дифференциация. А переход на каждую новую ступень эволюции происходит за счет интеграции всего комплекса структурных элементов системы. И, обращаясь к принципам кибернетики, Т. Парсонс выстраивает следующую иерархию: организм – личность – социальная система – культурная система [цит.2, с.281]

По мнению Т. Парсонса, устойчивость общества во многом зависит от этой высшей формы организации – культурной системы. Практический вывод Т. Парсонса, интересный для данного исследования, состоит в признании живучести культурной системы общества, в ее неизменности даже после социальных катаклизмов.

В отличие от Т. Парсонса, Р.Мертон, работая в рамках системной парадигмы, делает акцент на понятии девиации и аномии, а не на факторах баланса и устойчивости общества. По Р.Мертону, потенция аномии содержится в самой структуре системы (общества). Причина аномии - противоречие между «определяемыми культурой целями» и «институализированными средствами». Следовательно, стабильность социума – это результат гармоничного взаимодействия культурных целей и социально одобряемых средств их достижения [2].

Кроме того, давая общий обзор философско-антропологических основ теории систем, невозможно обойти вниманием идеи лауреатов Нобелевской премии Ильи Пригожина и Изабеллы Стенгерс. Их работа «Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой» стала заметным явлением в современной научно-философской литературе [3, с.211].

И. Р. Пригожин, отталкиваясь от разработок известных советских физиков и математиков А. Н. Колмогорова, Я. Г. Синая, В. И. Арнольда, определяет новый класс неустойчивых динамических систем, поведение которых можно охарактеризовать как случайное. Именно для таких систем было введено понятие энтропии. Разработки И.Р. Пригожина имеют колоссальное значение для построения концептуальных основ понятия динамической неустойчивости в самых разных системах, в том числе и в социокультурных. В частности, они существенно расширяют наше понимание "закона природы".

Суть приводимых Пригожиным и Стенгерс аргументов можно было бы резюмировать следующим образом: в машинный век традиционная наука уделяет основное внимание устойчивости, порядку, однородности и равновесию. Она изучает главным образом замкнутые системы и линейные соотношения, в которых малый сигнал на входе вызывает равномерно (во всей области определения) малый отклик на выходе.

Неудивительно, что при переходе от индустриального общества, с характерными для него огромными затратами энергии, капитала и труда к обществу с высокоразвитой технологией, для которого базовыми ресурсами являются информация и технологические нововведения, возникают новые научные модели мира. Данная парадигма особенно интересна тем, что она акцентирует внимание на аспектах реальности, наиболее характерных для современной стадии ускоренных социальных изменений: разупорядоченности, неустойчивости, разнообразии, неравновесности, нелинейных соотношениях, в которых малый сигнал на входе может вызвать сколь угодно сильный отклик на выходе, и на темпоральности - повышенной чувствительности к ходу времени.

В сильно упрощенном виде суть этой теории сводится к следующему: некоторые части Вселенной действительно могут действовать как механизмы. Таковы замкнутые системы, но они в лучшем случае составляют лишь малую долю физической Вселенной. Большинство же систем, представляющих для нас интерес, открыты - они обмениваются энергией или веществом (можно было бы добавить: и информацией) с окружающей средой. К числу открытых систем, без сомнения, принадлежат биологические и социальные системы, а это означает, что любая попытка понять их в рамках механистической детерминистской модели заведомо обречена на провал.

Если воспользоваться терминологией Пригожина, то можно сказать, что все системы содержат подсистемы, которые непрерывно флуктуируют. Иногда отдельная флуктуация или комбинация флуктуации может стать (в результате обратной связи) настолько сильной, что существовавшая прежде организация не выдерживает и разрушается.

В этот переломный момент (который Пригожин, вслед за Э. Ласло называет особой точкой или точкой бифуркации) принципиально невозможно предсказать в каком направлении будет происходить дальнейшее развитие: станет ли состояние системы хаотическим или она перейдет на новый, более

дифференцированный и более высокий уровень упорядоченности или организации, который Пригожин именуется диссипативной структурой. (По аналогии с физическими или химическими структурами такого рода, которые получили такое название диссипативных потому, что для их поддержания требуется больше энергии, чем для поддержания более простых структур, на смену которым они приходят.) Чтобы понять суть этой чрезвычайно плодотворной идеи, необходимо, прежде всего, провести различие между системами равновесными, слабо неравновесными и сильно неравновесными.

Оглядываясь на прошлое, мы ясно видим, что понятие закона, доставшееся нам в наследство от науки XVII в., формировалось в результате изучения простых систем, точнее, систем с периодическим поведением, таким, как движение маятника или планет. Именно знание закона эволюции простых систем позволяет располагать всей полнотой информации о них, т. е. по любому мгновенному состоянию системы однозначно предсказывать ее будущее и восстанавливать прошлое.

Широкое распространение механистического мировоззрения совпало с расцветом машинной цивилизации. В тот период активно развивались научные теории, изображавшие мир как своего рода гигантский механизм. Но социальные системы не относятся к простым линейным системным образованиям. Закат индустриального века продемонстрировал ограниченность механистической модели реальности.

И все же, несмотря на все оговорки, пробелы и недостатки, механистическая парадигма и поныне остается популярной, образуя центральное ядро науки в целом. Оказываемое ею воздействие столь сильно, что подавляющее большинство социальных наук, в особенности экономика и социология во многом все еще находится под влиянием ее идей.

### **Список литературы:**

- 1.Берталанфи Л. фон. История и статус общей теории систем //Системные исследования. Ежегодник. - М.: Прогресс, 1973.
- 2.Налётова Н.Ю. Системный подход в изучении развития динамических социальных систем // Россия и мир в исторической ретроспективе. Материалы XXIX международной научной конференции, к 320-летию основания Санкт-Петербурга. Санкт-Петербург, 2023. С. 277-283.
- 3.Пригожин И.Р., Стенгерс, И. Порядок из хаоса - М.: Прогресс, 2001.

**Некрасов Павел Борисович**

специалист по социальной работе

Автономная некоммерческая организация Центр социальных услуг «Дом милосердия»

SPIN-код: 4528-1925

Pavel Nekrasov

Autonomous non-profit organization Center for Social Services House of Mercy

## **СТАНОВЛЕНИЕ ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ КАК СОЦИАЛЬНОГО ИНСТИТУТА В ДЕТСКИХ ДОМАХ РОССИИ**

**Аннотация:** в статье обобщается формирование социального института волонтерства в детских домах и иных организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей с 1990х годов по настоящее время.

**Ключевые слова:** волонтер, дети-сироты, детские дома, некоммерческие организации, социальный институт.

## **THE FORMATION OF THE VOLUNTEER MOVEMENT AS A SOCIAL INSTITUTION IN ORPHANAGES IN RUSSIA**

**Summary:** the article summarizes the formation of a social institution of volunteering in orphanages and other organizations for orphans and children left without parental care from the 1990s to the present.

**Keywords:** volunteer, orphans, orphanages, non-profit organizations, social institute.

В современной России социальный институт волонтерства или добровольчества широко развит и привлекает многих людей различных возрастов к участию в мероприятиях многих направленностей: социальных, спортивных, патриотических, событийных и т.д. Тесно взаимодействуют с волонтерами такие организации, как Ассоциация волонтерских центров, Волонтеры Победы, Благотворительный фонд Шередарь, фонд Росконгресс, Российское движение школьников и молодежи, а также некоммерческие организации и благотворительные фонды ведущие свою деятельность в разных масштабах от федеральных до местных уровней. Также волонтерские объединения действуют в образовательных учреждениях как высшего так и среднего профессионального образования и в ряде общеобразовательных школ.

Деятельность волонтерских центров регулируется Федеральным законом «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)» от 11.08.1995 N 135-ФЗ, в котором даны не только определения понятиям волонтерства и волонтерской деятельности, но и прописаны цели благотворительной деятельности и право ее осуществления, а также участники (благополучатели) волонтерских услуг [5]. Волонтеры могут оказывать услуги



и в различных организациях социального обслуживания, в том числе детских домах и иных организациях для детей-сирот с согласия законного опекуна воспитанников данных учреждений – директора или лица, исполняющего его обязанности. Волонтеры, занимающиеся с лицами, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, в том числе с воспитанниками детских домов и иных учреждений для детей-сирот называются социальными волонтерами, так как работают с гражданами и лицами без гражданства, нуждающимися в предоставлении социальных услуг в том числе средствами волонтерской деятельности. Оказание услуг лицам в трудной жизненной ситуации не является работой, так как волонтеры за свою деятельность вознаграждение не получают, что прописано в нормативно-правовых актах Российской Федерации.

Современное законодательство определяет волонтеров, как граждан, осуществляющих благотворительную деятельность в форме безвозмездного труда в интересах благополучателя, в том числе в интересах благотворительной организации [5]. С точки зрения организаций социальное волонтерство определяется как волонтерская (добровольческая) деятельность, направленная на оказание помощи, прежде всего, незащищенным слоям населения, нуждающимся во внимании и(или) постоянном уходе (помощь детям-сиротам, многодетным семьям, инвалидам, пожилым одиноким людям, бездомным, бывшим заключенным, беженцам и другим) [1, с.5]. К социальному волонтерству привлекаются члены многих организаций, в том числе благотворительных фондов и социально-ориентированных некоммерческих организаций, которые не являются государственными учреждениями, но тесно сотрудничают с ними. Некоммерческая организация — это организация, которая не имеет в качестве основной цели своей деятельности извлечение прибыли и не распределяет полученную прибыль между участниками, а достижением своей цели может находиться предоставление социальных услуг, вследствие чего такая организация может находиться в разряде социально-ориентированных некоммерческих организаций [2].

С 1991 года (момента появления на политической карте мира Российской Федерации) волонтерских движений как социального института в детских домах постсоветского пространства не было. При этом спонтанное волонтерство было развито как со стороны представителей крупного бизнеса, так и со стороны различных религиозных объединений, как традиционных, так и тех, деятельность которых в настоящее время запрещена законодательством страны [4]. Но не смотря на принятие в 1995 году закона регулирующего волонтерскую деятельность до 2000-х годов практически не было централизованных волонтерских объединений направленных на оказание социальных услуг воспитанникам детских домов, неподготовленные волонтеры при возникающих трудностях зачатую пытались сначала «откупиться» от ребенка, либо сразу разорвать коммуникационные связи, а для реализации потенциала перейти в другой детский дом и там взаимодействовать с другим ребенком, что наносило очередной психологический урон тому ребенку,

который каждую неделю ждал волонтера, который приходил к нему раньше. Поставленные задачи перед волонтерами не выполнялись и могли наносить ущерб развитию личности ребенка-сироты из-за неправильного подхода к взаимодействию с ним, что требовало поиска новых решений при организации волонтерской деятельности в детских домах России. С вызовами нового времени, а также в связи с особенностью функционирования социальных учреждений волонтерские движения в детских домах распадаются как из-за проблем с стороны социальной сферы в конце 1990 годов, так и из-за формирования нового бюрократического аппарата. Но новые условия жизни в стране, принятие новых нормативно-правовых актов позволило волонтерам объединяться в организации и таким образом сформироваться в институты социального сопровождения детей-сирот на местах. В некоторых детских домах в конце 1990х- начале 2000х годов были сформированы волонтерские объединения и стали функционировать как социальные институты, так как руководителями данных организаций совместно с административным и педагогическим персоналом учреждения было выделено то, что только педагогически-грамотные и обученные волонтеры смогут повлиять на процесс социального сопровождения детей-сирот и вследствие на будущую адаптацию сирот в социуме. Опытным путем до развития волонтерства как социального института было выделено, что спонтанное волонтерство нарушает не только уклад жизни детского дома, но и наносит ущерб развитию здоровья воспитанника детского дома. Если к 2000-2005 годам в большинстве детских домов формируются волонтерские движения как социальные институты, оказывающие адресную помощь воспитанникам, то к 2014 году многие волонтерские движения либо формируются в некоммерческие организации, либо становятся проектами некоммерческих организаций или благотворительных фондов - безопасность воспитанников сиротских учреждений стала выше, так как теперь любой человек не может прийти в детский дом сразу, сначала он должен обратиться в некоммерческую или иную организацию и только потом он сможет стать волонтером в детском доме или ином учреждении для детей-сирот, зачастую только после пройденного обучения – так как только подготовленный волонтер сможет оказать эффективную адресную социальную помощь воспитаннику детского дома или центра содействия семейному воспитанию -так сейчас называются в своем большинстве организации для детей-сирот.

Социальный институт волонтерства активно развит в современной России. Многие проекты по социальному сопровождению детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей продолжают свое развитие и поддержку воспитанников сиротских учреждений уже на официальном уровне: некоммерческие организации и добровольческие объединения имеют статус зарегистрированных юридических лиц и осуществляют свою деятельность на основе межведомственных соглашений, заключенных с организациями для детей-сирот либо с государственными ведомственными органами, в ведении

которых находятся организации для детей-сирот. Часть волонтерских движений была реорганизована или закрыта для учреждений социального обслуживания по тем или иным причинам: низкая социальная динамика, запрет пропаганды идеологии в учреждениях для детей и организациях социального обслуживания, запрет деятельности определенных религиозных и политических групп на территории Российской Федерации.

Реформа 2014 года по реорганизации детских домов в организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в центры содействия семейному воспитанию и ресурсные центры не сильно отразилась на волонтерской деятельности в сиротских учреждениях, так как многие руководители данных организаций были готовы к продолжению сотрудничества с волонтерскими объединениями, что подчеркивает важность социального сопровождения детей-сирот средствами волонтерской деятельности в период пребывания воспитанников в сиротских учреждениях. С расширением волонтерства как социального института к участию в процессе социального сопровождения воспитанников организаций для детей-сирот стали привлекаться студенты педагогических и иных вузов, зачастую организации для детей-сирот привлекают студентов для подготовки воспитанников сиротских учреждений к ЕГЭ по различным предметам, что подчеркивает важность взаимодействия вузов с сиротскими учреждениями.

Социальное сопровождение воспитанников сиротских организаций средствами добровольческой деятельности строится на ряде принципов социальной работы: активное взаимодействие с ребенком-сиротой, «среды-личность» и «личность-среда», так как волонтеру важно понимать что объектом социального изменения выступает как личность ребенка так и социальная среда, в которой он находится, так как социальная среда сиротского учреждения ограничена, то волонтер должен понимать механизмы взаимодействия с данной средой и возможности погружения ребенка в другие социальные среды: например в культурно-досуговую или просветительную [3, с.30]. Важным принципом при взаимодействии с детьми-сиротами является принцип профилактической направленности – после выпуска из организации для детей-сирот многие выпускники сталкиваются с теми вызовами, которые не могут преодолеть самостоятельно и вовлекаются в деструктивную среду, в связи с чем ведут асоциальный образ жизни. Профилактические мероприятия в форме игр, бесед, мастер-классов и тренингов помогают воспитанникам увидеть выходы из различных трудных жизненных ситуаций, реагировать на решение проблемы, а не откладывать их на потом, а также искать способы взаимодействия с государственными органами такими как учреждения здравоохранения, органы министерства внутренних дел, различные образовательные организации.

В настоящее время во многих организациях для детей-сирот, находящихся в городах-миллионах, существуют волонтерские объединения, имеющие статус юридического лица, как правило некоммерческой организации

или благотворительного фонда. Также волонтерскую помощь оказывают учебные учреждения: от вузов до общеобразовательных школ. Волонтерские центры, либо движения ведут свою деятельность не только в мегаполисах, но и в различных регионах России, в том числе которые труднодоступны для логистики, но деятельность данных объединений формируется с учетом национальных традиций и возможностями того или иного региона страны. Деятельность волонтерских организаций или добровольческих движений не должна противоречить деятельности сиротского учреждения. Как правило волонтерская деятельность дополняет план воспитательной работы сиротского учреждения, благодаря чему дополняется атмосфера, способствующая гармоничному развитию личности ребенка-сироты, который в процессе общения с волонтерами развивает в себе коммуникативные навыки и социальные качества необходимые для успешной интеграции в социум после выхода из учреждения социального обслуживания в связи с достижением совершеннолетия. Таким образом мы можем сказать, что в настоящее время добровольчество или волонтерство является широко развитым социальным институтом на территории Российской Федерации и социальные волонтеры в том числе занимаются процессом социального сопровождения воспитанников организаций для детей-сирот: детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

### **Список литературы:**

1. Белановский, Ю.С., Ширшова, И.В. Мир социального волонтерства. – М.: ГБУ города Москвы «Мосволонтер», 2018. – 96 с.
2. ВСЕ об НКО (СОНКО) – URL: [troitsk-rayon.gov74.ru/troitsk-rayon/activity/podderzhkainstitutovgrazhdansk/vseobnkosonko.htm](http://troitsk-rayon.gov74.ru/troitsk-rayon/activity/podderzhkainstitutovgrazhdansk/vseobnkosonko.htm) (дата обращения 29.09.2024).
3. Ермилова, А.В., Цветкова, Б.Л. Теория социальной работы: Учебнометодическое пособие. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный университет, 2015. – 126 с.
4. Опасность с Библией в руках. О секте «Свидетелей Иеговы» – URL: [azbyka.ru/otechnik/sekty/opasnost-s-bibliiej-v-rukah-o-sekte-svidetelej-iegovy/6#source](http://azbyka.ru/otechnik/sekty/opasnost-s-bibliiej-v-rukah-o-sekte-svidetelej-iegovy/6#source) (дата обращения 29.09.2024).
5. Федеральный закон "О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)" от 11.08.1995 N 135-ФЗ – URL: [www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_7495/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_7495/) (дата обращения 29.09.2024).

**Нефедьева Елена Владимировна**

кандидат исторических наук, доцент

Петербургский государственный университет путей сообщения императора Александра I

SPIN-код 5695-0537

Nefedeva Elena

Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University

## **ПОМОЩЬ ПЕТРОГРАДСКИХ ВУЗОВ РУССКОЙ АРМИИ В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ**

**Аннотация:** Первая мировая война принесла колоссальные изменения в деятельности всех мирных организаций Российской империи, в том числе изменился характер и интенсивность работы высших учебных заведений страны. В статье приведены конкретные примеры участия петроградских вузов в решении новых задач, которые выдвигались условиями военного времени. Организация лазаретов в помещениях институтов и работа в них преподавателей и студентов; поиск средств защиты от нового оружия массового поражения – газов; исследования и производство медицинских препаратов; создание оружия, боеприпасов, военной техники в институтских мастерских – вот тот неполный перечень работ, которые осуществляли петроградские вузы для оказания помощи русской армии.

**Ключевые слова:** война, вузы, госпиталь, медицина, оборона, помощь, университет.

## **ASSISTANCE OF PETROGRAD UNIVERSITIES TO THE RUSSIAN ARMY DURING THE FIRST WORLD WAR**

**Summary:** The First World War brought tremendous changes in the activities of all peaceful organizations of the Russian Empire, including the nature and intensity of the work of the country's higher educational institutions. The article provides specific examples of the participation of Petrograd universities in solving new tasks that were put forward by wartime conditions. Organization of infirmaries in the premises of institutes and the work of teachers and students in them; search for means of protection against new weapons of mass destruction – gases; research and production of medicines; The creation of weapons, ammunition, military equipment in the institute's workshops - this is an incomplete list of works that were carried out by Petrograd universities to help the Russian army.

**Keywords:** war, universities, hospital, medicine, defense, help, university.

Когда началась Первая мировая война, в большинстве петербургских вузов продолжались летние каникулы. Но уже на первых заседаниях вузовских советов, которые проходили в августе 1914 года, были приняты резолюции,

выражавшие готовность коллективов учебных заведений направить все силы на помощь армии и промышленности с целью скорейшей победы над врагом. Действительно, все петроградские (с сентября 1914 г.) высшие учебные заведения начали перестраивать свою учебную и практическую деятельность с учетом нужд военного времени. В начале войны, с целью оказания организованной помощи высшей школе фронту, в городе были созданы Комитет и Исполнительная комиссия Петроградских высших учебных заведений. Представители подавляющего большинства вузов города активно работали в них. Можно выделить три главных направления участия вузов столицы в общем деле организации победы. Очень многие институты предоставили свои помещения для организации госпиталей; преподаватели, сотрудники и студенты работали в них. Практически все вузы в своих мастерских и лабораториях выполняли заказы военного и морского ведомств. Преподаватели вузов проводили научно-исследовательскую работу с целью решения новых задач, выдвигаемых условиями военного времени.

На территории Политехнического института был размещен Первый Петроградский госпиталь Российского общества Красного Креста. Это был самый крупный и самый оборудованный из госпиталей, открытых в помещениях петроградских вузов. Помещения госпиталя были снабжены отоплением, водопроводом, электричеством, телефонной связью, был здесь и свой рентгенологический кабинет. Медицинский персонал в основном был набран из сотрудников Женского медицинского института. Первая партия раненых поступила сюда уже 5 октября 1914 г. До декабря 1915 г. в госпиталь доставили 4262 человека, за этот период было проведено 1140 хирургических операций. [1, с. 130]

Большую материальную и практическую помощь госпиталю оказывали преподаватели, сотрудники и студенты института. Профессора и преподаватели отчисляли 3% своего жалованья в пользу госпиталя с первых дней его работы, проводились сборы средств в пользу раненых и их семей. Студенты, создав «санитарную дружину», выполняли самую разнообразную работу по оказанию помощи сотрудникам госпиталя и раненым. В том числе студенческая работа здесь носила и просветительский характер. Они писали письма под диктовку раненых, обучали их грамоте, собирали книги для пациентов, обучали выздоравливающих различным полезным навыкам. Были организованы, например, сапожная и корзиночная мастерские. Часть доходов от их деятельности поступала пациентам, а другая – шла на нужды госпиталя.

В конце сентября 1914 г. был открыт лазарет на территории Технологического института. Первые раненые поступили сюда уже 2 октября. Медицинский персонал был составлен из сотрудников Обуховской больницы. Здесь также был свой рентгеновский кабинет, который обслуживал студент института. Преподаватели, сотрудники и студенты института принимали самое активное участие в деятельности лазарета. Собирались материальные пожертвования на нужды лазарета. Студенты организовывали концерты,

спектакли, литературные чтения. Была собрана библиотека, выписывались газеты и журналы. Неграмотных пациентов обучали письму и чтению. В специально организованной мастерской пациентов учили разным ремеслам, например, плетению корзин, сетей, гамаков. Всего за период существования лазарета через него прошло 1020 человек [1, с. 151].

Под госпиталь были выделены помещения и в петроградском Электротехническом институте императора Александра III. Лазарет здесь начал свою работу так же с октября 1914 г. Кроме того, на территории института проводились различные благотворительные мероприятия, концерты, в которых участвовали преподаватели и студенты вуза, и средства от которых направлялись на содержание лазарета. Несколько госпиталей на протяжении войны действовали в помещениях Петроградского Императорского университета.

Огромную деятельность по оказанию медицинской помощи как на фронтах Первой мировой войны, так и в тылу осуществлял Женский медицинский институт (ныне – Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. акад. И.П. Павлова). С началом войны нормальная работа вуза была прервана. Война требовала все большего количества медицинских работников. Сроки обучения во всех медицинских вузах были сокращены, программы откорректированы с учетом военных потребностей. На территории петроградского женского медицинского института было открыто два госпиталя: Всероссийского земского союза и Ведомства народного просвещения. В этих госпиталях в качестве медицинского персонала работали преподаватели и сотрудники клиник института, а также слушательницы старших курсов.

По инициативе Женского медицинского института в Петрограде был создан мобильный лазарет Высших учебных заведений, который передвигался вместе с российской армией по фронтам Первой мировой войны. Все петроградские вузы поддерживали этот госпиталь. Например, совет Петроградского университета постановил отчислять в пользу лазарета 3 % жалованья. Студенты и сотрудники вузов участвовали в его деятельности в качестве медицинского персонала всех категорий – от врачей до санитаров. В частности, три студента Электротехнического института императора Александра III служили медбратьями в лазарете на протяжении всего периода его работы.

Практически все учебные заведения столицы способствовали расширению возможностей оказания медицинской помощи раненым воинам, участвовали в благотворительной деятельности, собирали пожертвования в пользу медицинских учреждений и семей погибших. Лазареты, например, открывались и в учебных заведениях, которые в тот период еще не имели статуса высших. Например, учащиеся и преподаватели Ремесленного училища Цесаревича Николая (ныне – Балтийский государственный технический университет «ВОЕНМЕХ» им. Д.Ф. Устинова) открыли на свои средства на

территории училища лазарет для 20 раненых нижних чинов. С октября 1914 г. на территории Петроградских соединенных училищ дальнего плавания и судовых механиков торгового флота императора Петра I (ныне – Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова) был размещен Временный морской госпиталь для 105 раненых и выздоравливающих. Госпиталю были предоставлены благоустроенные помещения с электричеством, вентиляцией, паровым отоплением. Несмотря на название «временный» госпиталь работал на протяжении всей войны.

Важным направлением деятельности вузов столицы в условиях Первой мировой стала практическая работа по выполнению военных заказов, той продукции, которая использовалась непосредственно на фронтах войны. Новой, а также одной из самых сложных и важных задач стал поиск средств защиты от отравляющих газов – страшного оружия, которое впервые использовалось противниками. Работы по созданию противогазов проводились в нескольких столичных вузах. С лета 1915 г. различные модели противогазов разрабатывались, совершенствовались в Горном институте. Профессор института А.Н. Кузнецов возглавил комиссию по удушливым газам при Главном артиллерийском управлении, проводил лабораторные исследования газов и испытания на полигоне. В результате активной деятельности Кузнецова был налажен массовый выпуск противогазов для русской армии на Первом русском противогазовом заводе в Усть-Славянке под Петроградом.

В лабораториях физико-математического факультета Петроградского университета изучались способы борьбы с газами. На физмате проводились также исследования, связанные с разработкой размеров типовых масок химической защиты. Кроме того, созданный при университетском Физико-химическом обществе Военно-химический комитет, в работе которого участвовали преподаватели и других вузов города, сыграл важную роль в деле разработки и производства химических веществ, химического оружия. В лабораториях Технологического института занимались также не только поиском защиты от газов. Здесь делали «удушающие ядовитые и раздражающие слизистую оболочку вещества» - наш ответ врагу! [4, с. 123].

В условиях начавшейся войны остро стояла проблема медикаментов. Спрос на лекарства резко вырос. Однако, сырье, материалы, оборудование для производства многих лекарств прежде доставлялись из-за границы, в том числе с территории государств – противников. Необходимо было налаживать и расширять собственное производство медикаментов. В решении и этой задачи приняли активное участие ученые, преподаватели различных вузов Петрограда. Была создана комиссия по изготовлению и испытанию медикаментов в лабораториях вузов Петрограда. Так, в химической лаборатории Горного института под руководством профессора А.Н. Кузнецова были найдены способы изготовления лекарственных соединений (например, паранитрофенол, фенацетин, бензойная кислота), на основе которых было налажено производство медикаментов. В лабораториях Технологического института



разрабатывали способы приготовления органических лекарственных препаратов, получения препаратов мышьяка, салициловой кислоты, веронала, фенацетина и других фармацевтических веществ [1, с. 14, 153]. Производство лекарств было налажено в химических лабораториях Политехнического института.

Столичные вузы приняли участие в производстве оружия, боеприпасов, изготовлении и ремонте боевой техники для всех видов российских войск. С целью организации наиболее слаженной работы на нужды обороны при Технологическом институте в октябре 1915 г. были открыты Объединенные мастерские петроградских вузов. В это объединение вошли мастерские Технологического института, Института инженеров путей сообщения, Горного института, Института гражданских инженеров императора Николая I, Петроградских соединенных училищ дальнего плавания и судовых механиков торгового флота. Здесь трудилось от 1000 до 1250 человек. Объединенные мастерские выполняли заказы Главного артиллерийского управления, Военного, Морского ведомств, различных петроградских предприятий и учреждений, работающих на оборону. Можно привести далеко неполный список военной продукции, которую изготавливали в мастерских: пулеметные станки, автоматические якоря для малых минных заграждений и детали этих якорей, капсюльные втулки, светящиеся 120-мм снаряды, аэростатные бомбы, заглушки для мин, ползья для полевой артиллерии, чугунные снаряды, заготовки для бомб, платформы для минометов, пробки для баллонов с удушливым газом, салазки для горной артиллерии, алюминиевые краны для самолетов, укупорочные ящики для телефонного имущества и многое другое [4, с.125].

В лабораториях, мастерских, на кафедрах и других столичных институтов велись работы по выполнению военных заказов. Механическая мастерская Электротехнического института выполняла заказы Главного военнотехнического управления при военном министре, Балтийского завода, Кронштадтского порта и других оборонных предприятий. Здесь производился ремонт электроизмерительных приборов, изготавливались различные электротехнические устройства, механические детали и узлы, осуществлялась проверка качества телефонного оборудования, которое использовалось в полевых условиях.

На фронтах Первой мировой войны впервые использовались совершенно новые виды техники, в том числе автомобили и аэропланы. Например, на авиационных предприятиях Петрограда в 1917 году было произведено более 600 аэропланов [4, с. 117]. Но в ходе боевых действий эта сложная техника зачастую приходила в негодность, требовала ремонта. В механических мастерских Политехнического института производился ремонт автомобильных и авиационных двигателей, изготавливались запасные части для них.

Первая мировая война внесла колоссальные изменения в жизнь Петербурга – Петрограда. Все столичные предприятия, организации,

учреждения с первых дней войны начали перестраивать свою деятельность с учетом потребностей военного времени. Не остались в стороне от решения военных задач и преподаватели, сотрудники и студенты петроградских вузов. На прошедших в самом начале войны первых заседаниях советов вузов была заявлена их готовность помогать армии в деле обороны страны. По мере разрастания масштабов военных действий, усложнения военной техники и методов ведения военных операций перед учеными, преподавателями и студентами вузов становились все более сложные задачи в деле оказания помощи фронту. Как совершенно справедливо сказано в одном из современных изданий, «высшая школа стала частью оборонного комплекса Российской империи» [3, т.1, с. 466]. На протяжении всей войны и петроградское вузовское сообщество достойно справлялось с вызовами военного времени.

### **Список литературы:**

1. Вузы Петрограда в годы Первой мировой войны. - СПб, 2018.
2. Оводенко А.А., Платова Е.А., Фортунатов В.В. История петербургской интеллигенции: монография. – СПб.: ГУАП, 2013.
3. Россия в Первой мировой войне 1914 – 1918. Энциклопедия в трех томах. - М.: РОССПЭН, 2014 г.
4. Щерба А.Н. Работа образовательных и научных учреждений Санкт-Петербурга (Петрограда) в интересах военного производства в годы Первой мировой войны // Технологос. – 2021. - № 4.

**Николаева Елена Сергеевна**

кандидат филологических наук, доцент

Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)

SPIN-код: 2257-7100

Elena Nikolaeva

Rostov State University of Economics

## **ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВУЗЕ: ОПЫТ, ПРАКТИКА И ПЕРСПЕКТИВЫ**

**Аннотация:** В условиях быстрого развития технологий и изменений в образовательной среде, особенно в свете глобальных вызовов, таких как пандемия COVID-19, становится особенно актуальным исследование дистанционного обучения как альтернативного способа получения знаний и навыков. Статья посвящена особенностям обучения в вузе с применением дистанционных образовательных технологий, которые требуют учета ряда факторов. Выделены проблемы организации дистанционного обучения, связанные с техническими возможностями обеспечения учебного процесса со стороны учреждения высшего образования и возможностью обучения со стороны студентов. Необходимо также способствовать повышению мотивации к обучению и самоорганизации, уменьшению нагрузки на учебные интернет ресурсы, поиску эффективных способов проверки знаний.

**Ключевые слова:** развитие онлайн-среды, дистанционное обучение, образовательные платформы, образование, высшие учебные заведения.

## **DISTANCE LEARNING IN HIGHER EDUCATION: EXPERIENCE, PRACTICE AND PERSPECTIVES**

**Summary:** In the context of rapid technological advancement and changes in the educational environment, especially in light of global challenges such as the COVID-19 pandemic, the study of distance learning as an alternative method for acquiring knowledge and skills becomes particularly relevant. The article is devoted to the peculiarities of studying at a university using distance learning technologies, which require taking into account a number of factors. The problems of the organization of distance learning related to the technical capabilities of the educational process on the part of the institution of higher education and the possibility of learning on the part of students are highlighted. It is also necessary to increase motivation for learning and self-organization, reduce the load on educational Internet resources, and search for effective ways to test knowledge.

**Keywords:** development of the online environment, distance learning, educational platforms, education, higher education institutions.

На сегодняшний день в сфере образования происходит пересмотр традиционных методов обучения, в частности наблюдается активное внедрение технологий дистанционного образования (ДО) в систему высшего образования. Дистанционное образование предлагает ряд значительных преимуществ, которые делают его привлекательным как для студентов, так и для преподавателей. В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» организации, осуществляющие образовательную деятельность, имеют право использовать различные образовательные технологии, среди которых особое место занимают дистанционное и электронное образование [9].

Вопросы, связанные с историей дистанционного обучения, его методами и технологиями, активно изучаются, как отечественными, так и зарубежными исследователями (М. В. Коньшева [4], С. И. Богданов [1], Л. А. Девель [3], Н. И. Смоленцев [8], G. Rumble [15], M. F. Beaudoin [11], A. Carr-Chellman, A. Sawthera [12] и другие). Авторы подробно останавливаются на вопросах становления и развития дистанционного образования, его перспективах и вызовах. Однако, несмотря на большое количество теоретических и практических работ исследований на теоретическом уровне, ряд вопросов требуют дальнейшего изучения и анализа. Прежде всего, до сих пор нет единого определения понятия «дистанционное образование».

По определению, предложенному Н. И. Смоленцевым, дистанционное образование – это универсальный вид образования, включающий применение традиционных и современных информационных технологий. При этом место и время обучения участников отделены от образовательного процесса, что расширяет горизонты обучения [8].

Л. Н. Рулиене акцентируют внимание на том, что данная форма обучения представляет собой уникальный подход, который сочетает в себе специальные средства обучения и активное взаимодействие между преподавателями и студентами [7].

С. В. Григорьева описывает дистанционное образование как разновидность образовательной системы, уделяющей большее внимание дистанционным образовательным технологиям. Таким образом, в рамках данной концепции дистанционное образование становится одним из способов получения знаний без необходимости посещения учебного заведения [2]. Из этого постулата вытекает основное преимущество дистанционного образования, а именно инклюзивность и доступность знаний для более широкой аудитории.

Кроме того, исследователями выделяются два основных формата дистанционного обучения: синхронный и асинхронный [7, 8]. Первый охватывает такие инструменты, как онлайн-курсы, блоги, форумы и чаты. Эти ресурсы обеспечивают возможность живого общения и обмена мнениями между участниками обучения, что обогащает образовательный опыт и создает атмосферу сотрудничества. В свою очередь асинхронный формат включает в

себя разнообразные информационные ресурсы, такие как аудио- и видеолекции, а также другие материалы. Этот режим позволяет студентам учиться в своем собственном темпе и в удобное для них время, что делает процесс более индивидуальным и гибким.

Дистанционное обучение сегодня можно рассматривать в двух основных формах. Первая форма – это полностью дистанционное обучение, при котором студенты не посещают учебные заведения и осваивают учебные программы удаленно. Вторая форма представляет собой смешанное обучение, которое сочетает элементы как традиционного, так и дистанционного обучения. В этой модели студенты могут посещать занятия в учебном заведении, а также проходить часть курса в онлайн-формате. Такой подход позволяет использовать преимущества обоих методов, обеспечивая более глубокое вовлечение студентов в образовательный процесс.

Смешанное обучение стало особенно популярным в последние годы, когда современные технологии предоставляют широкий спектр возможностей для взаимодействия между преподавателями и студентами. Например, использование видеоконференций, онлайн-курсов и интерактивных платформ позволяет создавать динамичную образовательную среду, в которой учащиеся могут получать доступ к учебным материалам в любое время и в любом месте. Это не только расширяет доступ к знаниям, но и способствует развитию навыков самоорганизации, ответственности у студентов, повышают интерес к учебному процессу [6].

Важно отметить, что создание единой информационной образовательной среды университета является одной из ключевых задач, стоящих перед образовательными учреждениями в условиях цифровизации. Это включает в себя расширение электронной учебно-методической базы, что, в свою очередь, способствует сохранению высокого уровня образовательного потенциала, созданию более качественного образовательного контента и повышению уровня преподавания.

Дистанционное обучение не является новой концепцией. Оно начало развиваться еще в конце XX века с появлением первых учебных курсов, доступных через интернет. Однако именно пандемия COVID-19 стала катализатором для его массового распространения и адаптации. Учебные заведения, которые ранее не использовали дистанционные форматы, столкнулись с необходимостью срочно осваивать новые технологии и методы преподавания. Это создало уникальную ситуацию, в которой образовательные организации начали активно обмениваться опытом, разрабатывать новые подходы к обучению и внедрять разнообразные электронные платформы.

Вынужденные ограничительные меры, обусловленные пандемией COVID-19, ускорили процессы, «приводящие в соответствие всех сфер жизни требованиям информационного общества. С необходимостью перехода на удаленный режим работы столкнулись практически все отрасли экономики, но самый сильный удар приняла система образования» [11].

Педагоги сделали определенные обобщения об эффективности использования дистанционной формы обучения, выделили ее преимущества и недостатки и направления по развитию. Важно отметить, что многие образовательные учреждения начали внедрять гибридные модели обучения, которые сочетают в себе элементы как традиционного, так и дистанционного форматов. Это позволяет не только улучшить качество образования, но и сделать его более доступным для широкого круга обучающихся.

Вместе с тем, на сегодняшний день с переходом на дистанционное обучение возникли и новые вызовы. Одним из основных вопросов стало обеспечение качества образования. Важным аспектом является также доступность образовательных ресурсов. Помимо этого, дистанционное обучение требует от преподавателей и студентов новых навыков. Педагоги должны уметь адаптировать свои методики к онлайн-формату, использовать современные технологии для взаимодействия с обучающимися, а студенты, в свою очередь, должны быть готовы к самоорганизации и активному участию в учебном процессе. Это создает новые требования к подготовке как преподавателей, так и студентов. Рассмотрим ряд сложностей, возникающих при внедрении дистанционного обучения в образовательный процесс:

- Нестабильное интернет-покрытие. Для эффективного использования дистанционных образовательных технологий необходимо стабильное интернет-обеспечение.
- Отсутствие персональных компьютеров.
- Нагрузка на образовательные информационные ресурсы. Нередко возникают проблемы с онлайн-приложениями, с помощью которых ВУЗ проводит дистанционные лекции или семинары. Университетские сайты «падают» из-за нагрузки.
- Психологическая неготовность к обучению. Дистанционная форма обучения требует от студента самодисциплины.
- Сложность проверки знаний. Невозможность наблюдать за добросовестным выполнением самостоятельных задач является одной из проблем дистанционного обучения. Также студенты могут столкнуться с недостаточностью общения с преподавателем и нехваткой практических занятий [10].

Таким образом, проблема организации дистанционного обучения рассматривается в нескольких аспектах. С одной стороны, возникают трудности со стороны учреждения высшего образования и преподавателей, связанные с развитием электронной образовательной среды, с готовностью профессорско-преподавательского состава работать в режиме онлайн, с разработкой электронных учебных материалов, соответствующих организации качественного учебного процесса. С другой стороны, качество обучения зависит от уровня учебной мотивации студентов, наличия технической возможности получить данное образование. Другими словами, для успешного внедрения электронного обучения необходимо не только создать качественный

контент, но и обеспечить его доступность, актуальность и соответствие образовательным стандартам. Только при условии совместной работы всех участников образовательного процесса можно добиться значительных успехов в развитии удаленного образования и обеспечить его высокое качество.

Организаторы дистанционного образования единодушны в том, что успех внедрения этой формы обучения во многом зависит от продуманного дизайна курсов и качества учебного контента. На сегодняшний день существует множество инструментов и продуктов, созданных специально для этих целей.

М. В. Лапенко подчеркивает, что «среда дистанционного обучения» представляет собой совокупность методов и программных средств, которые позволяют реализовать удаленные технологии обучения. Эта среда формируется двумя основными способами: с помощью специализированных платформ (систем) дистанционного обучения, таких как Moodle, Google Classroom и Microsoft Teams, а также через набор интернет-сервисов и приложений, включая блоги, электронную почту, онлайн-доски, видеоконференции, чаты, форумы, онлайн-тестирование, презентации и электронные библиотеки [5].

На практике, для обеспечения качественного образовательного процесса в университетах чаще всего используется платформа Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). Эта система управления обучением не только поддерживает образовательный процесс, но и предоставляет множество возможностей для взаимодействия между преподавателями и студентами.

Moodle позволяет создавать интерактивные курсы, включающие разнообразные учебные материалы, такие как текстовые документы, видеоуроки и аудиозаписи. Кроме того, платформа поддерживает различные форматы заданий, тестов и опросов, что делает процесс обучения более динамичным и адаптивным. Одной из ключевых особенностей Moodle является его модульная структура, которая позволяет преподавателям настраивать курсы в соответствии с конкретными потребностями студентов и учебной программы. Это дает возможность интегрировать различные образовательные ресурсы и технологии, что, в свою очередь, способствует более глубокому усвоению материала.

Поиск теоретического материала в интернете стал значительно проще благодаря развитию научных электронных библиотек. В России одной из крупнейших таких библиотек является [elibrary.ru](http://elibrary.ru), которая предоставляет доступ к множеству научных публикаций, статей и диссертаций. Также стоит отметить КиберЛенинку, научную электронную библиотеку открытого доступа, которая активно пополняется и предлагает широкий выбор материалов для исследователей и студентов. Эти ресурсы не только облегчают доступ к актуальной информации, но и способствуют развитию научной деятельности, позволяя исследователям и студентам находить необходимые данные для своих проектов и учебы.

Разнообразие форм учебной деятельности, которые могут быть предложены студентам в рамках сетевого образовательного модуля, открывает новые возможности для самореализации и самооценки. Например, студенты могут участвовать в онлайн-дискуссиях, работать над совместными проектами, проходить тесты и получать обратную связь в реальном времени. Использование балльно-рейтинговой системы в таких модулях создает дополнительные стимулы для студентов, что, в свою очередь, способствует повышению эффективности обучения как в очной, так и в заочной формах с элементами дистанционного обучения. Однако, несмотря на удобство и доступность информации через интернет, важно помнить, что роль преподавателя в образовательном процессе остается крайне значимой.

Подводя итог, следует отметить, что внедрение дистанционных технологий обучения в образовательный процесс направленно на глубокое понимание учебного материала и формирование коммуникативных, информационных, самообразовательных компетентностей. Дистанционное обучение способствует формированию таких личностных качеств как активность, самостоятельность, креативность, творчество, ответственность, целеустремленность и тому подобное [14.].

Использование технологий дистанционного обучения действительно открывает новые горизонты для образовательного процесса, позволяет обеспечить соответствие требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов, что особенно важно в условиях быстроменяющегося рынка труда. С помощью дистанционных образовательных технологий можно организовать равномерный и непрерывный процесс подготовки студентов, особенно в заочной форме обучения. Это также позволяет обеспечить оперативное взаимодействие всех участников образовательного процесса, включая студентов, преподавателей и администрацию.

Таким образом, среди преимуществ дистанционного обучения для соискателя образования можно выделить: возможность подстраивать темп обучения под себя; выявить зоны развития соискателей образования; просматривать учебный материал повторно; снижение психической и физической нагрузки; формирование навыка самообразования. Однако наряду с преимуществами есть и недостатки во внедрении дистанционного обучения в образовательный процесс. К ним можем отнести: ограничение непосредственного социального общения; гаджетизация жизни; малое количество часов, которое отведено на практику.

Перспективой дальнейших исследований являются исследования технологий, которые можно применять под время организации дистанционного и смешанного обучения в учреждениях высшего образования.



## Список литературы:

1. Богданов, В.В. Дистанционное обучение - цели, задачи, особенности, характеристика, Проблемы // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Технические науки. – 2003. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distsionnoe-obuchenie-tseli-zadachi-osobennosti-harakteristika-problemy> (дата обращения: 29.10.2024).
2. Григорьева, С.В. Условия эффективного применения виртуальных лабораторий при дистанционном образовании в военно-учебных заведениях: дис. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2008. – 157 с.
3. Девель, Л.А. Англо-русский учебный словарь. Лингводидактические проблемы использования в информационном поиске и дистанционном обучении в непрерывном образовании: монография. – Санкт-Петербург: КультИнформПресс, 2011. – 135 с.
4. Конышева, А.В. Вебинар как сетевая форма организации учебной деятельности студентов // Концепт. – 2016. – №S1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vebinar-kak-setevaya-forma-organizatsii-uchebnoy-deyatelnosti-studentov> (дата обращения: 29.10.2024).
5. Лапенюк, М.В. Информационная среда дистанционного обучения как средство реализации индивидуализированного обучения в общей школе // Педагогика и психология образования. – 2011. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-sreda-distsionnogo-obucheniya-kak-sredstvo-realizatsii-individualizirovannogo-obucheniya-v-obschey-shkole> (дата обращения: 29.10.2024).
6. Николаева, Е.С. К вопросу об эффективности применения и особенностях реализации ассоциативного метода при обучении иностранному языку в высших учебных заведениях // Научные труды Северо-Западного института управления РАНХиГС. – 2024. – Т. 15, № 1(63). – С. 100-107.
7. Рулиене, Л.Н. Дистанционное обучение как новая образовательная практика // Вестник БГУ. – 2011. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distsionnoe-obuchenie-kak-novaya-obrazovatel'naya-praktika> (дата обращения: 28.10.2024).
8. Смоленцев, Н.И. Дистанционное образование и перспективы вузовского образования // Педагогические и информационные технологии в образовании. – 2011. – № 10. – С. 9.
9. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями).
10. Фертикова, Д.О. Преимущества и недостатки дистанционного обучения // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2017. – №11. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preimuschestva-i-nedostatki-distsionnogo-obucheniya-1> (дата обращения: 29.10.2024).
11. Beaudoin, M.F. The Instructor's Changing Role in Distance Education // The American Journal of Distance Education. – 4 (2), 1990. – p. 21-29.

12. Carr-Chellman, A. & Duchastel P. The Ideal Online Course // The British Journal of Educational Technology. – 31 (3), 2000. – p. 229-241.\
13. Cawthera, A. Computers in Secondary Schools in Developing Countries: Costs and Other Issues (Including data from South Africa and Zimbabwe). – 2002 – URL: <http://open.ekduniya.net/15/> (дата обращения: 26.10.2024).
14. Nikolaeva, E.S. The history and definition of mind map technology in teaching // Theory and Practice of Modern Science: the View of Youth, 24 ноября 2022 года. – Высшая школа технологии и энергетики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна», 2023. – P. 295-300.
15. Rumble, G. Just How Relevant is E-education to Global Educational Needs? // Open Learning. – 16 (3), 2001. – p. 223-232.

**Николаева Людмила Витальевна**

кандидат филологических наук, доцент

Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева

SPIN-код: 7320-9105

Lyudmila Nikolaeva

Samara University

## **СОВРЕМЕННАЯ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ИСКУССТВОВЕДЧЕСКОГО ДИСКУРСА: НА ПРИМЕРЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПЛАТФОРМ**

**Аннотация:** Настоящая работа посвящена изучению понятию «дискурс» в контексте современного языкознания. Задача исследования – продемонстрировать многообразие трактовок термина дискурс и его значимость в современном обществе. Внимание акцентируется на трансформации дискурсивного пространства в условиях цифровизации и возникновении интернет-дискурса. Исследование интернет-дискурса является крайне актуальным для понимания изменений в процессе коммуникации, в языке и культуре современного общества, что демонстрирует динамику развития языка в цифровую эпоху. В связи с тем, что Интернет стал доминирующим средством коммуникации, он оказал значимое влияние на язык, создавая новые формы общения. Интернет-дискурс обладает уникальными характеристиками, включая интердискурсивность, трансформацию языковых норм и конкуренцию устной и письменной речи, что делает его важным объектом изучения. В рамках настоящего исследования на примере искусствоведческих сайтов демонстрируется взаимодействие искусствоведческого типа дискурсивного пространства с интернет-дискурсом.

**Ключевые слова:** Дискурс, интернет-дискурс, интернет-коммуникация, искусствоведческий дискурс, язык, языкознание.

## **MODERN INTERNET COMMUNICATION IN THE CONTEXT OF ART DISCOURSE: BASED ON THE EXAMPLE OF ENGLISH PLATFORMS**

**Summary:** This work is devoted to the study of the concept of "discourse" in the context of modern linguistics. The purpose of the study is to demonstrate the variety of interpretations of the term "discourse" and its significance in modern society. The attention is focused on the transformation of the discursive space in the context of digitalization and the emergence of Internet discourse. The study of Internet discourse is extremely relevant for understanding changes in the communication process, in the language and culture of modern society, which demonstrates the dynamics of language development in the digital age. Due to the fact that the Internet has become the dominant means of communication, it has had a

significant impact on language, creating new forms of communication. Internet discourse has unique characteristics, including interdiscursivity, transformation of linguistic norms and competition between oral and written speech, which makes it an important object of study. Within the framework of this study, the interaction of art criticism sites is demonstrated using the example of art criticism sites.

**Keywords:** Discourse, Internet discourse, Internet communication, art discourse, language, linguistics.

В современных гуманитарных науках термин "дискурс" занимает одно из ключевых понятий, в частности, в таких дисциплинах, как лингвистика, языкознание, литературоведение, социология, философия и др. Однако его значение может варьироваться в зависимости от контекста и подхода исследователя. Основной причиной такого разнообразия значений выступает обширная сфера употребления и многогранностью самого объекта исследования. Каждый исследовательский подход акцентирует внимание на различных аспектах этого явления, предлагая свои методы анализа и интерпретации данных. Понятие «дискурс» является многогранным и изучает разнообразные аспекты человеческой деятельности – от структуры текста до механизмов социальной власти. Одна из ключевых идей трактует термин «дискурс» не только как текстовое сообщение, но и как процесс взаимодействия между участниками коммуникации, который включает в себя контекстные и социокультурные факторы. Так, В. В. Красных определяет дискурс в качестве «вербализованной речемыслительной деятельности, понимаемой как совокупность процесса и результата и обладающая как собственно лингвистическими, так и экстралингвистическими планами» [6, с. 201].

Н. Д. Арутюнова, известный отечественный лингвист, предложила многоплановую трактовку понятия "дискурс". Она определяет исследуемый термин как сложное коммуникативное явление, включающее в себя следующие аспекты: «связный текст в совокупности с экстралингвистическими (прагматическими, социокультурными, психологическими и др.) факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)» [1, с. 136].

В современных реалиях появилась новая площадка для реализации коммуникативного процесса – интернет-пространство. «Интернет стал не только источником информации, но и доминирующим средством коммуникации, тесно связанным со всеми сферами жизни людей». [7, с. 30] Развитие современного коммуникативного пространства повлияло на актуальные тенденции в языке. «Электронная революция повлекла за собой революцию языковую, которая, в свою очередь привела к появлению нового сетевого, электронного языка». [11, с. 236] Несомненно, современные технологии, в частности Интернет, внесли значительный вклад в изменение языковой ситуации и трансформацию

дискурсивного пространства в различных сферах жизни. Интернет значительно изменил способы коммуникации, расширив возможности для взаимодействия людей в режиме реального времени и вне зависимости от географического положения. В результате такого проникновения цифровых платформ и сетей в современную жизнь, мы наблюдаем появление и реализацию новых форм языка, и новые виды текстов, которые сочетают в себе различные стили и жанры.

На основании становления актуального вида коммуникации, реализуется современное дискурсивное пространство – интернет-дискурс, который трактуется в качестве «особого коммуникативного сегмента, обладающего своеобразными лингвистическими и экстралингвистическими особенностями» [10, с. 174]. Интернет-дискурс стал значимым феноменом современного языкового пространства. Это связано с тем, что интернет изменил способы коммуникации между людьми, создав новые формы взаимодействия, такие как форумы, социальные сети, блоги, мессенджеры и другие платформы. В рамках интернет-дискурса формируются уникальные языковые практики, которые отличаются от традиционных форм общения. Изучение специфических характеристик интернет-дискурса помогает лучше понять современные тенденции в языке, культуре и обществе. Этот феномен становится важным объектом изучения, так как он отражает изменения в коммуникативных практиках и социальных взаимодействиях.

В рамках актуального исследования важно отметить, что появление и стремительное развитие Интернета оказало значительное влияние на языки в целом. Это привело к возникновению новых форматов и особенностей использования языка. Подобные изменения масштабны, многие исследователи говорят о формировании "электронного языка" – особого вида коммуникации, который отличается от традиционного письменного и устного языка. Значительное проявление нового языкового формата реализуется в англоязычном лингвистическом пространстве. Так, современный британский лингвист D. Crystal в работе «Языковая революция» [12] определяет именно интернет-пространство в качестве одного из наиболее приоритетного фактора, являющегося причиной актуальных глобальных языковых изменений. Это доказывает необходимость целостного и системного подхода к изучению специфики современной Интернет-коммуникации. Обращаясь к Интернет-дискурсу, важно отметить, что «язык интернета, его характеристики, специфика функционирования привлекают внимание отечественных и зарубежных лингвистов на протяжении долгого времени: изучаются свойства языка интернета как специфического средства коммуникации, предсказываются возможности влияния интернет-лексики на стандартный язык, описывается язык общения в интернете неформального («чаты») и формального («конференции») характера, определяются грамматические характеристики языка, используемого в Интернете». [4, с. 44]

Основная проблема изучения интернет-дискурса связана с тем, что данный тип дискурсивного пространства представляет собой сложное

коммуникативное единство по причине своей неоднородности, но в то же время целостной природы. Анализируемый тип дискурса объединяет в себе множество различных типов общения, стилей речи, жанров и тем, а также взаимодействует с другими видами дискурсов. На основании этого можно судить о такой специфичной черте, как интердискурсивность. Подобная специфика «размывает» границы между различными видами дискурса, обобщая их. В рамках интернет-коммуникации текст может одновременно принадлежать к нескольким различным типам дискурса, что усложняет его анализ.

Опираясь на специфичные лингвистические параметры интернет-пространства, приоритетно указать ряд характерных особенностей данного коммуникативного поля. Важно отметить, что в контексте интернет-дискурса наблюдается усложнение некоторые речевые единиц, в то время как многие языковые элементы, напротив, подвергаются упрощению. Этот процесс связан с адаптацией языка к условиям цифровой среды и потребностям пользователей.

Подобного рода усложнения и упрощения демонстрируют прагматическую природу интернет-дискурса. Пользователи сети Интернет стремятся к максимально эффективной коммуникации, используя языковые средства, наиболее подходящие для достижения своих целей. Важно понимать, что выбор тех или иных языковых средств зависит от контекста, аудитории, а также цели общения. Таким образом, взаимодействие в рамках интернет-дискурса позволяет пользователям адаптировать свои коммуникативные стратегии к разнообразным ситуациям и задачам.

На основании характеристик Л.Ю. Иванова, «Интернет-дискурсу свойственна более высокая дифференциация одних языковых явлений и средств при более диффузном использовании других, что наиболее явственно прослеживается на лексическом и содержательно-тематическом уровнях». [5, с. 44-45] Эта тенденция реализуется прежде всего на лексическом уровне в рамках тематики содержания. Дифференцированность в границах интернет-коммуникации выражается в том, что определенные языковые явления становятся более четкими и приобретают новые функции в интернет-дискурсе. Однако, одновременно с этим, некоторые языковые элементы становятся менее строгими и определенными. Это создает уникальную реалию языковой динамики, которая продолжает эволюционировать вместе с развитием цифровых технологий, культуры и языка. Важно отметить, что, по мнению отечественного лингвиста М.Б. Бергельсон, в Интернет-пространстве реализуется «конкурирующее воздействие норм письменной и устной речи». [3, с. 58]

Эта специфичная характеристика объясняется тем, что Интернет предоставляет возможности для различных форм коммуникации, каждая из которых имеет свои особенности и нормы. Конкуренция между нормами письменной и устной речи оказывает значительное влияние на развитие интернет-дискурса. Она способствует созданию уникальных жанровых форм, появлению новых языковых средств и изменению восприятия языка. Кроме того, подобная

конкуренция стимулирует постоянную трансформацию языковых норм, делая интернет-дискурс одним из наиболее динамичных видов общения.

Анализируя жанровую специфику Интернета, следует обратиться к классификации видов интернет-пространства, предложенной Д. Кристаллом, которая является одной из наиболее популярных и широко используемых. Она основывается на стилеобразующих и ситуационных параметрах, что позволяет более точно описать различные жанры и типы текстов, встречающихся в Интернете. Так, Д. Кристалл, выделяет:

- электронную почту;
- синхронные и асинхронные чаты;
- виртуальные миры;
- web – тексты, к которым относятся электронные тексты с гипер- и линейной структурой (например, тексты в формате pdf).

Л. Ю. Иванов определяет лингвистическую структуру интернет-коммуникации как образование особого рода, которое «...объединяет в себя множество жанровых подсистем, разделяющихся на отдельные жанры» [5, с. 37] по причине жанрового и функционального разнообразия. Несмотря на комплексное функционирование, каждое из жанровых образований, реализующееся в интернет-пространстве, имеет свои правила и нормы, определяемые целями и задачами коммуникации. Также автор утверждает, что язык анализируемого типа пространства занимает нейтральное положение в границах между национальными языками и языками международной коммуникации. Это подразумевает функционирование как национальных, так и международных языков в рамках интернет-коммуникации, причем зачастую происходит их взаимопроникновение и смешивание. Например, в русскоязычном сегменте Интернета можно встретить тексты, содержащие англоязычные единицы, термины и фразы, а в англоязычной среде — элементы других национальных языков. Глобализация в рамках интернет-дискурса обусловлена его доступностью и универсальностью. Интернет предоставляет возможность коммуникации вне зависимости от географического положения. Представления о содержании интернет-дискурса формируются через общие категории и схемы, которые задают единый формат общения.

В качестве макроединицы исследования интернет-дискурса можно принять тематически организованный сайт. Сайт такой специфики объединяет в себе различные жанры и виды коммуникаций, связанные общей тематикой или целью. «Единство сайта как дискурсивной единицы обеспечивается наличием адресанта (человек или компания, от имени которых ведется данный сайт), адресата (аудитория, для которой на сайте размещается та или иная информация), типичным содержанием, соответствующим назначению сайта, а главное, - единой целью, во имя которой этот сайт создавался». [8, с. 215] Среди сайтов действительно можно выделить различные типы в зависимости от их основной цели и содержания: развлекательные, информационные, а также убеждающие и побуждающие к действиям. Каждый из перечисленных типов

сайтов выполняет свою определенную функцию и направлен на удовлетворение различных видов потребностей пользователей. Выбор конкретного типа сайта зависит от целей и интересов аудитории, а также от задачи, которую ставит перед собой создатель ресурса.

В качестве примера реализации специфичных параметров интернет-пространства, обратимся к англоязычным сайтам, характеризующимся размещением искусствоведческого контента. В связи с тем, что публикация информации в сети Интернет подразумевает подчинение определенным тенденциям и особенностям распространения сведений, англоязычные сайты, содержащие искусствоведческий контент, подчиняются базовым характеристикам коммуникации в границах интернет-пространства. Актуальные искусствоведческие сайты в рамках настоящего исследования – это официальные сайты живописцев современности, а также официальные сайты художественных музеев, галерей и фондов. Информация, публикуемая на официальных искусствоведческих сайтах, характеризуется выраженной интердискурсивностью в связи с тем, что сочетает себе элементы интернет-дискурса с базовыми маркерами искусствоведческого типа дискурса.

Обратимся к официальному сайту современного американского живописца Доналда Золана ([www.zolan.com](http://www.zolan.com)). Данный сайт является ярким примером реализации специфичных характеристик как интернет-дискурса, так и искусствоведческого дискурсивного пространства. Сайт демонстрирует работы художника, структурируя их на основании тематик и коллекций. Так, пользователь может обратиться к различным коллекциям живописных работ автора, таким как («Дети и животные», «Деревенские дети», «Праздники»), что является специфичной чертой возможностей навигации интернет-сайтов. Однако важным элементом является отсутствие заголовков и комментариев при просмотре репродукций картин, что подчеркивает визуальную составляющую произведений искусства.

При увеличении изображения репродукция сопровождается названием, которое появляется непосредственно на картине, написанное ровным шрифтом, заглавными белыми буквами на прозрачном сером фоне. Такая подача акцентирует внимание на названии произведения, подчеркивая его значимость в контексте восприятия картины. Данный подход позволяет сочетать визуальные аспекты интернет-дискурса (интерактивное увеличение изображений) с элементами искусствоведения, где названия работ играют важную роль в интерпретации содержания.

При обращении к искусствоведческому сайту [www.1st-art-gallery.com](http://www.1st-art-gallery.com), можно заметить радикальные отличия от предыдущего примера. На данном сайте поиск репродукций можно производить двумя способами, а именно, по жанровой или авторской принадлежности. При выборе типа поиска на новой странице раздела сайта предоставляется информация о художнике или художественном жанре, что характерно для текстов искусствоведческого типа. Под каждой репродукцией картины указано её название, соответствующее



правилам английской орфографии: все части речи, за исключением предлогов, артиклей и союзов, начинаются с заглавной буквы. Название представлено жирным шрифтом, белым цветом на тёмном фоне, что делает его легко читаемым и привлекает внимание пользователя. Помимо этого, иногда указывается год создания картины, что также соответствует традициям описания произведений искусства и помогает лучше понять контекст работы.

Несмотря на то, что любой текст тематического интернет-сайта содержит специфичные черты и параметры, он подчиняется базовым требованиям интернет-пространства и содержит в себе интердискурсивные характеристики. Таким образом, искусствоведческий тип текста при предоставлении информации о произведениях живописи в рамках интернет-коммуникации представляет взаимодействие двух видов дискурса – интернет-дискурса и искусствоведческого.

Подводя итог, важно заметить, что каждый сайт уникален и специфичен по своей структуре, оформлению и визуальному содержанию, однако все они соответствуют общим стандартам интернет-пространства. Искусствоведческие типы сайтов, содержащие информацию о картинах, художниках и художественных жанрах, объединяют в себе элементы интернет-дискурса. Оформление названий картин может варьироваться на разных сайтах, что усложняет анализ невербальных компонентов. Однако основной акцент делается на вербальные аспекты, такие как названия самих живописных произведений. Из-за технических возможностей и функциональных характеристик Интернета основное внимание смещается на изучение вербальных элементов, таких как названия картин. Таким образом, подчеркивается важность изучения вербальной составляющей текстов, описывающих живопись в Интернете, ввиду сложности анализа невербальных аспектов в этой среде.

### **Список литературы:**

1. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова - М.: Языки русской культуры, 1999. - 896 с.
2. Атрощенко, А.Г. Анализ определений понятия "дискурс" в современной лингвистике // Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2015. № 12(54): в 4-х ч. Ч. I. С. 26-31.
3. Бергельсон, М.Б. Языковые аспекты виртуальной коммуникации [Текст] / М.Б. Бергельсон // Вестник Московского университета. Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. - 2002. - N1. - С. 55-67.
4. Ефремова, Е.С. Языковая реальность участников интернет-дискурса (на примере французского языка) / Е.С. Ефремова // Молодой ученый. - 2013. - №9. - С. 443-445.
5. Иванов Л.Ю. Язык Интернета: заметки лингвиста // Словарь и культура русской речи. – М.: Азбуковник, 2000. – С. 35-45.
6. Красных, В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: Курс лекций / В.В. Красных. - М.: ИТДГК «Гнозис», 2001. – 270 с.

- 7.Мельникова, О.К. К вопросу об определении термина «интернет-дискурс»// Казанский вестник молодых учёных. 2018, Т 2, № 4 (7). С 30-33.
- 8.Мухина, М.В. О некоторых особенностях организации Интернет-дискурса / М.В. Мухин // Аргументативная риторика в практике политического, делового и административно-правового общения: материалы междунар. Интернет-конференции (1-20 апреля 2010 г.). – Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2010. – С. 214-218.
- 9.Таймур, М.П. Матрица когнитивных фильтров как инструмент анализа лингвокреатива в современном англоязычном дискурсе // Дискурс и язык в эпоху «больших данных»: Вариативность, креативность, эксперимент: Сборник научных статей / Отв. ред. И.В. Зыкова. — М.: Р.Валент, 2023. С. 328-336.
- 10.Ушакова А.А. Интернет-дискурс как особый тип речи // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 2: Филология и искусствоведение № 4, 2010. – С. 170-174.
- 11.Chrystal, D. Language and the Internet. - Cambridge University Press, 2004. – 272 p.
- 12.Crystal, D., The Language Revolution / D. Crystal. – Cambridge: Poly Press, 2004. – 152 p.

**Ниязова Галина Юрьевна**

кандидат политических наук, доцент

Санкт-Петербургский государственный университет

SPIN-код 4727-0822

Niyazova Galina

Saint Petersburg State University

## **ВОПРОС МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОНКУРЕНЦИИ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

**Аннотация:** В статье рассматривается конкуренция языков в современном Азербайджане. В английском языке используется термин *between-language competition*, который, с нашей точки зрения, максимально точно отражает суть понятия и согласуется с русскоязычным термином. Межъязыковая конкуренция рассматривается как столкновение языков, отличных от государственного. Межъязыковая конкуренция, таким образом, это противостояние языков и их стремление к власти. Когда мы говорим об Азербайджане, речь идет о трёх обязательных языках – азербайджанском, русском и английском. Язык отражает реальность, и овладение языком определенной культуры позволяет не только лучше понять окружающую действительность и более красочно и многогранно её отобразить.

**Ключевые слова:** межъязыковая конкуренция, язык и власть, Азербайджан, русский язык, английский язык, азербайджанский язык.

## **THE ISSUE OF INTERLANGUAGE COMPETITION IN AZERBAIJAN AT THE PRESENT STAGE**

**Summary:** The article touches upon language competition in contemporary Azerbaijan. In English language the term “between-language competition” is used. In our opinion, it comprehensively explains the essence of the concept in Russian. Inter-language competition is viewed as a clash of languages, different from the official language of the state. Thus, inter-language competition is a conflict between language in their struggle for power. When we speak about Azerbaijan, we imply three languages – Azerbaijani, Russian and English. The language reflects the reality and, thus, learning a foreign language allows not only to better understand another culture but to reflect it more multifacetedly.

**Keywords:** intercultural competition, language and power, Azerbaijan, Azerbaijani language, English language, Russian language.

Столкновение языков и, как результат, их интерференция – неотъемлемая характеристика государства, которое активно развивается, поскольку именно открытость государства миру допускает проникновение других культур, а уверенная внутренняя политика не допускает конкуренции государственного

языка с другими языками. Вследствие этого, когда мы говорим о межъязыковой конкуренции, мы, в первую очередь, говорим о столкновении языков, отличных от национального языка. Межъязыковая конкуренция, таким образом, это противостояние языков и их стремление к власти, которая может им быть гарантирована, только если на территории страны проживает определенная этническая группа, которой это язык принадлежит. В английском языке используется термин *between-language competition*, который, с нашей точки зрения, максимально точно отражает суть понятия и согласуется с русскоязычным термином.

Следовательно, очевидно, что, если статус языка не закреплён законодательно, то его распространение и активное использование обусловлено, скорее, экстралингвистическими причинами, нежели исключительно лингвистическими.

Решение языковых проблем, составляющих значимую часть мягкой безопасности государства, не перестанет быть актуальным, с одной стороны, потому что язык – это важнейший инструмент власти [1, 299], с другой, по причине того, что язык, отражая действительность, неотрывно связан с культурой и нравственными понятиями и ценностями.

Насколько успешно государство справляется с продвижением своего языка за рубежом, настолько высокий статус имеет или приобретает государство на мировой политической арене.

И дело здесь не только в статусе страны, но и в том, что сам язык – живой организм. Это постоянно развивающаяся система. Более того, язык взаимодействует с другими языками. Все эти условные «конфликты» и «столкновения» приводят к изменению языка и его статуса. Самый яркий пример, конечно, - глобальный английский. Ещё лет 15 назад было естественно в академических кругах говорить о британском английском, американском английском. Сейчас каждый вариант английского – Спэнлиш, Рунглиш (*Englishes*) имеет такое же право и такой же статус. Великобритания и США потеряли патентное право на английский, что актуально в контексте восприятия языка как «влиятельного ресурса «мягкой силы» [2, 389].

Если же мы говорим о внутренней языковой политике, то выбор языка или языков говорит, несомненно, о ориентации государства на определенную часть мира. Понятно, что изучение сейчас китайского языка, добавление китайского в программы как обязательного второго иностранного свидетельствует о дружбе России с Китаем. Хотя в отличие от английского, который можно учить и в Великобритании, и в любой другой стране, в результате гарантирована успешная коммуникация в отличие от китайского, который на территории самого Китая отличается в зависимости от региона.

Рассмотрим Азербайджан, как государство, проводящее разумную языковую политику.

Язык позволяет человеку соотнести себя с определенной нацией, создавая основу для самоидентификации. Мы находимся под влиянием определенного

языка и именно в границах этого языка осознаем действительность. Чем хуже говорящий владеет языком, тем проще его картина реальности. Многомерность и красочность мира напрямую зависит от ступени владения языком. При лучшем владении языком мы можем не только представить окружающую действительность, но и сложнее описать её.

Мир, окружающий нас уникален. Окружающая нас действительность уникальна. Каждая культура обладает уникальными, отличными от других культур, чертами. Если человек не владеет языком данной культуры, то не может ни почувствовать окружающую реальность в полной мере, ни описать её.

Изучая взаимосвязь языка и реальности, мы видим, что отражение реальности в разных языках происходит по-разному. В каждом языке категоризация мира происходила по-своему и в итоге реальность не может отражаться одинаково. «Понимать язык – значит употреблять только те сочетания и преобразования знаков, которые приняты в данной социальной группе; обозначать объекты и ситуации так, как это делают члены группы; выражать свои собственные состояния так, как это делают другие» [3, 47].

Это особенно очевидно, когда перед нами стоит именно эта задача – отразить реальность в другом языке. Перевод – это часто новая литература (когда перевод выполняет автор-билингв). С учетом этого особенно заметна разница пары русский-азербайджанский и азербайджанский-английский. В первом случае билингвизм, во втором случае перевод (отсюда языковая интерференция и ошибки в учебниках). Билингвизм определяется как «сложное, системное, внутриличностное образование, которое включает в себя определенную новую языковую (знаковую) систему, умение использовать ее в ситуации общения, коммуникации (коммуникативный аспект) В этой системе кроме ситуативных значений и смыслов присутствуют и более широкие общекультурные представления и картины мира (социокультурный и лингвокультурный аспекты)» [3, 44].

Изучая иностранные языки, человек расширяет сознание. Именно поэтому мы, скорее, поддержим появление в языке заимствований, поскольку новое явление (новое в сознание людей или в этой культуре) свидетельствует, в первую очередь, о развитии языка. Этот ёмкий термин, в своём изначальном варианте и в полном объёме, будет понятен только носителям той же культуры. Именно поэтому азербайджанцы в обыденной речи часто используют слова русского языка (вводное «просто», вишня, мороженое), они не считают это слова русскими, не подчеркивают этим связь культур. Интересный факт, в азербайджанском языке есть слово *albali* вишня. Но азербайджанцы говорят именно вишня (с ударением на последний слог). *Albali* – сорт вишни в деревне, люди не задумываются, почему из двух вариантов обозначение одного явления, они выбирают определенный. Скорее всего, так делали их родители.

Когда мы изучаем вопрос сосуществования различных иностранных языков наряду с государственным языком, мы всегда рассматриваем цели,

которые преследуют молодые люди при изучении определенного языка, и возможности, которые им предоставлены для достижения этой цели. Таким образом, мы ставим два вопроса: 1. Зачем учить иностранный язык, 2. Каким образом учить иностранный язык?

Отвечая на первый вопрос, важно обратить внимание в первую очередь на русскоязычные СМИ, которые пользуются популярностью у представителей разных поколений как в Азербайджанской Республике, так и за её пределами. Целевая аудитория русскоязычных средств массовой информации включает не только этнических Азербайджанцев, а также жителей Российской Федерации, что становится особенно актуально в свете привлечения русскоязычных экспертов в области политологии, экономики, культуры и т.д.

Когда мы говорим об Азербайджане, случае речь шла о трёх обязательных языках – азербайджанском, русском и английском, которые важны для достижения вершин и определенных жизненных стандартов. Ещё 10 лет назад достаточно было знания английского или русского языков для комфортного проживания в Азербайджане. Сегодня ситуация изменилась – знание русского языка не приносит никакой выгоды, незнание азербайджанского языка ощутимо лишает многих привилегий. В данной ситуации речь идет даже о временном посещении страны, а не о постоянном проживании.

По данным министерства образования АР, в стране 1 503 754 учащихся обучаются на государственном языке - азербайджанском. 29 942 учащихся, принадлежащих к национальным меньшинствам, изучают свой родной язык. Так, лезгинский, талышский, иврит, аварский, цахурский, удинский, курдский и хиналугский языки преподаются в средних школах ряда регионов страны [4].

Официальные сайты Министерств Азербайджанской Республики не всегда представлены на других языках. Так, на азербайджанском, русском и английском языках представлена информация на следующих интернет-сайтах: Министерство внутренних дел, Министерство здравоохранения, Министерство культуры, Министерство налогов, Министерство оборонной промышленности, Министерство образования, Министерство цифрового развития и транспорта, МЧС. Сайты Министерства молодежи и спорта, Министерства иностранных дел, Министерства сельского хозяйства, Министерства финансов, Министерства экономики и Министерства энергетики доступны для владеющих азербайджанским или английским. Исключительно на азербайджанском языке доступна информация на сайтах Министерства труда и социальной защиты и Министерства экологии и природных ресурсов.

Так же для обывателя особый интерес представляют объявления в общественных местах, представленные только на государственном языке или переведенные на другие языки. Так, в бакинском метрополитене, как и в туристических местах, можно встретить объявления на азербайджанском и на английском языках. Русский язык в Азербайджане уже не играет роль языка межнационального общения, хотя и не теряет популярность. Его учат и на нем

говорят, потому что это модно и статусно. Бросаются в глаза многочисленные ошибки в английском языке. Вероятно, это происходит потому, что английский язык учат по азербайджанским учебникам, которые появились относительно недавно и результат изучения английского языка в школах, которые взяли за основу местную методику преподавания языка, и школы, которые выбрали британские учебники, сильно разнится. Профессия переводчика совсем непопулярна в Азербайджане и, хотя спрос на нее растёт, высшие учебные заведения готовят небольшое количество специалистов.

Поскольку и английский, и азербайджанский языки используют латиницу, то бакинская карта метрополитена выглядит очень любопытно, она, с нашей точки зрения, прекрасный наглядный материал для изучения межкультурной коммуникации. Изучая карту метрополитена Баку, следует обратить внимание, в первую очередь, на то, что написание часто совпадает (в отличие от произношения). При этом для объектов культуры, которые отмечены на этой же карте метрополитена используется и транслитерация, и перевод. Например, Qız qalası (Девичья башня) переведена на английский – Maiden Tower, в то время как для İçərişəhər (Старый город) используется транслитерация. При этом туристические агентства предлагают Обзорную экскурсию именно по Старому Городу.

С другой стороны, на пляже (учитывая опять же целевую аудиторию) объявления будут на двух языках – русском и азербайджанском. Причем, на русском объявления плана «Не мусорить», а только на азербайджанском будет меню. Ночью на пляже проводят вечеринки, дискотеки, и поэтому алкогольное меню будет на азербайджанском и английском языках.

Язык меняется: обретает определенный статус, меняет статус. Языковая политика государства – важная составляющая деятельности государства для поддержания и продвижения своего имиджа на международной политической арене.

### **Список литературы:**

1. Молодякова Г.Ю. Язык и власть: механизмы взаимодействия и взаимозависимости. // Вестник Санкт-Петербургского университета. - 2009. Серия 6. - Выпуск 2. – С. 298-302.
2. Тагворян М.П. Использование «мягкой силы» в развитии внешнеполитических инициатив англоговорящих стран на примере США и Великобритании // Азимут научных исследований: экономика и управление, 2018, Т.7, № 3 (24). – С.388-391.
3. Серова Т.М. Сбалансированный билингвизм и механизм языкового переключения в устной переводческой деятельности в условиях диалога языков и культур, Язык и культура, 2010, № 4. – С 44-56.
4. Сайт Министерства науки и образования Азербайджанской Республики – URL.: <https://www.edu.gov.az/ru/>

**Односталко Максим Александрович**  
старший преподаватель  
Военно-медицинская академия им С.М. Кирова  
SPIN-код: 5779-2603  
Odnostalko Maksim  
Kirov Military Medical Academy

## **БЕЗОПАСНОСТЬ: ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС В ПОЛИТОЛОГИИ**

**Аннотация:** В статье демонстрируется ситуация распространенности и укорененности концепта безопасности в повседневности и политических науках. Автор анализирует возможные значения и контексты использования этого термина и приходит к выводу, что использование термина во многом неоднозначно и сопровождается обратными эффектами. Более того, само использование понятия формулирует необходимость определения угроз безопасности. Тем самым инструментальное значение безопасности чревато возникновением целого комплекса социальных, культурных и политических проблем. Автор рекомендует весьма осторожно использовать данное понятие в политических науках, описывая либеральную традицию его интерпретации. Соответственно, требуется разработка алгоритма использования понятия, возможные ситуации его замены и модификации.

**Ключевые слова:** безопасность, дискурс, термин, угроза, политические науки, защищенность, либерализм.

## **SECURITY: TERMINOLOGICAL EXCURSION IN POLITICAL SCIENCE**

**Summary:** The article demonstrates the situation of prevalence and embeddedness of the concept of security in everyday life and political sciences. The author analyses the possible meanings and contexts of the use of the term and comes to the conclusion that the use of the term is largely ambiguous and accompanied by opposite effects. Moreover, the very use of the term formulates the need to define security threats. Thus, the instrumental meaning of security is fraught with a whole set of social, cultural and political problems. The author recommends to use this concept very cautiously in political sciences, describing the liberal tradition of its interpretation. Accordingly, it is necessary to develop an algorithm for the use of the concept, possible situations of its replacement and modification.

**Keywords:** security, discourse, term, threat, political sciences, security, liberalism.

В современном политическом и культурном лексиконе мало терминов, которые были бы настолько перегружены, многофункциональны или потенциально неоднозначны так, как безопасность. Это слово распространено и



используется в широком спектре дискурсов практически во всех сферах человеческого общества. В статьях, рекламе и публичных объявлениях неустанно фигурирует этот ключевой термин, который, по-видимому, все больше и больше определяет нашу повседневную жизнь, навязываясь, куда бы мы ни повернулись, сталкивая нас с чем-то или информируя, успокаивая, расстраивая или пугая нас, влияя на наши решения или управляя нашим поведением. Более косвенные предупреждения о безопасности и опасения в виде предупреждающих надписей и юридических отказов, транслируемых по телевидению, отражают общее стремление защищаться от больших и малых опасностей — беспокойство, которое в равной степени заметно в бесчисленных мерах безопасности, которые сопровождают повседневную жизнь, от полицейских патрулей и систем домашней сигнализации до сканеров, детекторов и камер наблюдения, от проверяемых сумок и огражденных стенами границ до защищенных веб-сайтов и личных идентификационных номеров, от страхования жизни и домашних животных до безопасного секса и защитных крышек для детей, от солнцезащитного крема и средства от насекомых, до поручней и ремней безопасности.

Как мы пришли к такому состоянию, как на местном, так и на глобальном уровнях, когда к «безопасности» нужно относиться так привычно, так настойчиво, так разнообразно? К чему бесчисленные заявления, индивидуальные и коллективные, выражающие стремление к безопасности, потребность в защите, стремление к уверенности, стремление знать наверняка? Уникален ли наш век в этом отношении? Действительно ли мы живем в тот исторический момент, который следует назвать «эпохой безопасности», что равносильно «эпохе беспокойства»? Произошли ли фундаментальные изменения в отношении человечества к миру — изменения, связанные, скажем, с глобализацией, плюрализацией, приватизацией, дерегулированием или технологическим прогрессом, — которые оставили в нас радикальную неуверенность, лишили нас возможности применять традиционные системы отсчета для обработки или понимания того, что происходит вокруг нас, для расчета того, что еще предстоит сделать? Является ли это той конечной точкой, к которой вела нас современность и куда забросил нас постмодерн?

Очевидно, что желание или потребность в определенных видах безопасности не являются недавним изобретением. Что может быть более присущим человеку, чем стремление к защите, уверенности и доверию, будь то это прямо сейчас или в будущем? Как существа, живущие во времени и подчиняющиеся ему, склонные сталкиваться с непредвиденными обстоятельствами, окруженные бесчисленными рисками, разве мы не были всегда вынуждены спасаться от опасностей, желая мирно добираться до безопасной гавани? Разве не в природе человека искать твердую почву для своих суждений и своих действий? Отсутствовало ли когда-либо в человеческом сознании стремление предотвратить потенциальный вред? Некоторые могут обратиться к нашему коллективному архаичному прошлому,

к нашему первоначальному выходу из тенистой защиты леса или пещеры на открытый горизонт саванны, где наше двуногое положение давало больше возможностей для предвидения, но также и больше возможностей для беспокойства, где большая часть опыта происходила за нашими спинами, где наша способность видеть дальше была приобретена вместе с ответственностью за то, что нас увидят. В этом смысле стремление к безопасности может показаться антропологической данностью, рудиментом нашего биологического вида как смертных организмов, не менее древним, священным или — в конечном счете — сильно отличающимся от инстинкта самосохранения.

Несмотря на это, если стремление к безопасности действительно является всеобщим, почему же тогда мы сегодня являемся свидетелями такого чрезмерного внимания, такого неиссякаемого распространения, которое во многом напоминает пропаганду? Почему мы сталкиваемся с термином «безопасность» в таком огромном разнообразии контекстов и с такой ошеломляющей сферой применения? Действительно ли мы имеем дело с универсальным благом? Или же нам не следует вместо этого рассматривать безопасность как компонент стратегий власти, как исторически сложившийся инструмент осуществления контроля среди населения и, между нами, самими, как механизм управления, включающий самодисциплину, который проводит решительные линии и санкционирует практику исключения, как мощный инструмент управления жизнью, который приобретает свою убедительность, неоспоримость и легитимность этой предполагаемой универсальности? В этой связи можно сказать, что двусмысленность этого термина повышает его идеологическую эффективность. Как предполагает Энтони Берк, «сила безопасности заключается в самой неуловимости ее значений, в ироничной структуре смысла, в ее способности быть практически универсальной, но при этом указывать на совершенно разные механизмы упорядочения и возможности для разных групп людей» [2]. Благодаря семантической гибкости, «безопасность» может быть названа желанием, которое, по общему признанию, разделяют все, в трансгисторическом и транскультурном плане, даже если остаются огромные разногласия относительно того, что означает это слово, что оно выражает и как оно действует, то есть, даже если мы никогда не сможем быть уверены в том, что конкретно делает «безопасность» для нас.

Рассмотрим бесконечный ряд модификаторов и детерминант, которые регулярно используются для уточнения того, что на первый взгляд остается очень изменчивым понятием: национальная безопасность, социальное обеспечение и безопасность жилья; безопасность человека, окружающей среды и энергетическая безопасность; безопасность аэропортов и цепочек поставок; инфраструктура и так называемая кибербезопасность. Проекты, процедуры и технологии направлены на обеспечение физической и эмоциональной безопасности, а также экономической и долговой безопасности. Существуют гарантийные депозиты и долевыми ценные бумаги. Существуют ключи

безопасности и защитные ограждения, охранники и защитные конверты, конвертируемые ценные бумаги и ценные бумаги с фиксированным доходом.

Если коренной смысл безопасности определяет состояние, при котором беспокойство устранено (то есть состояние отсутствия различного рода опасностей и/или угроз), то мы должны иметь в виду, что рассуждения о безопасности продолжают порождать все больше и больше причин для беспокойства, включая беспокойство по поводу значения и функции самой «безопасности». Этот механизм выходит далеко за рамки того факта, что безопасность для одной стороны, как правило, означает отсутствие безопасности для другой. На чисто синхронном уровне современного использования легко становится ясно, что проекты в области безопасности часто демонстрируют расхождение между намерением и результатами. Этот сбой включает в себя, например, то, что исследователи международных отношений называют «дилеммой безопасности» — ситуацию, в которой два или более действующих лица, стремящиеся только повысить свою собственную безопасность, своими словами или действиями провоцируют рост взаимной напряженности, что приводит к снижению уровня безопасности во всем мире. Тем не менее, этот эффект, являющийся результатом разворота пресловутого осинового гнезда, не исчерпывает списка проблем, которые порождает безопасность. Амбивалентность очевидна на каждом шагу. Например, с точки зрения индивидуальной психологии, мы могли бы сказать, что, с одной стороны, конкретные проблемы безопасности превращают смутную тревогу в определенный источник страха. Здесь проекты по обеспечению безопасности привлекательны, поскольку они помогают нам сосредоточиться и подготовиться. Они работают, изолируя и идентифицируя реальную или воображаемую угрозу, эффективно устраняя наши опасения, указывая на конкретный источник потенциальной нестабильности. С другой стороны, сигнал тревоги может вызвать страх, который в противном случае никогда бы не возник. Публикация мер безопасности может превратить наш повседневный мир в опасное место, привлекая внимание к опасностям, о которых мы до сих пор не подозревали, напоминая нам о нашей уязвимости, о нашей хрупкости. С другой стороны, тренируя свое сознание на осознаваемой опасности, мы можем стать слепыми к другим, не осозанным или неузнаваемо-непонятым опасностям. Избавляясь от опеки в одной ситуации, мы можем стать беспечными в другой, поддавшись «ложному чувству безопасности».

Хотя проекты в области безопасности позволяют нам действовать превентивно, быть уверенными в том, что мы можем контролировать будущее, по крайней мере, до определенной степени, в той мере, в какой они связаны с неизбежным, с тем, что еще впереди, меры безопасности всегда должны сочетать в себе осведомленность и незнание. У нас могут быть частично освобождены в регламентирующих известной угрозы—известный неизвестный—пока это достижение делает немного, чтобы подавить тревогу

перед собой совершенно неизвестную опасность—неизвестные «неизвестные». Возможно, по этой причине мы обращаем наше внимание на политические и социальные институты или даже на усовершенствованные технологии, которые, по нашему мнению, способны достичь гораздо большего, чем любой отдельный человек. Отодвинув проблемы на второй план, вы не уничтожите их полностью; они могут исчезнуть, но это будет означать только то, что они находятся на пути в какое-то другое место. Начиная с теории общественного договора и заканчивая программным обеспечением для обеспечения безопасности, мы привыкли перекладывать наши личные заботы на некую внешнюю систему, созданную для того, чтобы заботиться обо всем. Мы позволяем нашим тревогам переместиться в другое место; мы наблюдаем, как их отсылают, чтобы они могли быть приручены в другом месте силами, которые превосходят наши собственные, относительно слабые возможности. Очевидно, что решения такого рода имеют угрожающие последствия личного бессилия. Позволяя учреждению или технологии устранить мое беспокойство, я снимаю с себя ответственность и ослабляю свою самостоятельность — два варианта, которые должны стать поводом для дальнейшей тревоги.

Безопасность почти всегда преследует противоположные цели, потому что забота о безопасности, по сути, является заботой, о которой не стоит беспокоиться. Стремясь устранить опасения, превращая облегчение беспокойства в насущный источник беспокойства, безопасность не работает сама по себе. Эта фундаментальная проблема давно признана. Действительно, когда мы обращаемся к диахронической оси, когда мы рассматриваем историю использования, мы обнаруживаем, что к безопасности неизменно относились с глубокой двойственностью. Проще говоря, неоднозначность термина проистекает из различных значений защищённости, «беспокойства», которое, по-видимому, устраняет безопасность. Определение безопасности как «состояния свободы от опеки» практически не скрывает множества сложностей, которые на самом деле привели к многовековым денотативным и коннотативно обусловленным различиям, порождающим колеблющиеся точки зрения и суждения.

С одной стороны, безопасность может предполагать либо отсутствие тревожного беспокойства («спокойствие»), либо устранение самой причины страха («безопасность, защищенность»). Поскольку страх сам по себе обладает притягательной силой, мы могли бы сказать, что, устраняя тревогу, безопасность устраняет отрицание, которое мешает нам наслаждаться благополучной жизнью. Следовательно, безопасность может быть представлена как «уверенность» или «безмятежность», состояние, при котором мы освобождены от препятствий и ограничений, свободны от парализующего беспокойства, защищены от агрессивного и пагубного воздействия. Отсутствие страха, которое обеспечивает эта безопасность, возвращает нам покой, которого мы были бы лишены в противном случае. С другой стороны, понятие безопасности может с таким же успехом относиться к «безразличию»

(отсутствию интереса) или «небрежности» (отсутствию заботы о человеке или объекте). Отказ от ответственности или сосредоточенных усилий, игнорирование любимого человека или пренебрежение своей работой — все это означает «невнимательность», подразумевающую, что человеком больше не движут заботы, которые, как считается, определяют и направляют человеческое существование, нравственное поведение или практические действия. Свободные от такого рода забот, мы чувствуем себя в безопасности в том смысле, что не проявляем невнимательности или безразличия, безрассудства или правонарушений. В этом случае отсутствие пристального внимания грозит тем, что мы останемся обделенными.

В то время как безопасность выгодна, если она устраняет беспокоящие куратора страх, гнев или боль, она считается явным недостатком, когда отменяет кураторство, которое мотивирует бдительность или целенаправленное участие. Таким образом, понятие «безопасность» может означать благую уверенность, безошибочность, безопасность или предотвращение; или же оно может обозначать апатию, самоуспокоенность или безрассудство, подобные злу. Опять же, устраняя заботу, безопасность оставляет нас беззаботными. Тем не менее, сведение значения безопасности к альтернативе беззаботности - это только первый шаг, который требует дальнейшей проработки. Меняющиеся ценности и качества, а также различные способы понимания его устранения стали причиной долгой и сложной семантической карьеры в философии и литературе, теологии и юриспруденции, этике, психологии и антропологии. В эти истории вкладывается богатый набор аналогичных терминов, обозначающих беспокойство, неурядицу и заботливость, безопасность, безмятежность и уверенность, небрежность и безразличие — каждый из них действует как портал в различные дискурсы с определенными контекстами, концепциями и обычаями.

В дополнение к этому латинскому наследию существует не менее важная группа греческих терминов, которые считаются основными в эллинистической философии, терминов, которые еще больше формируют и направляют потенциальное чувство безопасности, например, снимают тревогу (платоновская амелия), устраняют беспокойство (эпикурейская атараксия), уравнивают гневные порывы (демокритовская эвфимия), подавление сильных эмоций (стоическая апатия) и устранение страха или причины спотыкания (асфалея). В целом семантическое поле безопасности начинает все больше напоминать ризоматическую сеть, создающую почти бесконечные возможности для интерпретации и инструментализации, для метафор и мифических переделок, при этом каждая актуализация остается неспособной контролировать латентность, которая лежит в основе и часто подрывает каждый исторический пример.

Основная предпосылка следующего исследования заключается в том, что безопасность является актуальной языковой проблемой. Концепции, требования и процедуры обеспечения безопасности циркулируют, как никогда

ранее, практически по всем каналам нашего политического, социального и индивидуального существования, выступая как гарант безопасности, так и источник нестабильности. И эта двусмысленность в конечном счете показывает, что проблема также является языковой хотя бы потому, что это слово по-прежнему употребляется слишком небрежно – формулируется, опосредуется, проповедуется и пропагандируется, несмотря на его удручающую расплывчатость, а скорее, возможно, именно из-за нее.

Несмотря на широкую применимость этого термина и ошеломляюще сложную историю, современные ученые, занимающиеся вопросами безопасности, как правило, ограничивают свой анализ темами, связанными с международными отношениями, политологией и правоохранительной деятельностью. Актуальные дебаты о значении, механизмах и последствиях безопасности формулируют вопросы с точки зрения национальной обороны, дипломатии, государственного управления, юриспруденции, надзора, свободы, исключительности и нормативности. Этот дисциплинарный подход является одновременно пронизательным и бестолковым. Реалистичные рекомендации по улучшению государственной безопасности, либеральные поправки к приоритетности безопасности человека и даже протесты диссидентов против секьюритизации в суде исследуют вопросы безопасности с большим проникновением и нюансами, но все они предполагают знание того, что такое «безопасность» по сути, и, таким образом, исключают все остальное, что может быть «безопасностью». Напротив, поразительная дискурсивная универсальность этого термина должна заставить нас задуматься.

Это не означает, что вопросы безопасности не должны составлять основной области исследований для ученых-политологов и правительственных чиновников. Напротив, безопасность, наряду с суверенитетом, свободой, справедливостью, демократией, прогрессом и правами человека, бесспорно, относится к тем основополагающим концепциям, которые наиболее заметно ориентировали и мотивировали основные вопросы, политику и практику современной эпохи. Однако, когда безопасность рассматривается более широко и исторически, исходя из общих понятий обороны, сдерживания и гражданского порядка, мы приходим к семантическому кластеру, внутренняя сложность и множественность направлений которого превзошли бы любую единую дисциплинарную точку зрения. Исходя только из современного использования, не требуется много времени, чтобы понять, что термин «безопасность» относится к широкому спектру несопоставимых и, следовательно, сбивающих с толку действий и концепций: безопасность и спасение; вычислимость и вероятность, сертификация и валидация, фиксация и обязательность, неприкосновенность частной жизни и конфиденциальность. За такую чрезмерную полезность, возможно, приходится платить. «Безопасность», которая присуща всему миру, кажется, не имеет отношения к конкретному месту. Допуская, что политическая теория была полезной для понимания того, как предлагаются, поддерживаются и используются во вред конкретные

проекты в области безопасности, менее ясно, как такие исследования могут пролить свет на неполитическое или невоенное использование понятия «безопасность». Политическая теория может многое сказать о концепции или концепциях «безопасности», но, как правило, пренебрегает эластичностью этого термина и его исторически меняющейся применимостью. Говоря словами Соссюра, политология занимается референциальным, экстралингвистическим «значением» безопасности, но не может определить ее системную, внутриязыковую «ценность» [1]. Как бы быстро ни была названа или идентифицирована проблема, такого рода стратегия определения начинает выглядеть как схема избегания, отрицания или дезавуирования, замыкания в себе. на предполагаемые факты, которые неизменно препятствуют более детальной и, следовательно, приводящей в замешательство генеалогической оценке. Дисциплинарный мотив обеспечения безопасности обнаруживает тавтологию, которая говорит сама за себя

Традиционно изучение международных отношений проводилось в рамках двух основных направлений, реалистического и либерального, которые пытаются определить надлежащую цель политики общественной безопасности. Реализм предполагает государственный подход, направленный на повышение безопасности путем разработки более эффективной политики, программ и законодательства. Основанная зачастую на понятии суверенной государственности, восходящем к Томасу Гоббсу, «Real politic» выявляет и впоследствии устраняет уязвимые места и слабые стороны государств, и все это с целью увеличения силы государства, с тем чтобы защитить территории, режимы или население. В такого рода работе используются количественные методы анализа рисков и статистической вероятности, которые, по сути, направлены на снижение вероятности непредвиденных обстоятельств и повышение предсказуемости в очень специфических обстоятельствах.

Напротив, либерально настроенные критики, придерживающиеся давних традиций от Джона Локка до Джона Стюарта Милля, предпочитают более качественные методы анализа. Они отвергают абстракцию и протестуют против конкретных жертв, которые отдельные люди вынуждены приносить на алтарь государства. Одним словом, либерализм сетует на то, что забота о нации превалирует над личными заботами. Такие теоретики, как Кен Бут, в качестве репрезентативного примера рекомендуют следующее: «Логично, что эмансипации следует отдавать приоритет в наших размышлениях о безопасности над основными темами власти и порядка» [3]. Такая работа особенно полезна для того, чтобы отвлечь внимание от чисто государственных проблем к тому, что международные деятели называют «безопасностью человека».

Понятие безопасности слишком долго трактовалось узко: как безопасность территории от внешней агрессии, или как защита национальных интересов во внешней политике, или как глобальная безопасность от угрозы ядерного оружия.... Были забыты законные интересы простых людей, которые

стремились к безопасности в своей повседневной жизни. Соответственно, либеральные теоретики перенаправляют изучение безопасности в более гуманитарное русло, рассматривая вопросы, связанные с правами человека, здравоохранением, продовольствием и водоснабжением, а также окружающей средой. В борьбе с основными потребностями человека либеральная парадигма позволяет исследованиям в области безопасности разрабатывать стратегии помощи и поддержки.

### **Список литературы:**

1. Соссюр Ф. де. Заметки по общей лингвистике/ пер. с фр. Б. П. Нарумова. – М.: Прогресс, 1990.
2. Burke, A. Beyond Security, Ethics and Violence: War Against the Other (Routledge Advances in International Relations and Global Politics). – ROUTLEDGE, 2007.
3. Booth, K. Security and emancipation/ Review of International Studies. – Vol. 17 – 1991 – №. 4 – Pp. 313–326.



**Паневин Кирилл Васильевич**

кандидат исторических наук, доцент

ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия им. Н. Г. Кузнецова»

Kirill Panevin

Military Educational and Scientific Center of the Navy, Naval Academy

## **НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ НАУЧНОЙ РАБОТЫ КУРСАНТОВ В ОБЛАСТИ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК В ВОЕННОМ ВУЗЕ**

**Аннотация:** Научная работа курсантов в области гуманитарных дисциплин имеет свои особенности в военных вузах. В основном военные вузы технические и научных конференций по вопросам гуманитарных наук мало. А в некоторых учебных заведениях они не проводятся. Большую помощь педагогам и курсантам военных вузов в вопросе привлечения к научной работе в гуманитарной области оказывают гражданские учебные заведения, особенно СПГУПТД. Руководители и педагоги этого вуза постоянно приглашают представителей военно-учебных заведений к участию в своих научных и научно-практических конференциях. С появлением в ряде военных вузов педагогических специальностей расширились возможности привлечения курсантов к научной работе в области гуманитарных дисциплин. Одним из таких направлений является подготовка учебно-методических пособий по изучаемым учебным дисциплинам силами курсантов.

**Ключевые слова:** научная работа курсантов, технические специальности, гуманитарные дисциплины, участие в научных конференциях, педагогические специальности. поиск новых форм, разработка учебно-методических пособий.

## **SOME FEATURES OF THE SCIENTIFIC WORK OF CADETS IN THE FIELD OF HUMANITIES AT A MILITARY UNIVERSITY**

**Summary:** The scientific work of cadets in the field of humanities has its own peculiarities in military universities. Mostly military universities, technical and scientific conferences on the humanities are few. And in some educational institutions they are not held. Civilian educational institutions, especially SPGUPTD, provide great assistance to teachers and cadets of military universities in the issue of attracting them to scientific work in the humanitarian field. The heads and teachers of this university constantly invite representatives of military educational institutions to participate in their scientific and practical conferences. With the advent of pedagogical specialties in a number of military universities, the possibilities of attracting cadets to scientific work in the field of humanities have expanded. One of these areas is the preparation of teaching aids in the studied academic disciplines by cadets.

**Keywords:** scientific work of cadets, technical specialties, humanities, participation in scientific conferences, pedagogical specialties. the search for new forms, the development of teaching aids.

В каждом учебном заведении есть свои особенности научной работы курсантов в области гуманитарных наук. В первую очередь это определяется предназначением учебного заведения. Если он готовит специалистов гуманитарного профиля, то возможности привлечения обучаемых к научной работе очень широкие и зависят как от руководства ВУЗа, так и ведущих кафедр.

Заметно уже эти возможности в техническом ВУЗе. Понятно, что основное внимание в нем уделяется профильным учебным дисциплинам, а активность кафедр гуманитарных дисциплин зависит от имеющихся в учебном заведении традиций и инициативы педагогов кафедр гуманитарных дисциплин.

Еще сложнее обстановка в военно-учебных заведениях. Учебная и научная работа, как и повседневная жизнь курсантских коллективов, строго регламентированы. В основном военные ВУЗы имеют техническую направленность и основное внимание в научной работе уделяется специальным учебным дисциплинам. Курсанты вовлекаются в научно-исследовательскую деятельность по профилю кафедр, активно участвуют в рационализаторской и патентной работе. По основным направлениям работы учебного заведения проводятся научные и научно-практические конференции. Курсанты участвуют в научных конференциях родственных военно-учебных заведений.

Намного сложнее привлечь к научной работе курсантов этих учебных заведений в области гуманитарных дисциплин. Отдельные курсанты могут участвовать в конкурсах научных работ, проводимых в масштабе Министерства Обороны Российской Федерации, но это достаточно узкий круг лиц. В своем учебном заведении организовать проведение научных конференций достаточно проблематично. Существует практика организации секций гуманитарных наук на общеучилищных научных конференциях, но и она реализуется далеко не в каждом учебном заведении.

И в этом плане большую помощь военно-учебным заведениям оказывают гражданские ВУЗы, особенно в последние годы. Они привлекают преподавателей кафедр гуманитарных дисциплин военных учебных заведений к сотрудничеству, оказывают им содействие в вовлечении курсантов в научную работу в области гуманитарных и социально-экономических дисциплин.

Особенно мне хочется отметить действенную помощь руководства и педагогов Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна, которые постоянно приглашают к участию в проводимых в университете кафедрами общественных наук и социальной работы и права научных и научно-практических конференциях.

С 2018 года в Санкт-Петербургском государственном университете промышленных технологий и дизайна начала проводиться международная

научная конференция, посвященная проблемам преподавания и изучения гуманитарных наук в современном вузе, которая в этом году отметит седьмой год со дня рождения. Огромный вклад в ее подготовку и проведение вносят доктор исторических наук, профессор Бугашев С.И. и кандидат исторических наук, доцент Минин А.С. Их неустанным трудом эта конференция получила широкое признание не только в Санкт-Петербурге и в России, но и за ее пределами. И постоянными участниками этой конференции являются курсанты основных и специального факультета Военно-морского политехнического института.

Рассмотрим, какие проблемы стали актуальными для курсантов с первых конференций. Сразу отметим, что участие в ней приняли члены военно-научной секции при кафедре морально-психологического обеспечения.

Курсант Голубкин М.К. обратился к философской составляющей мировоззрения курсанта [1, С.354]. Курсант Иванов Н.А. посвятил свою работу вопросу изучения психолого-педагогических дисциплин как фактору саморазвития и адаптации курсанта [1, С.384]. Курсант Каюков К.В. рассмотрел социологическое знание как основу гражданской позиции курсанта [1, С.390]. Курсанты Межуев Е.С. и Калинин А.С. раскрыли роль культурологии как ключа к пониманию и принятию других людей [1, С.429]. Они обращались к проблемам как изученных ими на младших курсах учебных дисциплин, так и к изучаемым на старших курсах психолого-педагогическим дисциплинам.

Представители факультета иностранных военнослужащих дружно выбрали философские темы. Суданский курсант Абдалла Е. А. А. остановился на философском мышлении как основе мировоззрения военного человека [1, С.293]. Курсант Данг Дык Зуи из Вьетнама раскрыл тему мышления. Как основы сомнения [1, С.362]. Халлыев А. Н. из Туркменистана остановился на умении мыслить, как процессе постоянного труда человеческого мозга [1, С.515]. Вьетнамского курсанта Фан Динь Иена заинтересовала тема социологического знания и понятия гражданина во Вьетнаме [1, С.510].

На конференции 2019 года российские курсанты остановились на проблемах учебных дисциплин, которые они изучали в этот период. Курсант Скакун И.С. раскрыл тему социализации курсанта в военном образовательном учебном заведении и социологическом знании [2, с.1296]. Курсант Колмакова А.С. посвятила свою работу изучению психолого-педагогических дисциплин как фактору саморазвития и адаптации [2, с.931].

Вьетнамские курсанты обратились к проблемам своей страны. Так Онг Мань Ха остановился на вопросах культурного развития Вьетнама [2, с.1094], а То Зуй Тао рассмотрел историю Вьетнама с точки зрения прошлого как основе будущего [2, с.1296].

По прошествии определенного времени по мере участия курсантов в конференциях темы, которые они брали для своих научных сообщений, претерпевали определенные изменения, особенно у иностранных военнослужащих. Они стали участвовать более активно, с охватом практически

всех курсантов национальной группы. Это относится к вьетнамским и казахским курсантам.

Так на конференции в 2022 году выступили шесть курсантов из Казахстана. Абдиманапов Е. С. раскрыл тему высшего образования в условиях пандемии [3, с.3]. Амангелдиев А. К. заинтересовался ролью космодрома Байконур в контексте политического сотрудничества между Казахстаном и Россией [3, с.107]. Болатов А. К. посвятил свою статью методам исторического исследования [3, с.290]. Кендыбаев Ж. Б. обратился к изучению иностранных языков и пониманию контекста [3, с.1071]. Нуралиева А. А. привлекла тема особенностей семейных традиций в Казахстане [4, с.285]. Сагиндик А. К. обратился к популярной теме изучения философии – как научиться мыслить [4, с.660].

Так же дружно приняли участие в конференции вьетнамские курсанты. Данг Ван Хю обратился к интересной теме ситуации и решениям по преподаванию специального английского языка в учебных заведениях Вьетнама [3, с.593]. Нгиа Ле Ван раскрыл историческую тему первой победы армии азиатской колонии над армией европейской державы [4, с.228]. Нгуен Ван Зунг заинтересовался историческим и логическим методами в исторических исследованиях во Вьетнаме [4, с.233]. Тхай Зоан Линь в своей статье остановился на ценности истории и проблемам преподавания и изучения истории во Вьетнаме [4, с.881]. Хоанг Фьюк Ньян показал актуальные проблемы профессионально-педагогического образования во Вьетнаме [4, с.963].

Приняли участие в конференции и отдельные курсанты других национальных групп. Алжирский курсант Аджал Ильяс раскрыл систему образования в Алжире и необходимость ее совершенствования [3, с.47]. Франсишку Мартинш из Анголы остановился на планировании и оценке обучения и различиям в их влиянии на повторение учащихся школ I цикла в провинции Кабинда (Ангола) [3, с.946].

На конференции в декабре 2023 года вьетнамские и казахские курсанты продолжили свое дружное участие в научной деятельности. Амангелдиев А. К. продолжил тему высшего образования в условиях пандемии в Казахстане [5, с.33]. Аргымбеков О. Х. сосредоточился на актуальности гуманитарных наук в современных условиях [5, с.61]. Нуралиев А. А. дал характеристику личности педагога и личности ученика в современных условиях [6, с.243]. Нурмахашев М. А. остановился на злободневной теме дистанционного образования и качества обучения [6, с.247].

Похожие темы взяли для своих выступлений и вьетнамские курсанты. Нгуен Куок Хань раскрыл дистанционное обучение и качество образования в условиях Вьетнама [6, с.220]. Нгуен Хыу Хуан остановился на основных методах исторических исследований во Вьетнаме [6, с.228]. Там Нгуен Тханг заинтересовался темой вьетнамской истории, связанной с борьбой против

американской агрессии периода авиационных налетов на столицу Северного Вьетнама – Ханой – Дьенбьенфу в воздухе.

Представитель Алжира Аджал Ильяс раскрыл тему изучения иностранных языков в Алжире [5, с.16]. Гвинейский курсант Траоре Ансуман остановился на актуальной теме безработицы молодежи в Гвинее, проблемам и перспективам ее разрешения [6, с.792].

К участию к этой конференции впервые решили привлечь курсантов педагогической специальности, второкурсников. Как обычно, это стали члены военно-научного кружка. Под руководством доктора экономических наук, доцента Волкова В. В. Были подготовлены доклады курсанта Гащенко В. В. о Петергофе в годы Первой Мировой войны [5, с.398]. и Лавренюка И. А. об арабо-израильском конфликте [6, с.3].

Основываясь на успешной подготовке докладов курсантами Волков В. В. Решил усложнить задачу научной деятельности курсантов-педагогов. Посоветовавшись с другими педагогами, он решил, опираясь на курсантов, подготовить учебно-методическое пособие. Но как иногда бывает, эта инициатива не нашла поддержки у руководства, и преподаватели подготовили и выпустили пособие за свой счет.

Волков В. В. преподавал учебную дисциплину логику. Этот предмет являлся составной частью профессионального модуля. С одной стороны, у логики есть свое содержание, категории, которые имеют значение для любого специалиста. С другой стороны, обучаемым важно понять применение логики в своей профессиональной деятельности. Логика изучалась во втором и третьем семестрах параллельно с началом изучения базового профессионального предмета «Содержание и методика военно-политической работы». Для лучшего понимания логики он разработал пособие с опорой на этот предмет, в рамках основной специальности педагогов. Оно получило название «Использование формальной логики в военно-политической работе» [7].

Всего было взято 11 тем и задания по написанию материала ставились исходя из их сложности и подготовленности курсантов. Три темы готовились совместно курсантами и преподавателями. Это «Типология мышления в военно-политической работе», «Понятие в контексте военно-политической работы» и «Использование формальной логики в информационной войне» [7, с.5, 29, 127].

Наиболее подготовленным курсантам давалось индивидуальное задание на подготовку тем, исходя как из их возможностей, так и сложности темы. К ним относятся следующие темы: «Роль дедуктивного умозаключения в деятельности заместителя командира по военно-политической работе». «Индуктивное умозаключение». «Использование метода аналогии при решении задач военно-политической работы», «Применение основных законов формальной логики», «Логические ошибки в военно-политической работе» [7, с.63, 73, 87, 97, 121].

Некоторые темы давались группе курсантов из двух-трех человек. К ним относятся «Суждение как инструмент военно-политической работы», «Общая характеристика умозаключений», «Правила аргументации доказательства как инструмент военно-политической работы» [7, с.39, 55, 105].

К работе над пособием была привлечена практически вся учебная группа курсантов. Это показало как богатый потенциал будущих педагогов, так и возможность их более широкого привлечения к научной работе. Она для данных курсантов является не особой задачей, а одной из повседневных задач учебной деятельности.

На третьем курсе в научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения выдающегося государственного деятеля А. Н. Косыгина, состоявшейся в апреле 2024 года в СПГУПТД приняло участие уже 5 курсантов-педагогов [9, с.394, 543, 544], [10, с.545, 621]. Это свидетельствовало о том, что курсанты продолжают сохранять интерес к научной работе, хотя их повседневная занятость значительно возросла.

Появилась идея усложнить научную работу курсантов-педагогов, придав ей большую практическую направленность. Основываясь на опыте доктора экономических наук, доцента Волкова В. В. было решено разработать учебно-методическое пособие по курсу «Этики и эстетики. Эстетического воспитания военнослужащих». Основанием для этого явилось то, что будущие офицеры-политработники, педагоги уже изучили курсы общей и социальной педагогики, вплотную приступили к изучению базовому курсу «Военной педагогики». Эта идея была одобрена руководством кафедры «Военно-политической работы в войсках (силах)», согласована с вышестоящим командованием.

Курсантам было предложено подготовить электронное учебное пособие (ЭУП) по курсу «Этики и эстетики. Эстетического воспитания военнослужащих». Работа предстояла творческая, так как аналогов такого учебного пособия в военно-морских учебных заведениях России нет. В настоящий момент имеются базовые учебники по философским дисциплинам этики и эстетики [12], а также отдельные учебно-методические пособия культурологической направленности отдельных творческих вузов по культуроведческим, искусствоведческим и другим специальностям художественно-творческой направленности [11].

Учебная дисциплина состоит из трех разделов: этики, эстетики и эстетического воспитания. Первый раздел охватывает проблемы морали, нравственности, этики, этикета, культуры поведения и общения. Ядром этой темы с военно-профессиональной точки зрения является воинский этикет и военно-морской церемониал. С практической точки зрения основные категории данного раздела находят свое всестороннее раскрытие в требованиях Общевоинских уставов Вооруженных Сил Российской Федерации и Корабельном уставе Военно-Морского Флота.

Второй раздел посвящен раскрытию основных эстетических категорий и их значения в деятельности личного состава Вооруженных Сил России. Он дает теоретическую базу для раскрытия третьего раздела.

Третий раздел самый сложный, так как связан с вопросами эстетического воспитания, которые не имеют общего подхода в подготовке разных специалистов. В нашем пособии за основу были взяты направления эстетического воспитания из Концепции воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации [8, с.19].

Разделы учебного пособия были разбиты на отдельные параграфы, которые были закреплены за отдельными курсантами или группами курсантов в зависимости от их подготовленности. В настоящий момент кипит работа по подготовке материалов пособия.

А курсанты инженерной специальности по традиции готовились к конференции и представили на нее свои доклады. Активно участвовал факультет иностранных военнослужащих и в первую очередь вьетнамские и казахские курсанты.

Таким образом научная работа курсантов в области гуманитарных дисциплин в военном вузе требует гибкого, творческого подхода как с учетом специальности будущих офицеров, так и уровня их подготовки.

### **Список литературы:**

1. Гуманитарные науки в современном вузе как основа межкультурного взаимодействия: матер. междунар. науч. конф. Санкт-Петербург, 10 декабря 2018 года / под ред. С.И. Бугашева, А.С. Минина. – СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2018. – 554 с.
2. Гуманитарные науки в современном вузе: вчера, сегодня, завтра: матер. междунар. науч. конф. Санкт-Петербург, 10 декабря 2018 года / под ред. С.И. Бугашева, А.С. Минина. – СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2019. – 1421 с.
3. Гуманитарные науки в современном вузе: вчера, сегодня, завтра: матер. междунар. науч. конф. Санкт-Петербург, 9 декабря 2022 года / под ред. С.И. Бугашева, А.С. Минина. Т.2 – СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2022. – 1281 с.
4. Гуманитарные науки в современном вузе: вчера, сегодня, завтра: матер. междунар. науч. конф.: в 3 т. Санкт-Петербург, 9 декабря 2022 года / под ред. С.И. Бугашева, Ю. В. Ватолиной, А.С. Минина. Т.3 – СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2022. – 1094 с.
5. Гуманитарные науки в современном вузе: вчера, сегодня, завтра, к 280-летию со дня рождения российской просветительницы княгини Е. Р. Дашковой: матер. VI междунар. науч. конф.: в 3 т. Санкт-Петербург, 15 декабря 2023 года / под ред. С.И. Бугашева, Ю. В. Ватолиной, А.С. Минина. Т.2 – СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2023. – 1084 с.
6. Гуманитарные науки в современном вузе: вчера, сегодня, завтра, к 280-летию со дня рождения российской просветительницы княгини Е. Р. Дашковой: матер. VI междунар. науч. конф.: в 3 т. Санкт-Петербург, 15 декабря 2023 года

- / под ред. С.И. Бугашева, Ю. В. Ватолиной, А.С. Минина. Т.2 – СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2023. – 792 с.
- 7.Использование формальной логики в военно-политической работе, Учебно-методическое пособие / Под ред. В.В. Волкова, К.В. Паневина, В. С. Вежиса. – СПб.: Политехника-сервис, 2024. – 144 с.
- 8.Правовые основы воспитательной работы в Вооруженных Сил Российской Федерации (юридический справочник). Серия «Право в Вооруженных Силах – консультант». – М.: «За права военнослужащих». 2005. – Вып. 59. – 656.
- 9.Россия и мир в исторической ретроспективе. К 120-летию со дня рождения выдающегося государственного деятеля А. Н. Косыгина: матер. XXX-й междунар. науч. конф.: в 3 т. Санкт-Петербург, 11 апреля 2024 года / под ред. С. И. Бугашева, Ю. В. Ватолиной, А. С. Минина. Т. 2. – Санкт-Петербург: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2024. – 665 с.
- 10.Россия и мир в исторической ретроспективе. К 120-летию со дня рождения выдающегося государственного деятеля А. Н. Косыгина: матер. XXX-й междунар. науч. конф.: в 3 т. Санкт-Петербург, 11 апреля 2024 года / под ред. С. И. Бугашева, Ю. В. Ватолиной, А. С. Минина. Т. 3. – Санкт-Петербург: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2024. – 656 с.
- 11.Старостова Л. Э. Эстетика: Краткий курс [Текст]: учеб. пособие / Л. Э. Старостова. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2007. 101 с.
- 12.Эстетика: Учебник/Ю.Б. Борев - М.: Высш. шк., 2002. — 511 с.



**Панина Ирина Викторовна**

кандидат экономических наук, доцент

Воронежский государственный университет

SPIN-код: 3430-9086

Irina Panina

Voronezh State University

## **ПЕРЕПИСКА КАК ИСТОЧНИК ИНФОРМАЦИИ В РЕКОНСТРУКЦИИ БИЗНЕС-МОДЕЛИ ИЗДАНИЯ ЖУРНАЛА «СОВРЕМЕННОК» В 1836 ГОДУ**

**Аннотация:** в 1836 году А. С. Пушкин основал журнал «Современник», в котором печатались его работы и произведения П. А. Вяземского, Н. В. Гоголя, Д. В. Давыдова, Н. А. Дуровой, В. А. Жуковского, А. В. Кольцова, В. Ф. Одоевского, Ф. И. Тютчева, Н. М. Языкова и других представителей золотого века российской литературы. Александр Сергеевич писал, что предпринял издание для поправки своих финансовых дел, однако конкретного экономического плана этого проекта не оставил. Остается лишь реконструировать предполагаемые расчеты на основе архивных документов. Поскольку А. С. Пушкин постоянно вел обширную переписку, эти письма могут содержать существенную часть исходной информации для такой историко-экономической реконструкции. В статье предложена бизнес-модель годового издания пушкинского «Современника», раскрыто значение переписки А. С. Пушкин как одного из ключевых информационных источников для ее определения.

**Ключевые слова:** журнал «Современник», реконструкция, экономический план, издание, письма, счета.

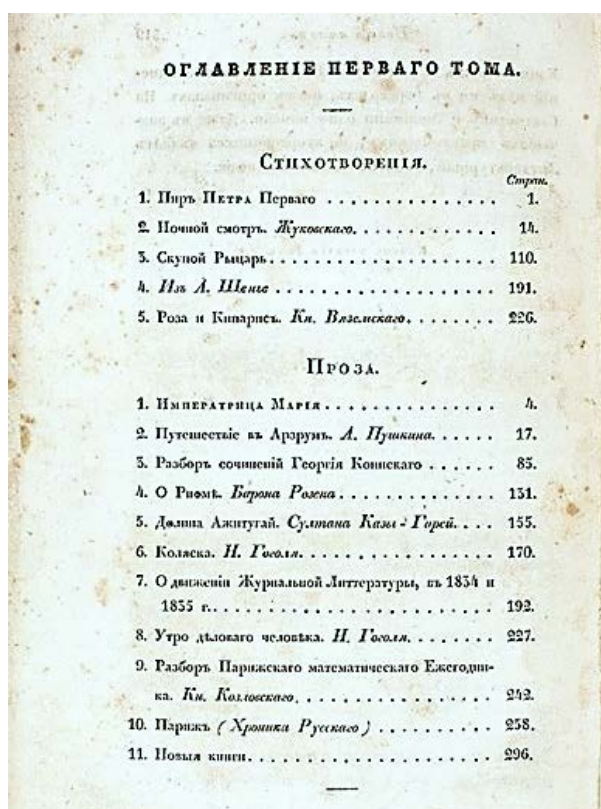
## **CORRESPONDENCE AS A SOURCE OF INFORMATION IN THE RECONSTRUCTION OF THE BUSINESS MODEL OF THE PUBLICATION OF SOVREMENNIK MAGAZINE IN 1836**

**Summary:** In 1836, A. S. Pushkin founded the journal *Sovremennik*, which published his works and the works of P. A. Vyazemsky, N. V. Gogol, D. V. Davydov, N. A. Durova, V. A. Zhukovsky, A.V. Koltsov, V. F. Odoevsky, F. I. Tyutchev, N. M. Yazykov and other representatives of the Golden Age of Russian literature. Alexander Sergeevich wrote that he had undertaken the publication to correct his financial affairs, but did not leave a specific economic plan for this project. It remains only to reconstruct the proposed calculations based on archival documents. Since A. S. Pushkin constantly conducted extensive correspondence, these letters may contain a significant part of the initial information for such a historical and economic reconstruction. The article proposes a business model of the

annual edition of Pushkin's *Sovremennik*, reveals the significance of A. S. Pushkin's correspondence as one of the key information sources for its definition.

**Keywords:** *Sovremennik* magazine, reconstruction, economic plan, publication, letters, bills.

В 1836 году был начат выпуск литературного и общественно-политического журнала «Современник» – будущей легенды отечественной литературной периодики (рис. 1). В письме к Павлу Воиновичу Нащокину от 10 января 1836 года его издатель Александр Сергеевич Пушкин сообщал, что принялся за издание «Современника», чтобы поправить свое финансовое положение [4, с. 54]. Осмелимся добавить: по всей видимости, в первую очередь. К этому времени Александр Сергеевич бесспорно считался первым российским поэтом, гениальным прозаиком, признанным историографом и литературным критиком. Он имел не только опыт книгоиздания, организации выпуска альманаха, но и серьезный жизненный багаж. Александр Сергеевич был семьянин, опора для родителей, брата Льва, своячениц и многочисленных друзей. По всей видимости, А. С. Пушкин находился на том пике своих профессиональных и организационных способностей, навыков, умений и жизненной энергии, по достижении которого душа просит собственного дела, а служба вызывает ощущение потери времени. Собственный журнал был предприятием, подоплеку которого Александр Сергеевич знал во всех аспектах.



ОГЛАВЛЕНИЕ ПЕРВАГО ТОМА.

СТИХОТВОРЕНИЯ.

	Стр.
1. Пирь Петра Перваго . . . . .	1.
2. Почной смотрь. Жуковского. . . . .	14.
3. Скупой Рыцарь. . . . .	110.
4. Изъ А. Шеня . . . . .	191.
5. Роза и Кишарись. Кн. Вяземскаго. . . . .	226.

ПРОЗА.

1. Императрица Марія . . . . .	4.
2. Путешествіе въ Аррумъ. А. Пушкина. . . . .	17.
3. Разборъ сочиненій Георгія Конискаго . . . . .	85.
4. О Рэмъ. Бирона Розена. . . . .	151.
5. Долна Аянтутай. Султана Калы-Герей. . . . .	155.
6. Коляска. И. Гоголя. . . . .	170.
7. О движеніи Журнальной Литтературы, въ 1834 и 1835 г. . . . .	192.
8. Утро дѣловаго человека. И. Гоголя. . . . .	227.
9. Разборъ Парискаго математическаго Ежегодника. Кн. Коллоскаго. . . . .	242.
10. Парискъ (Хроника Русскаго) . . . . .	258.
11. Новая книга. . . . .	296.

Рис. 1. Содержание первого тома журнала «Современник» за 1836 год [6]

При этом никаких комплексных законченных финансовых планов А. С. Пушкина по этому изданию на сегодняшний день обнаружить не удалось. Возможно, их и не было («Не ведаю, как еще пойдет [издание «Современника» – прим. авт.]» [4, с. 54]. В этой связи нам остается только реконструировать бизнес-модель выпуска пушкинского журнала, для чего, конечно, необходимо релевантное информационное обеспечение.

А. С. Пушкин вел активную переписку по деловым и личным вопросам. Можно предположить, что письма могут содержать немалую часть сведений, необходимых для задуманной реконструкции. Оценим, какую информацию можно извлечь из переписки Александра Сергеевича и его современников в этих целях.

Итак, чтобы в 1836 году состоялся запуск литературного журнала, требовались следующие действия (рис. 2).

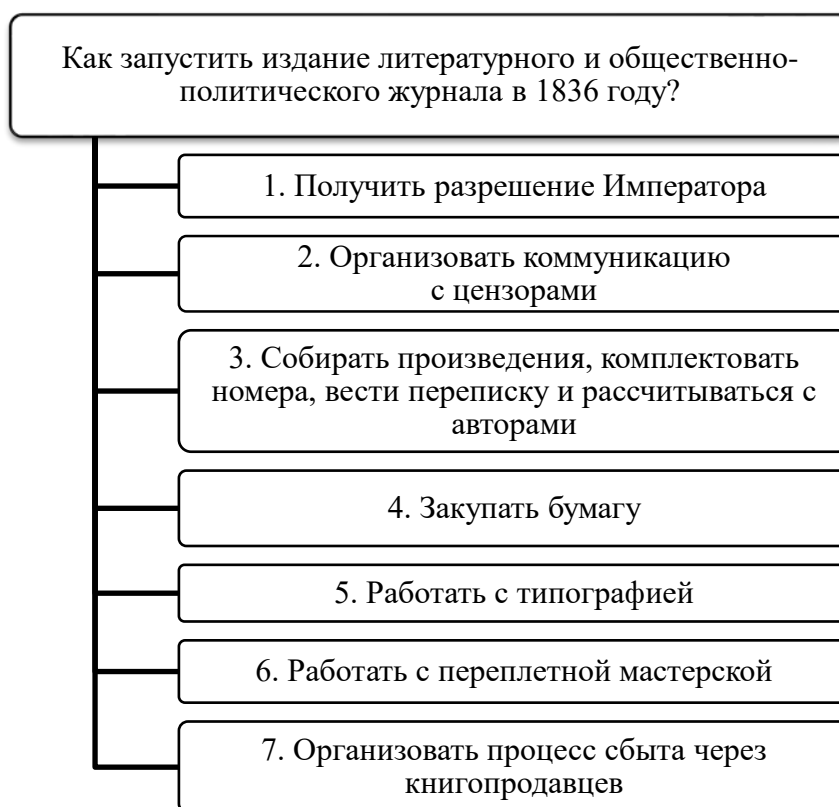


Рис. 2. Этапы и бизнес-процессы издания литературного и общественно-политического журнала в 1836 году

Исходя из представленной бизнес-модели издание сопровождалось следующими затратами (рис. 3).

Получение разрешения Императора, работа с цензором А. Л. Крыловым, авторами, типографией, переплетчиками (переплет журнала не входил в типографский цикл) и книгопродавцами – все это были функции Александра Сергеевича не как собственника бизнеса, а как управляющего, за что полагалось вознаграждение. В том же письме к П. В. Нащокину А. С. Пушкин

сообщил, что издатель конкурирующего журнала «Библиотека для чтения» А. Ф. Смирдин предложил ему 15 000 рублей за то, чтобы издание «Современника» не состоялось [4, с. 54]. Одновременно известно, что такую сумму ежегодно получал редактор «Библиотеки» О. И. Сенковский [3, с. 10].

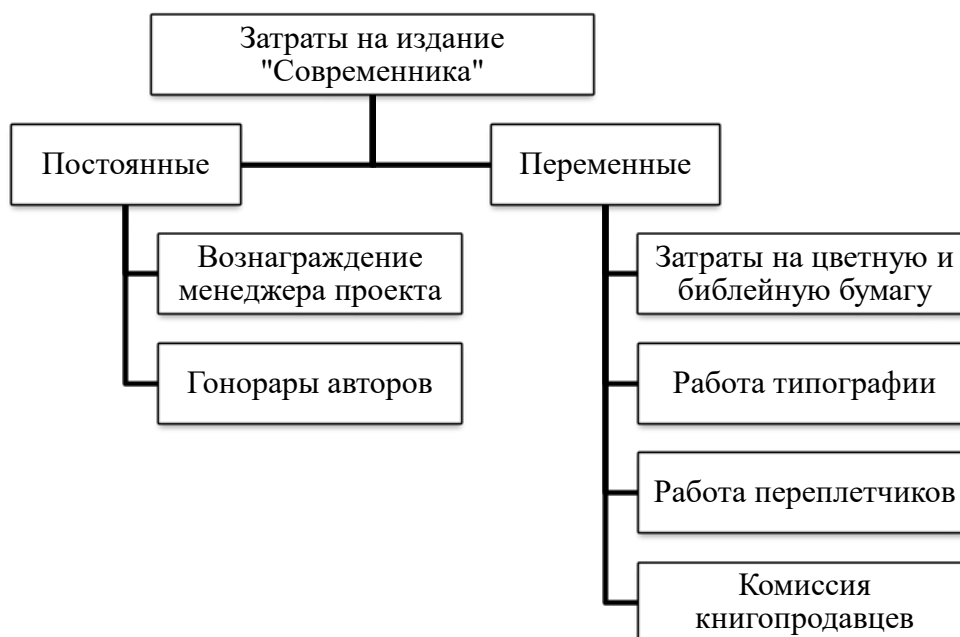


Рис. 3. Затраты на издание «Современника» в 1836 году

Некоторую информацию о плановых гонорарах авторам также можно почерпнуть из переписки. В частности, Д. В. Давыдов 2 марта 1836 года писал А. С. Пушкину, что А. Ф. Смирдин давал ему по 300 рублей за лист (16 печатных страниц) [4, с. 62]. Откликнулся ли Александр Сергеевич таким же предложением, неизвестно. В письме брату Н. А. Дуровой В. А. Дурову 17 марта 1836 года с дополнением от 27 марта того же года он сообщил, что будет платить Надежде Андреевне по 200 рублей за лист [4, с. 64]. Аналогичный гонорар Александр Сергеевич предложил В. Д. Сухорукову в своем письме от 14 марта 1836 года [5, с. 90]. Таким образом, все плановые постоянные затраты на издание можно оценить на основе переписки.

Переменные затраты зависят от объема журналов и тиража. В 1836 году предполагалось выпустить четыре книги «Современника» примерно по 20 листов тиражом 2 400 экземпляров.

Затраты на бумагу и переплет (переменные) не фигурируют в исследованных письмах. Для оценки объема расхода бумаги в отсутствие указания на него в счетах по «Современнику» пришлось обратиться к счету за печатание «Истории Пугачевского бунта» в Типографии II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии от 3 декабря 1834 года [1, с. 475], приложенного к представлению Комитетом по надзору за печатанием полного собрания законов начальнику II отделения М. А. Балугьянскому [1, с. 474]. На основе этого счета был определен плановый

объем библейной бумаги. Цена ее была взята из счета конторы бумажной фабрики Е. Н. Кайдановой от 28 октября 1836 года [2, с. 63-64]. Там же есть стоимость фактической закупки цветной бумаги (не исключено, не весь объем ее закупки был отражен в этом счете). Итого общая величина плановых затрат на цветную и библейную бумагу оценена в 6 430 рублей.

Плановый расчет затрат на переплет можно обосновать счетом господина Шаблона от 4 января 1836 года, согласно которому 900 экземпляров четвертой книги «Современника» за 1836 год были переплетены по 10 копеек за книгу. Таким образом, общие затраты на переплет плановых 9 600 экземпляров журнала обошлись бы в 960 рублей [2, с. 117].

Для оценки плановых затрат на типографские работы можно воспользоваться письмом владельца Гуттенберговой типографии, в которой Александр Сергеевич печатал «Современник», Б. А. Враского (Врасского) от 29 октября 1836 года [4, с. 282-283]. На основании приложенного к нему подробного счета № 1 можно заключить, что на печатание четырех книг тиражом 2 400 экземпляров каждая требовалось 4 000 рублей.

Наконец, плановая комиссия книгопродавцев может быть оценена на основе рассуждений А. А. Краевского и В. Ф. Одоевского в письме А. С. Пушкину, относящемся к середине августа – первой половине сентября 1836 года [4, с. 272-273]. Его авторы предложили Александру Сергеевичу пересмотреть периодичность выпуска «Современника», перейдя на ежемесячный формат, и рассудили, что при тысяче подписчиков с годовой подпиской стоимостью 50 рублей книгопродавцам уйдет 5 000 рублей или 10 %. Следовательно, при подписной цене 25 рублей за годовой комплект «Современника» в 1836 году с плановым тиражом 2 400 экземпляров книгопродавцам полагалось 6 000 рублей.

Таким образом, на основе писем удалось восстановить четыре из шести плановых статей затрат на издание «Современника» в 1836 году. Переписка А. С. Пушкина и других лиц, прямо и косвенно задействованных в выпуске журнала, дает не только обширный материал для литературных, исторических исследований, но и комплексно дополняющих их экономических реконструкций.

### **Список литературы:**

1. А. С. Пушкин: Документы к биографии: 1830 – 1837 / сост. С. В. Березкиной, В. П. Старка; подгот. текстов С. В. Березкиной, И. В. Васильевой, А. В. Дубровского, Т. И. Краснобородько, А. С. Лобановой, В. П. Старка; примеч. С. В. Березкиной. - СПб.: Издательство «Пушкинский Дом», 2010. – 1032 с.
2. Архив опеки Пушкина / Ред. и коммент. П. С. Попова. - М.: Гос. Литературный музей, 1939. – 447 с. – (Летописи Государственного Литературного музея ; Кн. 5).

3. Кошелев, В. А., Новиков, А. Е. «... Закусившая удила насмешка...» // Сенковский О. И. Сочинения Барона Брамбеуса / сост., вступ. ст. и примеч. В. А. Кошелева и А. Е. Новикова. - М.: Сов. Россия, 1989. С. 3-22.
4. Последний год жизни Пушкина / сост., вступ. очерки и примечания В. В. Кунина. - М.: Правда, 1988. – 704 с.
5. Пушкин, А. С. Полное собрание сочинений в 17 т. Т. 16 / Художник С. Богачев. – М.: Воскресенье, 1997. – 532 с.
6. Современник. Литературный журнал, издаваемый Александром Пушкиным. 1836. Том 1. - URL: [https://imwerden.de/pdf/sovremennik\\_001\\_1836\\_\\_ocr.pdf](https://imwerden.de/pdf/sovremennik_001_1836__ocr.pdf) (дата обращения: 08.11.2024)

## **Патенко Гульчачак Ринатовна**

кандидат филологических наук, доцент

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Набережночелнинский институт (филиал)

SPIN-код 5088-7323

Patenko Gulchachak

Kazan (Volga Region) Federal University

### **ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

**Аннотация:** Мы живем в мире, в котором все больше доминирует наука. Но именно потому что наука настолько сильна, гуманитарные науки нужны человечеству сейчас больше, чем когда-либо. Гуманитарные науки развивают творческое, критическое и этическое мышление во всех сферах нашей индивидуальной и коллективной жизни. Они помогают нам активно заниматься фундаментальными проблемами – ключевыми вопросами – индивидуальной и коллективной свободы. Они не просто помогают нам думать; они требуют от нас этого. Они очеловечивают нас. Это – среди прочего – то, для чего нужны гуманитарные науки. И поэтому их необходимо сохранять в системе вузовского образования, не допуская девальвации гуманитарного знания.

**Ключевые слова:** гуманитарные науки, креативность, критическое мышление, этика, демократические ценности.

### **HUMANITIES AND MODERNITY**

**Summary:** We live in a world increasingly dominated by science. But precisely because science is so powerful, humanity needs the humanities now more than ever. The humanities develop creative, critical, and ethical thinking in all areas of our individual and collective lives. They help us actively engage with fundamental problems – key issues – of individual and collective freedom. They do not simply help us think; they demand it of us. They humanize us. This is – among other things – what the humanities are for. And therefore they must be preserved in the system of higher education, without allowing the devaluation of humanities.

**Keywords:** humanities, creativity, critical thinking, ethics, democratic values.

Гуманитарные науки охватывают широкий спектр дисциплин, изучающих человеческое общество, культуру и поведение. К ним относятся такие области, как история, философия, социология, антропология, искусствоведение, литературоведение, лингвистика и многие другие. В последние годы интерес к гуманитарным наукам возрос по нескольким причинам.

Во-первых, в условиях глобализации и быстрых технологических изменений необходимо глубже понимать культурные и социальные аспекты

нашего мира. Гуманитарные науки помогают анализировать и интерпретировать эти процессы, способствуя формированию более комплексного и критического взгляда на действительность.

Во-вторых, существует растущее осознание важности междисциплинарных исследований, где гуманитарные науки играют ключевую роль, содействуя интеграции знаний из различных областей для решения комплексных проблем.

В-третьих, гуманитарные науки способствуют развитию критического мышления, аналитических навыков и способности к разрешению конфликтов, что делает их ценными в образовании и воспитании современных специалистов [1].

Публикации последних лет нередко подчеркивают значимость гуманитарного подхода к изучению мира, акцентируя внимание на этических, исторических и культурных аспектах, которые невозможно охватить только с позиций естественных или технических наук. Такой подход формирует более целостную и гуманную научную картину мира, способствуя улучшению общественного благополучия и межкультурного взаимодействия. Формируются вопросы: какой статус может иметь данное понятие?

Современное человечество вступило в новую эпоху – эпоху стремительного распространения информационно-сетевых технологий, углубления глобализации и космополитизации социально-экономических процессов, неустанного роста глобальных антропогенных опасностей, угроз и рисков. За горизонтом научно-технологической эры начинается не менее судьбоносный этап, именуемый эпохой информационно-гуманитарной революции.

Осуществляемая ею переориентация существующих технологий с изменения природы на преобразование человеческого сознания «трансформирует всю ткань человеческих отношений постмодернистского общества». Масштабы этого процесса таковы, что многие интеллектуалы нашего времени провозглашают XXI в. веком гуманитарной революции. Ключевое отличие этой революции от научно-технической революции заключается в том, что она предоставляет пользователям информационно-гуманитарных технологий невиданные ранее возможности целенаправленных преобразований не только вещественно-энергетического мира, но и мира психического, интеллектуального, духовного. А это значит, отмечают исследователи, «что информационно-гуманитарная революция – это своеобразный «взрыв» масштабных преобразований главной разрушительной силы истории, ключевой продуктивной силы общества – человека» [1].

Человек как субъект, и как самоцель является основой гуманитарного знания, которое, теряя «вневременной статус» и претензию на окончательную истину (которой его наделяла метафизика модерна) становится капиталом, ресурсом для различных видов деятельности. Благодаря этому оно превращается в фактор, влияющий на уровень и характер жизни населения



планеты. Все это и составляет главное содержание тенденции «гуманитаризации мирового фонда знаний», то есть превращения его в сумму технологий и способов воздействия на информационно-медийную среду, на фундаментальные первоосновы жизни индивида и социума в целом.

Гуманитарное знание в XX в. развивалось в русле изменения эпистемологического статуса философского дискурса. Философия просуществовала в указанный период под знаком завершения новоевропейской метафизики и пересмотра ее основ, воплощением чего стал онтологический поворот – как в целом (М. Хайдеггер, Ж. П. Сартр), так и в его многочисленных модификациях – феноменологической (Э. Гуссерль и М. Мерло-Понти), антропологической (М. Шелер), герменевтической (Г.-Г. Гадамер), коммуникативной (Ю. Хабермас), структуралистской (М. Фуко) и постструктуралистской (Ж. Деррида) перспектив. В XX веке философия претерпела значительные изменения, связанные с пересмотром ее основных парадигм и методов. Одним из ключевых моментов в этом процессе стал так называемый онтологический поворот, означающий переосмысление основ бытия и существования.

Мартин Хайдеггер и Жан-Поль Сартр, представители экзистенциализма, внесли огромный вклад в развитие этого направления, подчеркивая значимость индивидуального опыта и свободы в понимании человеческого существования. Их работы вдохновили многих философов и мыслителей на дальнейшее исследование онтологических вопросов. Феноменология, развиваемая Эдмундом Гуссерлем и Морисом Мерло-Понти, сосредоточилась на исследовании опыта и сознания, стремясь вернуться «к самим вещам» и понять, как мы воспринимаем мир через призму нашего сознания.

Макс Шелер, представив антропологический подход, акцентировал внимание на эмпатии и эмоциях как ключевых аспектах человеческой природы, предлагая иное видение антропологии, ориентированное на духовное измерение человека. Герменевтика, в работах Ханса-Георга Гадамера, стала важным методом изучения текста и традиции, подчеркивая диалог между историей и современностью. Гадамер показал, как наше понимание формируется через историко-культурный контекст и предубеждения.

Юрген Хабермас сосредоточился на коммуникативной рациональности и теории действия, предложив понимание общества через призму коммуникации и дискурса, где достижение взаимопонимания становится центральной задачей. В свою очередь, структурализм и постструктурализм, представленные такими мыслителями, как Мишель Фуко и Жак Деррида, переосмыслили концепции власти, знания и языка, выявляя скрытые структуры и механизмы, влияющие на человеческое мышление и общественные институты. Таким образом, философский дискурс XX века был чрезвычайно разнообразным и богатым, отражая сложность и многомерность гуманитарного знания в условиях динамичных изменений общества и культуры.

Об изменениях в представлениях относительно сущности и специфики гуманитарных наук размышлял Г.-Г. Гадамер, считавший, что эти изменения начались еще в XIX в. с момента появления самого термина «науки о духе». Г. Гельмгольц попытался уравнивать в правах гуманитарные и естественные науки и сделать упор на превосходстве гуманитарных наук в их общечеловеческом значении. Однако, и сегодня разработанный в философско-методологической литературе идеал «строгой» науки, как и в прежние времена, ориентирован прежде всего на естественно-научные формы познания [3].

Ученый И.А. Колесникова делает акцент на особом характере гуманитарного знания, который выявляется через несколько важных аспектов. Первый аспект связан с интерпретационной природой гуманитарного знания, где субъективный элемент играет ключевую роль. Это знание всегда идет от субъективного мира человека и рассматривается через призму его переживаний, отношений и взаимодействий с реальностью. Второй аспект касается методов получения и фиксации гуманитарного знания. Здесь огромное значение приобретает использование исключительно человеческих средств, таких как мышление, слова, общение и другие формы эмоционального и интеллектуального восприятия. Третий аспект заключается в том, что гуманитарное знание неотъемлемо связано с самим познающим субъектом. Это делает такое знание особенно ценным в понимании человеческой природы и внутреннего мира. Поскольку гуманитарное знание взаимодействует с «живыми объектами», оно выполняет важную функцию: предоставляя целостное описание реальности, оно поддерживает разнообразие и инаковость [2].

Гуманитарные науки, выступая в роли мостов между различными дисциплинами, смогут нацелить социальные процессы на такой путь, который будет учитывать интересы будущих поколений, сохраняя равновесие между прогрессом и этическими нормами. В конечном итоге, именно благодаря их вкладу, человечество сможет достичь уровня зрелости, который позволит ему стать более устойчивым, справедливым и процветающим в грядущие времена.

Гуманитарии сегодня находятся на своеобразном методологическом распутье. За последнее десятилетие в связи с проблемой гуманитаризации неоднократно поднимались вопросы, которые касались специфики гуманитарного знания. В частности, какой круг объектов и видов деятельности он представляет? Что именно в системе теоретического знания относить к гуманитарным наукам? Каковы современные методы гуманитарного познания? Где найти основы относительно суждений об истинности этого познания?

Кроме того, одной из ключевых проблем является отсутствие универсальных критериев оценки эффективности гуманитарных исследований. В отличие от естественных наук, где экспериментальные данные и количественные показатели являются основными инструментами проверки гипотез, гуманитарные науки опираются на качественный анализ, интерпретацию и субъективный опыт. Это создает дополнительные трудности в

коммуникации результатов с более широкой аудиторией и их применении в различных сферах жизни.

Еще одной уязвимой точкой гуманитарных знаний является их зависимость от культурного контекста. Поскольку гуманитарные науки сосредоточены на изучении человеческого общества и культуры, их результаты подвержены влиянию временных и локальных факторов. При этом исследователи часто сталкиваются с вызовом необходимости балансировать между универсальностью выводов и их релевантностью для конкретных сообществ. Нередко это порождает критику в сторону гуманитарных дисциплин как чересчур «эффемерных» или «отстраненных» от насущных реальностей.

Несмотря на эти трудности, гуманитарные знания играют критическую роль в формировании философских, этических, и культурных оснований общества. Они помогают выявить глубинные ментальные структуры, влияющие на наше восприятие мира и интерпретацию опыта. Прояснение этих структур позволяет обществу лучше понимать собственные ценности и ориентиры, а также находить более инклюзивные пути разрешения глобальных и местных конфликтов.

Защита и продвижение гуманитарных знаний требуют работы не только от самих исследователей, но и от институтов, которые могут способствовать их интеграции в общественные и образовательные процессы. Необходимо развивать междисциплинарные подходы, способствующие эффективному диалогу между гуманитарными и естественными науками. Только так можно укрепить статус гуманитарных исследований и обеспечить их признание как жизненно важного компонента интеллектуального развития общества.

Более углубленное исследование обозначенной проблемы предполагает рассмотрение таких категорий, как «картина мира», «гуманность», «гуманизм», «гуманитарный», «ценности», «добро», «красота».

### **Список литературы:**

1. История и философия науки: [учеб. пособие] / Н.В. Бряник, О.Н. Томюк, Е.П. Стародубцева, Л.Д. Ламберов. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. – 288 с.
2. Колесникова, И.А. Педагогическая праксеология / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. – М.: Академия, 2005. – 256 с.
3. Корнеев, А.Г. Роль гуманитарного знания в становлении конвергентных технологий. – Дисс. на соискание ученой степени кандидата философских наук. – М., 2023. – 162 с.

**Поляков Алексей Васильевич**

старший преподаватель

Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы

SPIN-код: 6040-2237

Polyakov Alexey

Saint-Petersburg state institute of psychology and social work

## **ВЕДУЩИЕ МОТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ**

**Аннотация:** В данной статье рассматриваются результаты эмпирического исследования ведущих мотивов профессиональной деятельности преподавателей вузов в контексте изучения профессиональной идентичности. Мотивационная сфера представляется многокомпонентной структурой, та или иная выраженность мотивов в деятельности педагогов трактуется как обусловленная статусом их профессиональной идентичности, влияющая на эффективность профессиональной деятельности и профессиональное благополучие работника. В качестве ведущих мотивов профессиональной деятельности преподавателей обозначены мотивы личностного развития, материальной заинтересованности и социально-психологического характера, связанного с профессиональными и межличностными коммуникациями.

**Ключевые слова:** мотивация профессиональной деятельности, профессиональная идентичность, статусы профессиональной идентичности, структура мотивов, материальные мотивы, социально-психологические мотивы, индивидуально-личностные мотивы.

## **THE LEADING MOTIVES OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF HIGHER SCHOOL TEACHERS IN THE CONTEXT OF THE STUDY OF PROFESSIONAL IDENTITY**

**Summary:** This article discusses the results of an empirical study of the leading motives of professional activity of university teachers in the context of the study of professional identity. The motivational sphere is represented by a multicomponent structure, one or another expression of motives in the activities of teachers is interpreted as determined by the status of their professional identity, affecting the effectiveness of professional activity and the professional well-being of the employee. The motives of personal development, material interest and socio-psychological character associated with professional and interpersonal communications are identified as the leading motives of professional activity of teachers.

**Keywords:** motivation of professional activity, professional identity, professional identity statuses, the structure of motives, material motives, socio-psychological motives, individual and personal motives.

При рассмотрении феномена профессиональной идентичности педагогов высшей школы и ее трактовке в качестве явления, производного от процессов самодетерминации личности педагога и зависящего от прочих характеристик личностной сферы, большое значение для определения специфики профессиональной идентичности имеет структура мотивов профессиональной деятельности педагогов.

Мотивация профессиональной деятельности неоднозначна и поликомпонентна, имеет определенную динамику так же, как и профессиональная идентичность, зависима от внешних и внутренних факторов профессиональной деятельности педагогов, влияющих на специфику ее восприятия, и понимания характеристик собственной включенности в реализуемые процессы.

Л. Б. Шнейдер трактует профессиональную идентичность как результат процессов профессионального самоопределения, персонализации и самоорганизации, проявляющийся в осознании себя представителем определенной профессии и профессионального сообщества [9, с. 54].

Мотивацию же Д. А. Леонтьев рассматривает как единство личностных детерминант, устойчивых мотивов личности и характеристик непосредственной ситуации. Мотив как цель и как удовлетворение потребностей выступает, как мотив – стимул [5, с. 32].

Различные статусы профессиональной идентичности (например, диффузная идентичность, мораторий) опосредованы, в том числе, и характером ведущих мотивов в тот или иной период жизнедеятельности работника.

По мнению М. Я. Дворецкой и А. Б. Лощаковой, мотивацию можно рассматривать как своеобразную активацию человека, при этом также нужно осуществлять научный поиск факторов, влияющих на человека и побуждающих к деятельности. Соответственно, могут быть выявлены стимулы к действию, что именно побуждает и заставляет человека действовать (какая-либо цель или вознаграждение) [2].

В. Б. Никишина и Е. А. Петраш выделяют несколько компонентов структуры профессиональной идентичности, в которые, наряду с образом Я, ценностно-смысловой сферой и ролевыми представлениями, входит и мотивационно-потребностная сфера [7].

Н. С. Авдоница в исследовании профессиональной идентичности журналистов на этапе профессионального становления выявила, что у респондентов при несформированности четкого представления об образе профессионала выражена также неопределенность в мотивационно-ценностном аспекте [1].

Подобные выводы предполагают целесообразность учета мотивационной сферы представителей той или иной профессии в установлении характеристик профессиональной идентичности.

И. В. Акифьев и И. К. Пономарева, изучая мотивацию трудовой деятельности преподавателей, сформулировали выводы о том, что «целесообразно создать эффективную систему стимулирования профессорско-педагогического персонала. Один из вариантов системы стимулирования преподавателей может быть основан на линейной модели, при применении которой учитываются как качественные (в том числе, интенсивность), так и количественные характеристики труда» [8, с. 49].

Таким образом, авторы видят необходимость учета материальных и других, в том числе, психологических факторов, в поддержании качества преподавательской деятельности на необходимом уровне.

С. А. Лунев предложил концепцию мотивационного комплекса как механизма формирования эффективной системы мотивации и стимулирования труда профессорско-преподавательского состава вузов [6]. Автор рассмотрел свойства данного мотивационного комплекса, функции, структуру и принципы встраивания в систему управления трудом в вузах.

М. А. Ларионова, выделяя факторы эффективности профессиональной деятельности преподавателей вузов, к значимым психологическим ее компонентам отнесла содержание ценностно-смысловой сферы, степень выраженности мотивации к основным видам деятельности в вузе и личностные особенности, аккумулирующиеся в профессионально-важных качествах преподавателя вуза [4]. Данное исследование продолжает изучение мотивов профессиональной деятельности педагогов, таких как, самореализацию, умственный труд, интерес к осуществляемым трудовым функциям. Мотивация профессиональной деятельности преподавателей вузов способна поддержать устойчивое качество профессионального мастерства педагогов, оказывает большое влияние на специфику и содержание его профессионализма, продуктивность процесса личностно-профессионального развития.

По данным исследования Л. Ф. Красинской, можно отметить определенную консервативность преподавателей вузов, связанную с неприятием изменений, и обозначить их мотивационную направленность в профессиональной деятельности как более выраженную в векторе сохранения устойчивого, пусть даже недостаточно продуктивного, постоянства условий деятельности. При этом преподаватели в качестве ведущих мотивов высоко оценили возможность творчества в деятельности, потребность в реализации индивидуальных склонностей и способностей, возможность заниматься научной деятельностью, а также обучать, воспитывать, передавать опыт [3].

В рамках изучения профессиональной идентичности преподавателей вузов нами было проведено выявление ведущих мотивов профессиональной деятельности, обозначаемых педагогами как поддерживающие их направленность на выполнение большого объема текущих профессиональных

задач, разрешение ситуаций, требующих временных, моральных и другого рода трудовозатрат.

Результаты исследования представлены на рисунке.



При исследовании личностных характеристик в выборке 170 респондентов - преподавателей вузов - мотивационный компонент показал существенный разброс данных в зависимости от содержания предлагаемых для выбора мотивов.

Педагоги имели возможность осуществить один или несколько выборов мотивов, которыми в настоящий период они руководствуются в реализации своей профессиональной деятельности. Среди мотивов предлагались следующие: поддержание материальной обеспеченности; принадлежность к профессиональной группе педагогов – преподавателей вузов; возможность участия в профессиональных, в том числе, и межличностных коммуникациях; развитие личности за счет осуществления соответствующих трудовых функций; избежание одиночества в интенсивном, динамичном профессиональном общении; поддержание смысла существования через деятельность, зачастую наполненную содержательными смысловыми категориями и глубоким проживанием личности происходящих процессов; интерес к реализуемым технологиям в качестве побудительной причины, поддерживающей процессуальную вовлеченность в выполняемые трудовые операции.

Разброс данных по всей выборке показал следующее.

Чаще встречающимся мотивом профессиональной деятельности педагога является развитие личности. Число указаний данного мотива в качестве ведущего составило 94, то есть 55% респондентов трактуют свою

профессиональную деятельность как способствующую личностному развитию, существование в которой и преодоление специфических задач реализует их личностный потенциал и способствует личностному росту.

Вторым по представленности в выборах респондентов является мотив поддержания материальной обеспеченности. Число выборов составило 66, значимым мотивом его определяет 42% респондентов. Таким образом, в настоящее время деятельность преподавателя вуза удовлетворяет в достаточно высокой степени материальные запросы работников в плане поддержания субъективно приемлемого уровня жизни.

Следующим значимым мотивом в деятельности преподавателей вузов является принадлежность к профессиональной группе как сообществу педагогов, наделенному определенными ценностями, включающему нормы и другие характеристики, соответствующие потребностям респондентов. Число выборов составило 66, значимым мотивом его характеризует 38% респондентов.

52 выбора были отнесены к мотиву поддержания смысла существования, то есть 30% респондентов характеризуют педагогическую деятельность как смыслообразующую и смыслоподдерживающую, придающую определенную осмысленность всей совокупности выполняемых трудовых задач и личностной вовлеченности в идеологические и процессуальные аспекты осуществляемой деятельности.

Мотивы участия в профессиональных коммуникациях и интереса к реализуемым технологиям представлены в выборах респондентов поровну, то есть, 45 педагогов (26% человек) из общей выборки считают значимыми для себя факторами такие, как достаточно активное проявление собственной роли в педагогическом, - профессиональном и межличностном, - общении. Реализуемые основные функции (чтение лекций, проведение практических занятий со студентами и пр.) вызывают у преподавателей интерес как технологии, обладающие собственной ценностью и значимостью, что отражается на позитивном эмоциональном отношении к ним.

Практически не используемым мотивом осуществления трудовой деятельности педагогов вузов обозначился мотив избежания одиночества как компенсации за счет высокой интегрированности в профессиональную сферу недостатка переживаний личностной близости и значимых отношений в межличностных коммуникациях. Только 3 выбора (1,7%) было отнесено к данному мотиву, что может характеризовать данный аспект мотивационной сферы педагогов, как таковое отношение к своей профессиональной деятельности, при котором отсутствует стремление удовлетворить потребности в глубоких межличностных отношениях в контексте выполнения своей профессиональной роли.

Таким образом, проведенное исследование ведущих мотивов профессиональной деятельности преподавателей вузов показало высокую выраженность в их мотивационной сфере мотивов личностного развития,



материальной заинтересованности и социально-психологического характера, связанного с профессиональными и межличностными коммуникациями.

### **Список литературы:**

1. Авдоница Н.С. Образ профессии как ядро профессиональной идентичности: мотивационно-ценностный аспект / Н.С. Авдоница. // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2020. №1 (январь). ART 2815. - URL: <http://emissia.org/offline/2020/2815.htm>
2. Дворецкая М.Я., Лощакова А.Б. Образ успешности в современных психологических исследованиях // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, №2 - URL: <http://mir-nauki.com/>
3. Красинская Л.Ф. Профессиональная мотивация преподавателя как фактор, влияющий на инновационные преобразования в высшей школе / Л.Ф. Красинская // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2008. № 1. С. 153-159.
4. Ларионова М.А. Профессиональная мотивация преподавателя вуза / М.А. Ларионова // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2010. №4 (43). С. 38-41.
5. Леонтьев Д.А. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. Новосибирск: Новосиб. гос. пед. ин-т, 1987. 91 с.
6. Лунев С.А. Формирование мотивации и стимулирования труда преподавателей высших учебных заведений: дисс. ... канд.экон.наук: 08.00.05. – Москва. 2004. - 193 с.
7. Никишина В.Б., Петраш Е.А. Изменение структуры профессиональной идентичности на разных этапах профессионализации // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2009. – №1. – С. 42–48.
8. Пономарева И.К., Акифьев И.В. Развитие системы мотивации преподавателей российских вузов // Государственное и муниципальное управление. ученые записки. 2018. № 1, С. 44-49.
9. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: опыт теоретико-экспериментального исследования. / Л.Б. Шнейдер. М.: Прометей, 2004. 335 с.

**Порошков Михаил Михайлович**

преподаватель

Санкт-Петербургский государственный технологический институт  
(Технологический университет)

SPIN-код: 5173-0898

Mikhail Poroshkov

Saint-Petersburg State Institute of Technology

## **ИДЕОЛОГИЯ В СОЦИО-ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНЫЕ РЕШЕНИЯ**

**Аннотация:** Статья посвящена проблеме идеологической работы со студентами высшей школы в условиях открытого противостояния России и стран Запада. Анализируются основные трудности перехода от внеидеологического периода к установлению консервативных ценностей как основных для России с точки зрения работы с молодежью на уровне высшего образования. Отдельно освещен вопрос длительного культурного и ценностного доминирования западных идеологических концептов во многих сферах общества. Предстоящие задачи можно разделить на группы: идеологические отношения государства и общества; роли преподавателей в передаче базовых ценностей; особенности восприятия студентов. Подчеркивается, что проблема носит многофакторный характер и может быть решена только через постепенные и системные решения на уровне всего государства. Предложен порядок действий, способный повысить эффективность работы по данному направлению.

**Ключевые слова:** идеология, идеологические концепты, дискурс, студенты, преподаватели, социальные лифты, государство.

## **IDEOLOGY IN SOCIO-HUMANITARIAN EDUCATION: MAIN PROBLEMS AND POSSIBLE SOLUTIONS**

**Summary:** The article is devoted to the problem of ideological work with students of higher education in the conditions of open confrontation between Russia and Western countries. It analyzes the main difficulties of the transition from the non-ideological period to the establishment of conservative values as the main ones for Russia in terms of work with young people at the level of higher education. The issue of long-term cultural and value dominance of Western ideological concepts in many spheres of society is highlighted separately. The tasks ahead can be divided into groups: ideological relations between the state and society; the roles of teachers in the transmission of basic values; the peculiarities of students' perception. It is emphasized that the problem is multifactorial in nature and can be solved only through gradual and systemic solutions at the level of the whole state. The order of actions that can increase the effectiveness of work in this area is proposed.

**Keywords:** ideology, ideological concepts, discourse, students, teachers, social elevators, state.

Двадцатые годы текущего века в России ознаменовались, в том числе, «возвращением» идеологии во все сферы жизни общества. Нараставшее еще с 2007 года противостояние со странами Запада усилилось в 2013-2014 годах после Майдана на Украине и «русской весны» на Донбассе и в Крыму, а в начале 20-х годов перешло в «горячую» фазу – проведение СВО. Одновременно с этим в официальной риторике власти в России констатировали, что идеологический вектор имеет явное консервативное наполнение [1]. Именно консервативные шаги лучше всего находят отклик среди граждан, например, программа материнского капитала, а сам консерватизм можно с осторожностью назвать идеологией современной России. При этом официально государственная идеология все еще запрещена ст.13 действующей Конституции.

Уточнение идеологического вектора государства в России, где этатизм имеет давнюю традицию, неизбежно повлиял на основные сферы публичного дискурса, начиная с политики и экономики, заканчивая социальными сетями и образованием. Где-то это выражено прямым интересом страны, находящейся в военном противостоянии с целым рядом других стран, например, закон о дискредитации ВС РФ [3]; где-то призвано сдерживать идеологическое влияние лидеров мнений, что поддерживают не Россию в этом конфликте, например, закон об иноагентах.

Вместе с тем, главным полем для противостояния идей, если мы говорим о будущем страны и государства, является работа с молодежью и их убеждениями, в частности – в высшем социо-гуманитарном образовании. Молодые люди наиболее подвержены различным крайностям, что «бросают вызов» устойчивым формам, которые им транслирует старшее поколение, это нормально и типично. Желание отличиться, найти что-то своё, что будет не слепым повторением, а формой самовыражения, обусловлено и биологически, и социально.

Но сама способность общества передать без серьезных искажений свои лучшие практики, ядро идентичности, некие «проверенные временем рецепты» – витальная необходимость любой устойчивой социальной группы. Невозможно представить себе долговременные социальные институты, не имеющие неких незыблемых ценностей, пусть они и будут регулярно а) проверяться на прочность, б) обновляться по форме. Таким образом, государству и обществу, чтобы хотя бы сохраниться, обязательно приходится отвечать на классические вопросы об идентичности и идеологии, а ответы на них, пусть в самой широкой форме, отражаются в образовании. Именно в понимании «передачи образа», а не оказания образовательной услуги.

Отталкиваясь от обозначенной задачи, как от очевидной и всеми признаваемой, предположим основные трудности на пути её выполнения, а также возможные решения.

Прежде всего следует отметить длительный период культурной и даже аксиологической доминации идеологических концептов западного производства в России. По статистике в период до 2022 года основу кинопроката составляли голливудские фильмы, аналогично в онлайн-кинотеатрах, телевидение транслировало тот же контент. Концепт «мягкой силы» подразумевает, что власть над умами может быть в моменте важнее власти в реальности, т.к. действия рождаются из мыслей, а те в свою очередь из желаний и ценностей. В этой связи сложно ожидать от молодого поколения знаний собственной истории, отстаивания интересов своей страны, соотнесения себя с местной идентичностью, если во всех каналах коммуникации довлеет контент, транслирующий другие ценности и нарративы.

В сфере социо-гуманитарного образования, кроме очевидного структурного повторения западной модели, сам контент также опирается на примеры западных стран. То есть, кроме обучения концепциям и теориям с указанием их авторов, что логично, приводимые примеры, кейсы, исследования и прочее очень часто базируются именно на том, что происходило вне России. А каждая единица контента неизбежно имеет и идеологический заряд: несет в себе определенные ценности, перечисляет идентичности, к которым читатель и слушатель будет примерять себя.

Предлагать тотально искоренять такие единицы контента из образования было бы излишним преувеличением, буквальным повторением ошибок прошлого в современном идеологическом строительстве. В данном случае более эффективным методом, на наш взгляд, является постепенное добавление к уже созданному образовательному материалу примеров из российской действительности, из дружественных и идеологически близких нам стран. Основная цель – скорректировать баланс таким образом, чтобы страны Запада перестали ассоциироваться с «центром мира» на основе того, что про них просто больше информации.

Другой (и довольно объемной по смыслу) трудностью будет само отношение к понятию идеологии в России. Более конкретно – к возможности и праву государства открыто декларировать и, в известной степени, навязывать ценности, что воспринимаются обществом как «наши». В терминах Т. Ван Дейка это понятие «знаний» – нечто, что разделяется обществом целиком как само собой разумеющееся [2, с. 208]. Особо отметим, что здесь и далее мы понимаем идеологию не только как действия, направленные на сохранение существующего порядка по Мангейму [4], но как возможность противостояния разных систем убеждений (прежде всего) в дискурсивном и культурном поле, что ближе к позиции А. Грамши [5, с. 68-69]. Таким образом, в одной стране одновременно могут сосуществовать разные идеологии, которые борются между собой за гегемонию.

Впервые государство в России ограничивает себя в трансляции собственных ценностей только в новейшее время, после крушения СССР. Ни в Российской Империи, ни в Советском Союзе прямой запрет на государственную идеологию не представить. Это же касается возможности вмешательства государства в образование на уровне трансляции нужных ценностей. Накопленная инерция отрицания такого права чревата, с одной стороны, фактической атрофией этой части бюрократии, а с другой, вероятностью слишком резкого отката назад в попытке наверстать упущенное. Современной власти вместе с новым гражданским обществом предстоит созидание предельно сложной схемы: произвести легитимацию понятия идеологии, не переусердствовать в её органическом распространении и не повторить ошибок идеологического строительства прошлого.

Аналогичная трудность связана с теми, кто непосредственно взаимодействует с молодыми людьми в учебных заведениях, т.е. с преподавателями. Во-первых, существенная часть из них длительное время была встроена в западную образовательную систему (Болонский процесс) и административно опиралась на иностранные индексации (Scopus, Web of Science). Во-вторых, получение иностранных стипендий и грантов, особенно в социо-гуманитарной сфере, давно стало не только материально выгодным, но и научно престижным. Вплоть до соответствующих критериев при приёме на работу и/или повышении в должности внутри, напомним, российских высших учебных заведений.

Начиная с 2022 года часть этих связей была нарушена со стороны западной академической инфраструктуры – доступ к библиотекам, грантовым программам и публикациям затруднен. Теперь перед российской наукой стоит задача упрочить аналогичные финансовые и статусные стимулы уже внутри страны или в совместных проектах с другими, но дружественными нам странами. Но и здесь ожидается серьезная накопленная инерция прошлого периода, а то и скрытый саботаж со стороны тех, кто годами и десятилетиями жил в западноцентричной парадигме.

Трудно отрицать, что учителя, преподаватели и педагоги оказывают существенное ценностное влияние на своих учеников и студентов. Во многом именно их нравственные ориентиры становятся опорой для молодых людей уже во взрослой жизни. Вместе с тем, было бы опрометчиво обвинять только преподавателей в их ориентации на те институты и социальные лифты, что работали столь длительное время и прямо поддерживались (а иногда и насаждались) государством. Именно поэтому работа со студентами, особенно социо-гуманитарного направления, в идеологической плоскости невозможна без предварительного выстраивания понятной и внутренне непротиворечивой системы для академической среды. Отметим, что этот процесс уже частично запущен, развивается и наращивает обороты.

В информационном поле пока чаще слышно про специальную патриотическую работу с учениками и студентами. Обычно под этим либо

подразумеваются школьные «Разговоры о важном», либо отдельные мероприятия для молодежи патриотической направленности системного или эпизодического характера. Складывается практика, что о ценностях с новым поколением говорят не в рамках учебного процесса, а выделяют на это дополнительные часы, что стоят особняком к общему учебному процессу. Сам формат таких отдельных разговоров нужен и важен, но его место в структуре преподавания остается обособленным, что может работать как в плюс, так и в минус.

Говоря непосредственно про студентов, список основных трудностей будет частично похож на преподавательский, но не до конца. В первую очередь требуется развеять в их головах миф о том, что работа с государством и с патриотизмом – есть что-то негативное, неприличное и неперспективное. Прежде чем говорить о том, что нам, обществу, важно с точки зрения ценностей, надо показать молодежи, что быть частью нас, расти с нами – нормально, естественно и выгодно. Большие общественные и государственные институты должны стать одними из вариантов социального лифта для нового поколения. Не только в реальности, где это и так происходит, но и в информационном сопровождении. Не вполне логично звать молодых людей туда, где они не видят для себя интереса, пользы и перспектив, даже если текущие их устремления вызывают тревогу [6].

Наконец, в рамках социо-гуманитарного образования само понятие ценностей и идеологии как системы, что их объединяет, должно преподноситься в качестве неотъемлемой части общественных отношений. Например, в экономике, маркетинге и политологии общим местом стал раздел про ценности, которые декларируют организации, бренды, политические партии и различные типы объединений. Привычным стало читать про «миссию и цель» компании, её корпоративную социальную ответственность, что выходит далеко за рамки получения прибыли. То есть, иметь общие ценности в коммерческой организации становится, если уже не стало, нормой. Это используют, изучают в рамках разных дисциплин, обязывают понимать и уметь применить в своей работе.

Аналогичная нормализация, натурализация и легитимация должна произойти и с понятием идеологии. В рамках социо-гуманитарных дисциплин предстоит последовательно и системно объяснить студентам, что каждая страна скрыто или явно имеет свою идеологию, которая может быть адаптацией под себя или смещением классических вариантов: либерализма, консерватизма или социализма. Проводя (заведомо редуцированную) аналогию с коммерческой сферой, можно понять, что отрицание и неиспользование в своём инструментарии идеологического уровня – проигрышная позиция для страны. А применение готового шаблона, который не будет отличаться от вариантов прямых конкурентов, есть стратегия «догоняющего типа» с сомнительной эффективностью.

Таким образом, этап инструментализации идеологии в социо-гуманитарном преподавании неизбежен. Она должна пониматься как один из инструментов работы с социальными, экономическими и политическими группами. Другими словами – предстоит перемещение идеологии из области маргинального и манипулятивного (в негативном значении) в область общепризнанного, широко используемого и конкурентного.

И только после этого, по нашей оценке, возможен обстоятельный разговор про то, что наполняет российский аксиологический уровень, какие ценности и смыслы составляют основу нашей идеологии, что мы считаем нормальным, правильным и справедливым. На прочной культурной основе того, что студенты неизбежно сами впитали в процессе взросления – со мультфильмами, кино и другими формами передачи исторического наследия России.

Подводя итог, отметим, что комплексное идеологическое воздействие на студентов будет иметь повышенную эффективность, если учесть сочетание нескольких сложных факторов.

Первое – на уровне государства необходимо окончательно избавиться от стигматизации идеологии и перейти к её последовательному строительству, имея ввиду и накопленный исторический багаж, и вполне прагматические (желательно – долгосрочные) цели.

Второе – сфера социо-гуманитарного образования в лице её работников, как и любая другая, не может оставаться без социальных лифтов, т.к. известно, что «пространство не терпит пустоты». Публикации, финансовые и карьерные стимулы, конечно, не должны стать исключительно идеологически обусловленными, но и поощрять работу конкурентов на поле идеологии было бы неразумно.

Третье – для студентов следует развеять миф о «плохом и неэффективном» государстве, как и о его «неполноценности» в сравнении с другими. Работа в крупных государственных или окологосударственных институтах может и обязана стать одним (и не самым плохим) вариантом карьеры для молодого человека. А в ходе образовательного процесса студенты должны получить полноценное понимание работы с идеологией, прежде всего – инструментальное. По аналогии с любыми другими крупными практиками в разных сферах: экономики, искусства, общественной деятельности и т.д.

Указанная совокупность шагов позволит обеспечить последовательное идеологическое воспитание подрастающего поколения. Подготовить его к жизни в реальном, довольно сложном, но полным возможностей мире, где Россия с её историей, интересами, ценностями и идеологией занимает далеко не последние позиции.

### **Список литературы:**

1. Заседание дискуссионного клуба «Валдай» // Официальный сайт Президента РФ. - URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/deliberations/66975> (дата обращения 07.11.2024).
2. Ван Дейк, Т.А. Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», URSS, 2013. – 344 с.
3. Федеральный закон «О внесении изменений в Уголовный кодекс Российской Федерации и статьи 31 и 151 Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации» от 04.03.2022 г. № 32-ФЗ // Официальный сайт Президента РФ. – URL.: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/67908> (дата обращения 07.11.2024).
4. Мангейм, К. Идеология и утопия / К. Мангейм. Диагноз нашего времени. – М.: Юрист, 1994. – С. 7–276.
5. Грамши, А. Понятие идеологии // Грамши А. Тюремные тетради: В 3 ч. Ч. 1. – М.: Политиздат, 1991. – Ч. 1. – С. 68–69.
6. Игры на идеологической периферии. Праворадикальные установки студенческой молодежи Ростовской области / С. П. Поцелуев, М. С. Константинов, П. Н. Лукичев и др. – Ростов-на-Дону: Южный научный центр РАН, 2016. – 396 с.



**Постикэ Надежда Борисовна**

кандидат исторических наук, независимый исследователь

SPIN-код:5067-2240

Postike Nadezhda

independent researcher

## **КАМЕРАЛИЗМ И СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫЕ НАУКИ В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ**

**Аннотация:** Развитие естественных наук в Западной Европе на протяжении XVII-XVIII вв. способствовало изменению подходов к ведению хозяйственной деятельности, а рост производственных технологий и расширение внешнеторговых связей обусловили потребность формирования нового направления в науке, получившего название – камерализм. К камеральным наукам, занятым проблемами регулирования экономической жизни государства, относились как общественные, так и естественные науки. Таким образом, камерализм образовался на стыке традиционных университетских программ. В Российской империи развитие камеральных наук шло параллельно с процессом общего университетского строительства на протяжении XVIII-XIX вв. и привело к появлению на рубеже XIX-XX вв. сети сельскохозяйственных и технических университетов.

**Ключевые слова:** сельскохозяйственные науки, камерализм, история сельскохозяйственной науки, высшее образование в Российской империи, университеты.

## **CAMERALISM AND AGRICULTURAL SCIENCES IN UNIVERSITY EDUCATION IN THE RUSSIAN EMPIRE**

**Summary:** The development of natural sciences in Western Europe during the 17th-18th centuries contributed to a change in approaches to economic activity, and the growth of production technologies and the expansion of foreign trade relations determined the need to form a new direction in science, which was called cameralism. The cameral sciences, dealing with the problems of regulating the economic life of the state, included both social and natural sciences. Thus, cameralism was formed at the junction of traditional university programs. In the Russian Empire, the development of cameral sciences went in parallel with the process of general university construction during the 18th-19th centuries and led to the emergence of a network of agricultural and technical universities at the turn of the 19th-20th centuries.

**Keywords:** agricultural sciences, cameralism, history of agricultural science, higher education in the Russian Empire, universities.

В Российской империи изменение традиционного взгляда на сельскохозяйственное производство стало заметно в период царствования императрицы Екатерины Великой. Источником знаний о пользе рационализации сельскохозяйственной деятельности для Российской империи служил положительный опыт его применения в странах Западной Европы. Начало научному подходу к проблематике модернизации российского земледелия положил своими теоретическими и практическими работами первый российский ученый агроном М.И. Афонин. Прослушав курс естественной истории под руководством К. Линнея в Швеции (Уппсальский университет), Афонин защитил докторскую диссертацию и, позднее, читал в Московском университете на медицинском факультете первый в России курс естественной истории и «основ земледелия» [17, с. 89].

К первой четверти XIX в. агрономия еще не выделилась в самостоятельное научное направление и не могла претендовать на отдельное место среди других научных кафедр. Поливариативность научных выводов в агрономии ставила под сомнение возможность выработки универсальных законов новой науки, а прикладной характер сельскохозяйственных знаний выводил агрономию из ряда классических наук, лишая ее выводы необходимой универсальности. Звание профессора земледельческих наук в этот период обязательно подразумевало освоение обширного комплекса теоретических знаний по естественным предметам с обязательным ведением сельскохозяйственной практики. На базе классических академических программ европейских университетов вести широкую опытную практику не было возможности. Это обстоятельство объясняло сложности, с которыми сталкивались ученые при выработке подходов в образовании высшей аграрной школы. Следствием этого было появление двух типов преподавания сельскохозяйственных курсов: 1) на кафедрах домоводства и сельского хозяйства в классических университетах; 2) в отдельных учебных заведениях на базе опытных хозяйств. Следует обратить внимание, что в первой половине XIX в. из-за несформированности корпуса агрономической науки, учебные заведения такого типа не могли еще обеспечить достаточную академическую подготовку своим студентам. Отнести их к высшим учебным заведениям можно было весьма условно. Точнее, они занимали промежуточное положение между средней и высшей ступенями образования.

Первым учебным заведением, которое можно отнести к сельскохозяйственным было практическое лесное училище, открытое в 1803 г., в Санкт-Петербурге, и преобразованное, в 1837 г., в Лесной и межевой институт [15, с. 66–68]. Целью института определялась подготовка квалифицированных управляющих и чиновников. А в 1804 г. сельскохозяйственные науки, по высочайше учрежденному уставу Московского университета, были включены в программу преподавания вместе с минералогией на кафедре физических и математических наук [6, с. 573].

Учебное заведение второго типа было образовано в Российской империи только во второй трети XIX в., в ответ на бедственный неурожай 1833 г. [18]. Проект земледельческого училища был разработан «Комитетом об усовершенствовании земледелия» под председательством и по инициативе министра финансов Е.Ф. Канкрин и реализован в Горыгорецком казенном имении [13, с. 32–36].

Первоначально земледельческое училище имело два отделения подготовки. Первое отделение, рассчитанное на три года, готовило из «земледельческих учеников» опытных сельских хозяев. Второе отделение, с двухгодичной учебной программой, готовило агрономов для управления крупными имениями [2, с. 435]. Вторым направлением деятельности Горыгорецкого училища была практическая апробация агрономических достижений. Для этого в училище было организовано образцовое хозяйство.

В 1848 г., через двенадцать лет после основания, земледельческое училище было преобразовано в земледельческий институт, а первое ее отделение получило статус училища [14, с. 59]. Горыгорецкий земледельческий институт стал первым высшим аграрным учебным заведением в Российской империи. Среди выпускников института были выдающиеся ученые агрономы, составившие основу российской агрономической школы: А.В. Советов, И.А. Стебут, А.М. Бажанов, А.П. Людоговский и др. [19, с. 56–62].

В 1865 г. институт был переведен в столицу и преобразован в Петербургский земледельческий институт. После перевода институт лишился учебно-хозяйственной базы и не мог обеспечить необходимого практического обучения по специальным сельскохозяйственным предметам. В результате низкого спроса на агрономическое образование сельскохозяйственное отделение было закрыто, а сам институт преобразован в Лесной [9, с. 311–312].

Бедственные для сельского хозяйства 1833-1834 гг. способствовали также появлению отдельной кафедры сельского хозяйства в структуре классического университета. Университетский устав 1835 г. определил место сельскохозяйственных наук на втором отделении философского факультета. Обращает внимание факт, что сельское хозяйство было отделено от минералогии и вместе с лесоводством выделено в отдельную кафедру, при этом кафедра ветеринарии (скотолечения) была открыта на медицинском факультете [4]. Процесс формирования сельскохозяйственных наук проходил параллельно с институализацией всего корпуса естественно-научного знания.

Реформы 60-х гг. XIX в. способствовали очередному пересмотру процесса преподавания сельскохозяйственных наук в российских университетах. По уставу 1863 г. предметы, относящиеся к корпусу сельскохозяйственного знания, были поделены на естественно-научные и общественные. Так на физико-математическом факультете была открыта кафедра агрономической химии, при этом учитывалось, что преподавание агрономической химии могла быть заменено на агрономию или технологию. А цикл общественных наук, включающий в себя политическую экономию и

статистику, и учение о благосостоянии (законы благоустройства) был включен в преподавание на юридическом факультете [5].

Крупнейшим событием на пути институализации сельскохозяйственной науки в России стало открытие первой российской сельскохозяйственной академии в Москве в 1865 г.

Инициатива создания Всероссийской сельскохозяйственной академии, принадлежала Московскому обществу сельского хозяйства (далее МОСХ). Секретарь МОСХ С.А. Маслов после посещения Горыгорецкого института, отмечал, что хоть это «высшее агрономическое заведение и представляет торжество науки над предубеждениями», но удаленность института от центра культуры, мешает проведению выставок и съездов и затрудняет поддержание связи между учеными [12, с. 11]. Предложение о создании сельскохозяйственной академии в Москве, лишенной недостатков Горыгорецкого института, поддержал министр государственных имуществ М.Н. Муравьев.

В 1865 г. в имении Петровско-Разумовском, приобретенном министерством специально для этой цели, была открыта сельскохозяйственная академия. Согласно Уставу, академия получила устройство на очень широких демократических началах [7]. Учебный план был рассчитан на три года, против традиционного для технологических университетов четырехлетнего курса. Главной особенностью нового учебного заведения стала его полная открытость для студентов и слушателей. Поступить в академию мог любой желающий, без прохождения вступительных испытаний, более того, для зачисления в студенты даже не требовалось иметь свидетельство об окончании гимназии. Переводные испытания тоже отсутствовали. Какие курсы и в каком объеме проходить, определяли сами студенты, исходя из утвержденного расписания курсов. Как высшее учебное заведение, академия выдавала дипломы и ученые степени кандидата и магистра сельского хозяйства. Для получения степени кандидата соискателю необходимо было сдать экзамен по всем курсам, преподаваемым в академии.

Подобные основания для устройства сельскохозяйственной академии имели значительные сходства с высшими сельскохозяйственными учреждениями Западной Европы, где направление развития научной агрономии формировалось в соответствии с запросами практикующих сельских хозяев, т.е. сельскохозяйственная практика предваряла теорию. Устав академии, как заметил в своем сочинении, посвященном высшему сельскохозяйственному образованию в России А.С. Ермолов: «имел благую цель – сделать науку доступной», отменяя формальности, давал право учиться каждому, ищущему знаний [10, с. 19]. Однако применение опыта устройства западноевропейских высших агрономических учреждений было негативно оценено современниками. Критерием оценки деятельности сельскохозяйственной академии для учредителей стала неутешительная статистика: за период с 1867 по 1872 гг. в Петровскую академию поступило 648 человек и только 139 из них

успешно сдали один или несколько экзаменов, кандидатов сельского хозяйства академия подготовила только три [10, с. 22]. Среди основных причин неудачной деятельности академии были: 1) низкая подготовка поступающих на курс, 2) высокая подвижность состава слушателей, которая объяснялась свободой поступления и выбытия с каждого из читаемых курсов.

Со своей стороны хочется отметить несоответствие между первоначальной целью академии, указанной Ермоловым и последующими требованиями, предъявляемыми к результатам ее деятельности. Здесь, по нашему мнению, произошло смещение акцента с распространения новейших сельскохозяйственных знаний среди широкого круга слушателей на академическую подготовку научных кадров. Подтверждением эффективности работы сельскохозяйственной академии в первое десятилетие могут служить сведения министра государственных имуществ М.Н. Островского, представленные императору. По записке министра от 1881 г., можно сделать следующие выводы: не смотря на низкий показатель окончивших полный курс академии с момента открытия до преобразования Устава в 1872 г., более 2/3 прослушавших отдельные курсы сельскохозяйственных наук остались работать по специальности, тогда как среди выпускников академии, после преобразования 1872 г. менее 1/2 выпускников посвятили себя работе в сфере сельского хозяйства [1, д. 116. л. 143].

Между тем, неудовлетворительная оценка деятельности Петровской академии послужила причиной пересмотра уставных основ этого учебного заведения. Академия была реорганизована в 1872 г., а в 1873 г. новым уставом были введены стандартные правила университетского устройства исследуемого периода [8].

После преобразования сельскохозяйственной академии по уставу 1873 г. число студентов постепенно росло и в 1878-79 учебном году министр государственных имуществ даже вводил ограничения для зачисления обучающихся, снятые, затем в 1881 г. [1, д. 109, л. 83]. Высокий спрос на сельскохозяйственное образование, тем не менее, объяснялся не стремлением молодых специалистов посвятить себя работе на сельскохозяйственной ниве, а, скорее, открывал короткий путь для карьеры чиновника. Условием успеха деятельности сельскохозяйственного образовательного учреждения, по мнению И.А. Стебута, являлся уровень его «социальной и эмоциональной ценности». Это то, что он обозначил как «сельскохозяйственное воспитание» [16, с. 146]. «Сельскохозяйственное воспитание» позволяло, по мысли Стебута, с уважением относиться к занятию сельскохозяйственной деятельностью и повышало рейтинг специального образования. А это значит, что можно было ожидать поступления в высшую сельскохозяйственную школу «людей ищущих приобретения знаний, а не получения особых прав» [11, с. 32].

Неудовлетворительные результаты деятельности академии послужили поводом для очередного пересмотра ее устава. В новом уставе, 1889 г., решались задачи усиления практической подготовки студентов,

вырабатывались новые подходы в преподавании специальных предметов на сельскохозяйственном отделении, для этого было:

1. ликвидировано лесное отделение академии, и за счет освободившихся ресурсов расширено преподавание сельскохозяйственных предметов. Таким образом, преподавание по двум направлениям народного хозяйства – сельскому хозяйству и лесоводству было разнесено до двух различным высшим учебным заведениям: сельское хозяйство – в Москве, а лесоводство – в Петербурге;

2. расширена практическая подготовка студентов;

3. увеличена плата за обучение в академии, для привлечения мотивированных на получение сельскохозяйственного образования студентов. А также пересмотрена система выплаты стипендий;

6. ужесточен надзор за социальной стабильностью внутри студенческой среды [1, д. 138, л. 66–68].

Проблема нестабильности студенческой среды была характерна для последней четверти XIX в., и с ней пришлось столкнуться высшей аграрной школе Российской империи. В академии прошла серия студенческих возмущений, результатом которых стало ее закрытие в 1891 г.

Начало 90-х гг. XIX в. было сложным периодом для высшей сельскохозяйственной школы. Во-первых, в результате ряда студенческих волнений и организационных сложностей, связанных со вступлением в силу нового Устава академии 1889 г., прием в академию был приостановлен, во-вторых, 1891-1892 гг., на фоне крупного сельскохозяйственного кризиса, вызванного неурожаем во многих регионах страны, подверглось реформированию само Министерство государственных имуществ. В 1890 г. специальная комиссия, объединившая представителей Министерств: народного просвещения, финансов, внутренних дел и государственных имуществ, под председательством товарища министра государственных имуществ В.И. Вешнякова, обсуждала проблематику развития высшей аграрной школы России.

Главными вопросами, которые призвана была решить комиссия, были выяснить:

1. Нуждается ли современная сельскохозяйственная промышленность в специалистах с высшим сельскохозяйственным образованием.
2. Удовлетворяет ли потребностям сельского хозяйства существующая Петровская академия или стоит заменить ее на иное учреждение высшего образования.

Единогласным решением всех членов комиссии было закрытие Петровской сельскохозяйственной академии. По первому вопросу члены комиссии пришли к выводу о необходимости учреждения сети высших сельскохозяйственных учебных заведений в разных хозяйственных регионах страны.

Управляющий министерством земледелия Алексей Сергеевич Ермолов отмечал, что в связи с преобразованием в 1893 г. Министерства

государственных имуществ в Министерство земледелия и расширением структуры министерства, потребность в специалистах по различным отраслям сельского хозяйства будет возрастать. Учитывая это обстоятельство, Ермолов признавал крайне нежелательным прерывать процесс подготовки специалистов в сфере сельскохозяйственных наук на вакансии преобразованного министерства и предложил немедленно открыть земледельческий институт в Москве, используя учебно-хозяйственную базу закрытой Петровской сельскохозяйственной академии. Предложение Ермолова было одобрено императором и в 1894 г. в Москве был открыт новый сельскохозяйственный институт.

В Положении о Московском сельскохозяйственном институте был, наконец, решен вопрос о соотношении теории и практики в преподавании сельскохозяйственных наук. Цель высшей аграрной школы заключалась в подготовке специалистов в «сельскохозяйственном и инженерном искусстве», обладающих всей полнотой теоретических и практических знаний по выбранному направлению [3, с. 450]. Институт имел два направления подготовки: сельскохозяйственное и сельскохозяйственно-инженерное. Курс преподавания в институте был рассчитан на четыре года и включал в себя общие для обоих отделений предметы и специальные. Теоретические занятия продолжались в институте с 15 сентября и заканчивался в мае, сдачей итоговых экзаменов по всем предметам курса. Практические занятия проходили в течение всего периода обучения. Обучение в институте было платным, однако существовала стипендиальная система, которая была рассчитана на помощь малообеспеченным студентам за высокие показатели успеваемости, также за отличную успеваемость студенты освобождались от оплаты за обучение.

Работа комиссии под председательством В.И. Вешнякова по выработке нового типа сельскохозяйственной академии не была закончена и Московский сельскохозяйственный институт остался единственным высшим агрономическим учебным заведением, подведомственным Министерству земледелия и государственных имуществ. Ведущее положение Московский сельскохозяйственный институт, как главное аграрное учебное заведение высшей категории, сохраняет до настоящего времени, объединяя в себе цели развития аграрной науки и профессиональной подготовки агрономических кадров. Сегодня первая сельскохозяйственная академия носит название – Московская сельскохозяйственная академия им. К.А. Тимирязева.

Таким образом, на протяжении XIX в., шло становление российской высшей школы агрономии. Появление первых сельскохозяйственных институтов было инициировано государственными органами при осознании роли науки в повышении продуктивности сельскохозяйственной деятельности. При выработке структуры высшей агрономической школы российские чиновники опирались на опыт устройства западноевропейских сельскохозяйственных институтов. При этом уставы учебных заведений предусматривали наличие контроля со стороны правительственных структур,

которые задавали направление их научной, учебной и хозяйственно-практической деятельности. Постепенно, с усложнением сельскохозяйственных технологий и демократизацией товарного сельскохозяйственного производства, среди представителей различных сословий российского общества появилась заинтересованность в развитии высшего сельскохозяйственного образования. В дискуссию о значении высшего сельскохозяйственного образования для повышения культуры землепользования и способах его распространения во всех сельскохозяйственных регионах страны вступили представители общественных и научных кругов. Результатом консолидированной работы министерства государственных имуществ, представителей ученой среды и общественных организаций стало создание в Российской империи к концу XIX в. универсального научно-опытного и учебного аграрного центра.

### **Список литературы:**

- 1.РГИА. Ф. 381. Оп. 46. Д. 116. Л. 143; Д. 109. Л. 83; 138. Л. 66–68.
- 2.Положение о Горыгорецкой земледельческой школе. ПСЗРИ. Собр. II. Т. 11 (1836). № 9097.
- 3.Положение о Московском сельскохозяйственном институте. ПСЗРИ. Собр. III. Т. 14 (1894). № 10787.
- 4.Университетский устав (26 июня 1835 года). Летопись Московского университета. [Электронный ресурс]: <https://letopis.msu.ru/documents/2123> (дата обращения: 25.03.2024).
- 5.Университетский устав (18 июня 1863 года). Летопись Московского университета. [Электронный ресурс]: <https://letopis.msu.ru/documents/2760> (дата обращения: 25.03.2024).
- 6.Устав Императорского Московского университета. ПСЗРИ. Собр. I. Т. 28 (1804). № 21498
- 7.Устав Петровской земледельческой и лесной академии. ПСЗРИ. Собр. II. Т. 40 (1865). № 42613.
- 8.Устав Петровской земледельческой и лесной академии. ПСЗРИ. Собр. II. Т. 48 (1873). № 52393.
- 9.Васильев В.П. Пичужкин Н.А. Становление и развитие системы аграрного образования в России (XIX – начало XX века). М.: ООО «УМЦ «Триада», 2017. 502 с.
- 10.Ермолов А.С. Сельскохозяйственное образование в его отношениях к сельскохозяйственному делу в России. С-Петербург. Тип.: К. Сорванова, 1872. 48 с.
- 11.Королев Ф.Н. Высшее сельскохозяйственное образование в России и за границей. СПб.: тип. И.Н. Скороходова, 1894. 32 с.
- 12.Маслов С.А. Обзорение Горыгорецкого земледельческого института // Журнал сельского хозяйства, 1857. № 10.
- 13.Пичужкин Н.А. Горыгорецкая земледельческая школа // Наука без границ. 2017. № 3(8). С. 32–36.



14. Очерк пятидесятилетней деятельности Министерства государственных имуществ 1837-1887. СПб.: тип. паровая скоропечатня Яблонский и Перрот, 1887. 271 с.
15. Рыжкова Е.В. Становление и развитие высшего аграрного образования в России (XIX - начало XX вв.) // Международный сельскохозяйственный журнал. 2020. № 5(377). С. 66–68.
16. Стебут И.А. Нуждается ли интеллигентная женщина в специальном сельскохозяйственном образовании // Книжки хозяина № 7. Сборник статей по сельскому хозяйству. СПб.: Изд. журнала «Хозяин», 1898 г. 228 с.
17. Чаплыгина И.Г. Камерализм и экономические дисциплины в Московском университете XVIII века // Terra Economicus. 2019. Т. 17. № 4. С. 80–94.
18. Шаршунов В.А., Цыганов А.Р., Лившиц В.Н. Горецкая земледельческая школа – колыбель белорусской аграрной науки и образования // Старонка гісторыі [Электронный ресурс]: URL: <https://elib.belstu.by/bitstream/123456789/50228/1/Шаршунов.%20Горы-Горецкая.pdf?ysclid=lnas6sh6dv603530486> (дата обращения: 29.08.2023).
19. Шаршунов В.А., Цыганов А.Р., Лившиц В.М. Горы-Горецкий земледельческий институт — старейшее высшее аграрное учебное заведение Беларуси // Вышэйшая школа. 2004. № 3. С. 56-62. [Электронный ресурс]: URL: <https://elib.belsu.by/handle/123456789/28168> (дата обращения: 25.08.2023).

**Прудникова Татьяна Юрьевна**

кандидат культурологии, доцент

Санкт-Петербургский государственный морской технический университет

Tatiana Prudnikova

State Marine Technical University of St. Petersburg

## **ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ РОССИИ В НЕПРОФИЛЬНЫХ ВУЗАХ (ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

**Аннотация:** Статья посвящена разбору теоретических и методологических основ преподавания дисциплины «история России» и тенденции государственной образовательной политики в этой сфере. На основании анализа исследовательских работ, выявляются приоритеты в современном историческом образовании. Автор приходит к выводу, что выработка определенных мировоззренческих и патриотических ориентиров через знакомство с историческим контекстом стало итогом двадцатилетнего периода модернизации образования в постсоветской России.

**Ключевые слова:** история России, концепция преподавания истории, историческое образование, принципы образовательной политики, непрофильное образование, дисциплины гуманитарного цикла, методика преподавания истории в высшей школе.

## **THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING RUSSIAN HISTORY AT TECHNICAL UNIVERSITY (HISTORIOGRAPHICAL ASPECT)**

**Summary:** The article is devoted to the analysis of the theoretical and methodological foundations of teaching the discipline "History of Russia". Also, there are some specific trends of state educational policy in this area. Based on the analysis of research papers, the author identifies priorities in modern historical education. To sum up, the author concludes that the development of certain ideological and patriotic guidelines through familiarity with the historical context was the result of a twenty-year period of modernization of education in post-Soviet Russia.

**Keywords:** History of Russia, the concept of teaching history, historical education, educational policy in Russia, non-core education, humanities, methods of teaching history in higher education.

Современное российское высшее образование обеспечивает разностороннюю подготовку специалистов. Студенты технических специальностей получают комплексную подготовку: от узкой сферы профессиональных компетенций до общих социально-гуманитарных знаний. Особое внимание российское правительство уделяет изучению предмета

«История России» в непрофильных вузах. В 2023 г. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации опубликовало «Концепцию» [13] преподавания истории России для неисторических специальностей и направлений подготовки, реализуемую в образовательных организациях высшего образования. Этот документ определяет ориентиры современного преподавания истории России в непрофильных российских вузах. «Концепция» выстраивает программу изучения истории России по линейно-хронологическому принципу в соответствии с принятой в историческом сообществе периодизации: от Древней Руси до современных исторических реалий. Немаловажными аспектами признаны взаимосвязи с историей других стран и народов, а также изучение ключевых процессов истории страны в сопряжении с краеведением и историей отраслей наук. [17]

В настоящей статье мы попытаемся разобраться, какие теоретические и методологические основы преподавания дисциплины «история России» продолжают существовать с конца 1990х гг. до настоящего времени и какие установки потеряли свою актуальность или претерпели изменения. В большей степени нас будут интересовать методы преподавания истории России в непрофильных вузах. Однако для нашей работы не менее важными для анализа являются исторические материалы, предназначенные для школьников разных классов и студентов исторических специальностей и направлений подготовки. В связи с этим целесообразно обратиться к работам, посвященным различным подходам и методам преподавания истории в образовательных организациях от средней школы и до исторических факультетов ведущих российских вузов. В них раскрывается единая государственная стратегия качественного исторического образования. Полученные выводы в дальнейшем могут транспонироваться на непрофильные российские вузы.

В учебном пособии «Методика преподавания истории в средней школе» 2000 г. Н. Ю. Никулина отмечает, что «...в преподавании истории в современных условиях преобладает цивилизационный подход вместо формационного, много внимания уделяется историческим личностям». [9] Цивилизационный подход изучения истории позволяет взглянуть на исторический процесс с точки зрения «культурного развития», социально-политического и экономического уровня как всего человечества, так и отдельных государств. Так как критерии разграничения доиндустриальных и индустриальных цивилизаций лежат в сфере экономики, цивилизационную концепцию можно рассматривать как часть формационной. Тогда как формационный подход обнаруживает «временной срез истории», выявляет общие черты в историческом развитии стран и народов, цивилизационный подход, «пространственный срез истории», позволяет выявлять своеобразие природно-климатических факторов и их отражение на судьбах народов. Уникальная духовная жизнь «локальных» обществ, их историко-культурные особенности развития позволяют формулировать культурологический подход получения знаний об истории. Все обозначенные подходы сосуществуют,

представляя главный принцип изучения истории России - соотношение общего и уникального. Подобное разнообразие подходов можно обнаружить в методических и учебных материалах, предназначенных для учащихся всех уровней, о чем будет указано дальше.

Обращаясь к персональной истории, в пособиях 2000-х гг. Н. Ю. Никулина обнаружила особый интерес к «человеческому наполнению» событийности. В программных материалах особое место отводилось изучению уникальных судеб и подвигов конкретных людей, их роли и места в истории. Главным образом, речь шла о тесной взаимозависимости человека и общества, взаимовлияния личности и социальной среды. Как поступки исторических героев отражали морально-нравственные установки современного им общества, так и существующие на тот момент нормы являлись, в свою очередь, критерием их поступков. Однако историческая личность не рассматривалась как «продукт» своей эпохи с представлениями о морали, утвердившейся в данном обществе, а анализировалась с точки зрения современной морали. Следовательно, как пишет Н. Ю. Никулина важно «...разграничивать процесс познания прошлого и процесс нравственной оценки поступков людей». [9]

Одной из первых серьезных попыток анализа современного состояния учебно-методического комплекса преподавания истории России предпринял Е. Е. Вяземский в своей диссертации на соискание степени доктора педагогических наук в 2004г. Он пишет, что «... историческое образование, которое в СССР традиционно строилось на основе официальной государственной идеологии и достижений исторической науки, в конце 1980х гг. оказалось в состоянии теоретико-методологической неопределенности, размытости методологических и ценностных ориентиров». [2] По мнению исследователя, для сохранения культурно-исторических традиций молодому поколению было необходимо «интегрироваться в государственную целостность, идентифицировать себя в статусе гражданина России». Именно осознание себя частью российского общества может мотивировать молодых людей изучать дисциплину «История».

К началу 2000 годов в России существовало множество обучающих программ по истории: от модернизированных «советских» учебников (например, Н. И. Ворожейкиной, В. О. Пунского и др.) [1 ], [16] до пособий различной идеологической направленности (например, учебник И.И. Долуцкого, [4] официально лишённый статуса «учебника» в 2003 г. за интерпретацию современной истории с либеральных позиций, В. В. Журавлева, [6] освещающий происходящие в России социально-политические процессы постперестроечного СССР/ России, великодержавно-патриотический учебник А. А. Преображенского [15] и учебник И. Н. Ионова, [5] предлагающий осмыслить «глубинный ход российской истории с точки зрения влияния норм, ценностей и идеалов национальной культуры, а также культурной традиции Европы и мусульманского Востока».) С декабря 2009 года Минобрнауки РФ утвердило федеральный перечень учебников, рекомендованных (допущенных)

к использованию в образовательном процессе в учреждениях, реализующих образовательные программы общего образования и имеющих государственную аккредитацию. Перечень учебников регулярно обновляется. В настоящее время до 2027 г. утверждена новая линейка учебников по истории России, в разработке которой приняли участие помощник Президента Российской Федерации, председатель Российского военно-исторического общества В. Р. Мединский, ректор МГИМО А. В. Торкунов, научный руководитель Института всеобщей истории РАН А. О. Чубарьян.<sup>1</sup> По мнению авторов, «воспитательный компонент учебника <сформирует> у учащихся уважительное отношение к Родине, традиционным российским духовно-нравственным ценностям, культуре и истории в целом».[8]

Доцент кафедры «Истории» ФГБОУ «Казанский государственный энергетический университет» Ф. М. Нуриахметова в статье 2014 г. подчёркивает важность выработки у студента умения применить знание, полученные в аудитории, на практике в дальнейшей учебной деятельности и в жизни. Этому способствует объединение традиционных и интерактивных (современных) методов преподавания исторических дисциплин в вузе. Она обращает внимание на то, что сочетание традиций и новаций позволяет успешно организовать не только аудиторное обучение, но и самостоятельную работу студента, чему способствует компетентный подход, который является основанием Федеральных образовательных стандартов третьего поколения. Он предполагает новое проектирование результатов через различные компетенции (универсальные, общепрофессиональные, профессиональные), которые «...направлены на воспитание национальной гордости и патриотизма молодежи, начиная со школы и заканчивая высшими учебными заведениями». [10]

Е. В. Сломинская в своей статье того же 2014г. года рассуждает о важности исторического образования студентов непрофильных вузов в условиях сложных геополитических процессов, происходящих в мире. Она обращает внимание на несерьезное отношение студентов к предмету «история». Говоря о проблеме преподавания истории в технических вузах, автор обращает внимание на разницу в мышлении и в подходах к изучению объективной реальности у представителей гуманитарных и технических специальностей: «... у технарей лучше развито дискретно-логическое мышление: им значительно проще мыслить в конкретных, логически выверенных, небольших по объему моделях. Это позволяет разглядеть и проанализировать в историческом процессе частности. Но вот обратное движение, да еще при отсутствии системности в образовательном процессе, становится практически невозможным. Студенту-технарю трудно соединить

---

<sup>1</sup> Если говорить о вузовских учебниках истории для непрофильных специальностей, то он в шести вариантах «...появится в университетах со следующего <2024> учебного года. Он будет иметь общее «ядро» и разделы в зависимости от направления подготовки студента, от области знаний, которую изучают студенты». Об этом сообщил сопредседатель Российского исторического общества (РИО), замминистра науки и высшего образования РФ К. И. Могилевский.

отдельное в единое целое, охватить значительную часть исторической реальности, понять ее динамику и цельность развития». [18] Слонимская предлагает студентам с техническим складом мышления поработать с цифрами, а не с текстами, в частности составить хронологический ряд на соответствие с выделением двух и более ключевых событий отечественной истории. Впоследствии вокруг этих событий выстраиваются логические, причинно-следственные связи, параллельно анализируются факты и подводятся итоги. Как считает исследовательница, может значительно повысить мотивацию и познавательный интерес изучение истории науки и техники тех отраслей знания, которые составляют основу будущей профессии студента параллельно с общеисторическими процессами. Поэтому необходимой составляющей успеха в изучении истории является обнаружение логической линии развития научных идей, установление взаимосвязей с экономическими, политическими и социальными процессами.

В ноябре 2017 года в Московском авиационном институте состоялся Первый Всероссийский съезд преподавателей истории в вузах России, организованный Межвузовским центром по историческому образованию в технических вузах при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации. Как видно из отчета, съезд не ставил задачу «обсуждения содержания исторического образования студентов», но на основе «...накопленного <...> кафедрами, деканатами, ректоратами, властными структурами и общественными организациями опыта организации работы со студентами определить оптимальные формы и методы управления этим процессом <...> добиться стабильного преподавания истории во всех вузах России». [7] Целью съезда определялось «повышение статуса истории в системе гуманитарных наук, привлечение внимания общества и власти к проблемам ее преподавания». [7] В целом, можно сказать, что поставленные цели были достигнуты. Дисциплина «История» заняла достойное место в современном образовательном процессе.

Поворотным моментом в выработке нового отношения к преподаванию истории в вузах стала встреча деканов заведующих кафедрами истории исторических факультетов вузов России, которая состоялась в Москве 14–15 декабря 2022 года. Тема дискуссии была заявлена как «Историческое образование в высшей школе России: вызовы и перспективы». Несколько месяцев ранее Минобрнауки России определило обязательный минимум изучения истории России в вузах и единый модуль по истории, концепцию преподавания истории России для неисторических специальностей и направлений подготовки. [11] По мнению А. О. Чубарьяна, «общепризнанно, что историческое знание и историческая память — это ключевой компонент национальной идентичности и культурно-исторического наследия, традиций каждой страны». [17] В связи с этим один из разработчиков концепции преподавания истории для неисторических специальностей, заместитель директора Института российской истории РАН В. Н. Захаров разъяснил, как

школьный курс истории будет перекликаться с университетским: «вузовский курс будет сжат и сфокусирован на проблемном поле. То есть университеты сосредоточатся на конкретных пунктах — проблемном осмыслении событий в истории». [17] В частности, процессы российской истории будут вплетены во всеобщую историю, а глобальные процессы увлекут за собой отечественные. Важной составляющей курса можно считать проблемы региональной истории и исторического краеведения в контексте развития страны с синхронизацией истории конкретного региона и России. Значимым пунктом стали проблемы отраслевой истории, такие как военная история, история культуры, история науки, история государства и права, история религии, история экономики и др. В настоящее время реализована программа по введению новой обязательной дисциплины «Основы российской государственности», которая призвана заполнить информационный и идеологический вакуум, появившийся в высшей школе в 90-х годах. [14]

В. В. Петрик в своей статье 2020г., посвященной роли преподавания истории России в техническом вузе, пишет о том, что «...последовательная и целенаправленная гуманитарная подготовка <...> закладывает широкий социально-культурный потенциал специалистов, <...> обеспечивает эффективность их социальной деятельности. В процессе изучения истории России студенты постигают принципы анализа конкретных проблем реальной жизни на основе исторических фактов и поднимаются до исторических обобщений. Обращаясь к истории России, студенты и преподаватели ищут ответы на вопросы современности, которые касаются правильности выбранного пути. Освобождение исторического знания от догматизма формирует эмоциональное отношение к истории». Как считает автор, «мировоззрение – это не только совокупность общих сведений о мире, но и одновременно и осознанные определенные интересы, и идеалы, правовые и нравственные нормы, социальные приоритеты и гуманистические ценности – все то, что определяет выбор линии поведения человека в жизни, его ответственное отношение к обществу и к самому себе». [12] Петрик уверен, что необходимо рассматривать историческое событие во взаимосвязи с конкретным жизненным опытом отдельного человека. «Важно показать студентам значение исторического опыта для теоретических обобщений и постановки конкретных задач на каждом историческом этапе, извлекая уроки из прошлого, использовать позитивный опыт». [12]

Несмотря на множественность направлений в нынешнем образовательном пространстве можно обнаружить тенденцию к унификации подходов к преподаванию истории и трактовке исторических событий. В основе исторического образования современной России лежит широкая популяризация научных знаний и историческое просвещение учащихся всех направлений подготовки. На единообразии и типизации нацелены учебные пособия, предназначенные для студентов технических вузов, одним из которых является вышедшее в 2021г. Авторы С. В. Девятов, В. А. Македонская, Т. Д.

Швец дают общее представление об историческом процессе, ключевых этапах и проблемах развития российской государственности. В пособии затронуты особенности российского общества и историко-культурного процесса. Знакомясь с данным пособием, студенты получают комплексное представление о российской государственности и русской культуре разных исторических эпох. На более чем четырехстах страницах авторы пособия знакомят с логикой развития исторического процесса, анализируют роль личности в истории, раскрывают возможные альтернативы развития России. Основная проблематика пособия выстроена вокруг истории становления русского этноса, российской государственности, духовных и нравственных традиций народа. Отечественная история рассматривается в контексте мировой цивилизации, через призму обоюдного влияния. Значительное место авторами пособия уделяется вопросам развития культуры России, начиная со времени принятия христианства на Руси до современности. [3] На наш взгляд, это пособие с его кратким описанием истории является эталонным «Синописом», предназначенным для непрофильных специальностей и направлений подготовки.

Если обратиться к принципу подачи исторического материала в учебных учреждениях, то можно отметить, что в сталинских образовательных учреждениях на основании Постановления СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 15 мая 1934 г. преобладал линейный принцип построения исторического образования. Линейная структура позволяла выявлять причинно-следственные связи, следуя требованиям историзма и систематичности. Общеизвестно педагогическим сообществом, что при линейном построении каждая следующая тема знакомит с новой страницей истории и предполагает изучение последовательных этапов истории человечества с древнейших времен до современности. Концентрическая же система изучения истории требует многократного повторения на разных этапах обучения одного и того же материала, что снижает интерес к предмету. В связи с этим концентрическая система не одобряется профессионалами и подвергается критике чиновниками министерства образования. С 2013 г. по инициативе президента В. В. Путина начался переход на линейный метод, что можно рассматривать как дань советскому историческому образованию.

Таким образом, можно еще раз отметить, какие теоретические аспекты преподавания истории России в непрофильных вузах отмечают исследователи в своих работах разных лет. Это, прежде всего, ориентация на развития личности и принятие факта, что историческое знание и историческая память являются ключевыми компонентами национальной идентичности и культурно-исторического наследия. Особый акцент делается на раскрытие особенностей развития страны на каждом историческом шаге с опорой на ценности гражданского общества. Важной является идея преемственности всех этапов российской истории и осознание места и роли России в мировом историческом процессе. Занятия историей Отечества связаны единым методическим каркасом



мировоззренческих и патриотических ориентиров от средней школы до вуза. Кроме идеологического аспекта модернизационный процесс несет с собой множество сопряженных изменений в работе университетов для повышения эффективности обучения. Это требует определенных (в том числе политических) механизмов для практической реализации.

### Список литературы:

1. Ворожейкина, Н. И. Наша Родина и современный мир: Беседы о России: Учеб. для 4 кл. нач. шк.: [В 2 ч.] / Н. И. Ворожейкина, Н. Ф. Виноградова, Д. В. Заяц. - Смоленск: Ассоц. XXI в., 2000.
2. Вяземский, Е. Е. Становление и развитие системы школьного исторического образования в современной России: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01. - Москва, 2004. Научная электронная библиотека диссертаций и авторефератов Сервис disserCat. - URL: <https://www.dissercat.com/content/stanovlenie-i-razvitie-sistemy-shkolnogo-istoricheskogo-obrazovaniya-v-sovremennoi-rossii?ysclid=ly1kfqh9c2874864206> (Дата обращения: 25.06.2024).
3. Девятков С.В., Македонская В.А., Швец Т.Д. История России: учебно-методическое пособие для подготовки к семинарским занятиям студентов технических вузов. 2-е изд., испр. и доп. - М.: НИЯУ МИФИ, 2021.-476 с.
4. Долуцкий И.И. Отечественная история. XX век. Ч. 1-2. 10-11 кл. М., 1996.
5. Ионов И.Н. Российская цивилизация. IX - начало XX в.: Учебник. 10-11 кл. - М.: Просвещение, 2001. - 319с.
6. История современной России, 1985-1994: Эксперим. учеб. пособие / Рос. независимый ин-т социал. и нац. пробл., Центр полит. и экон. истории России; [В. В. Журавлев и др.]. - Москва: Изд. центр "Терра", 1995. - 253 с.
7. Материалы Первого Всероссийского съезда преподавателей истории в вузах России. Книга 1. Москва, 16-17 ноября 2017 г. URL: <https://www.opivr.ru/gallery/171025%20%D0%9C%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%BB%D1%8B%20%D0%A1%D1%8A%D0%B5%D0%B7%D0%B4%D0%B0%20%D0%9F%D0%98%D0%92%D0%A0%20%D0%9A%D0%BD1.pdf> (Дата обращения: 25.06.2024).
8. Минпросвещения России, 08 августа 2023 URL: <https://edu.gov.ru/press/7359/novye-uchebniki-po-istorii-dlya-shkolnikov-5-9-h-klassov-budut-gotovy-k-1-sentyabrya-2024-goda/?ysclid=ly0mfj9e6w189938666> (Дата обращения: 25.06.2024).
9. Никулина Н.Ю. Методика преподавания истории в средней школе: Учебное пособие / Калинингр. ун-т. — Калининград, 2000. - с.11– URL: <https://studfile.net/preview/7121221/>(Дата обращения: 25.06.2024).
10. Нуриахметова, Ф. М. Новые методы преподавания истории в техническом вузе / Ф. М. Нуриахметова, В. Г. Холоднов // Казанский педагогический журнал. – 2014. – № 2(103). – С. 67-73.

- 11.Официальное опубликование правовых актов. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 19.07.2022 № 662 "О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования"(Зарегистрирован 07.10.2022 № 70414) - URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202210070025> (Дата обращения: 25.06.2024).
- 12.Петрик В. В. Роль преподавания истории России в техническом вузе // Проблемы современных социокультурных исследований : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 27 октября 2020г. Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2020. С. 38-39. URL: <https://apni.ru/article/1320-rol-prepodavaniya-istorii-rossii-v-tekhniches> (Дата обращения 25.06.2024).
- 13.Письмо Минобрнауки России от 20.02.2023 N МН-5/168376 «О направлении информации»// Легалакт: юрид. информ. система. – URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-20022023-n-mn-5168376-o-napravlenii/?ysclid=lxun15pbrz990020412> (Дата обращения: 25.06.2024).
- 14.Поручение Президента Российской Федерации от 29 января 2023 г. № Пр173ГС о разработке и включении в образовательные программы высшего образования модуля «Основы российской государственности». Правовой портал «ГАРАНТ» - URL.: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406166551/?ysclid=lxukz42jk7134505897> (Дата обращения 25.06.2024).
- 15.Преображенский, А. А. Рыбаков, Б. А. История Отечества: учебник для 6-7 классов общеобразовательных учреждений — Москва: Просвещение, 2000.— 318, [2] с.
- 16.Пунский, В. О. Новая история, 1640-1870: Учеб. кн. для 9-го кл. общеобразоват. учреждений / В. О. Пунский, А. Я. Юдовская. - Москва: Просвещение, 1994. - 320 с.
- 17.Сайт «Научно-образовательная политика». «Знай свои корни» статья от 19 декабря 2022 г., URL: <https://vk.com/@-196350528-znai-svoi-korni> (Дата обращения: 25.06.2024).
- 18.Сломинская Е.В. Методические особенности преподавания истории в технических вузах // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. - URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15879> (Дата обращения: 25.06.2024).

**Размахнина Анастасия Александровна**

младший научный сотрудник

Государственный Эрмитаж

SPIN-код: 9186-6575

Anastasia Razmakhnina

The State Hermitage Museum

## **КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К МУЗЕЙНОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КУЛЬТУРЫ**

**Аннотация:** Музей – это уникальное пространство, призванное служить межкультурному взаимодействию, а также информационному и ценностному обмену. Одной из основных форм музейной коммуникации, которая помогает доставить сообщение от музея зрителю, является экспозиция. Как известно, музейная экспозиция – это форма презентации какой-либо информации в виде искусственно созданной предметно-пространственной структуры. При этом важнейшее значение в том, какие символы и смыслы считает зритель при контакте с музейной экспозиции, играет репрезентация. Следовательно, музейная репрезентация является важнейшим инструментом в системе коммуникации в музее. В связи с тем, что современный музей должен служить пространством для межкультурного диалога, видится, что изучение концептуальных подходов к репрезентации культуры крайне актуально.

**Ключевые слова:** репрезентация культуры, музей, музейная коммуникация, межкультурный диалог, культурное разнообразие.

## **CONCEPTUAL APPROACHES TO MUSEUM REPRESENTATION OF CULTURE**

**Summary:** A museum is a unique space designed to serve as a platform for intercultural interaction, as well as information and value exchange. One of the main forms of museum communication that helps deliver a message from the museum to the viewer is the public display. It is known that a museum exhibition is a form of presentation of any information in the form of an artificially created subject-spatial structure. At the same time, representation plays the most important role in what symbols and meanings the viewer considers when communicating with a museum exhibition. Therefore, museum exhibition representation is the most important tool in the communication system in the museum. Due to the fact that a modern museum should serve as a space for intercultural dialogue, it is extremely relevant to study the conceptual approaches to the representation of culture.

**Keywords:** representation of culture, museum, museum communication, intercultural dialogue, cultural diversity

К изучению понятия «репрезентация» обращалось множество исследователей в различных областях. Как многозначное понятие, данный термин широко употребляется и используется в философии, культурологии и других гуманитарных науках. Интересно, что практически для всех современных исследований репрезентации культуры первостепенную роль играет семиотический подход, который восходит к работам Чарльза Пирса и Фердинанда де Соссюра. Несмотря на то, что эти исследователи фокусировались не на изучении понятия «репрезентация», именно их подходы повлияли на дальнейшее изучение данной темы [1].

Одним из первых, кто непосредственно обращался к изучению понятия «репрезентация» был немецкий философ Мартин Хайдеггер [2]. Обращался к понятию «репрезентации» и истории развития данного значения немецкий философ Ханс-Георг Гадамер [3]. Французский философ Жак Деррида утверждал, что репрезентация является отчуждением, которое отрывает репрезентируемое от самого себя и вновь ставит его напоказ перед самим собой [4]. Ключевым тезисом Ж. Дерриды является то, что, в сущности, человек всегда имеет дело с репрезентацией.

Одним из первых, кто стал рассматривать понятие «репрезентация» по отношению к культуре был французский этнолог и философ Клод Леви-Строс. Исследователь рассматривал культуры как знаковые системы, репрезентирующие мир с его значениями [5]. Стоит отметить, что именно данный подход в изучении репрезентации культуры является основополагающим и в настоящее время. Современный немецкий историк-искусствовед Готфрид Бём также обращается к изучению понятия «репрезентация». Так автор пишет, основываясь на суждениях Х.-Г. Гадамера и соглашаясь с ними, что «независимо от конкретного содержания и связанных с ним религиозных, правовых или этнических интересов и функций, репрезентация означает сделать присутствующим, то, что отсутствует» [6. с. 17].

Особый интерес к теме музейного показа различных культур можно проследить с конца 1980-х гг. прошлого столетия. Безусловно, важную роль в актуализации интереса к этой теме сыграл сборник «Новая музеология» 1989 года. Авторы сразу нескольких статей обращались к обсуждению того, является ли информация, передаваемая экспонатом, однозначной и заключенной в нём самом, или же, напротив, зависит от контекстов, в которые этот экспонат помещён. То есть был затронут вопрос конструирования значений и смыслов экспозиции и ее репрезентационного качества [7]. Однако, если сборник «Новая музеология» лишь поверхностно и не напрямую затрагивал интересующую тему, то действительно важную роль в изучении музейного показа культуры сыграл сборник 1991 года «Экспонирование культур: поэтика и политика музейного экспонирования» [8].

Хотя вводная статья Ивана Карпа и Стивена Лавина в этом сборнике не посвящена концепциям репрезентации в музее культуры, а скорее

мультикультурализму в музее, тем не менее некоторые общие соображения представляют интерес. Так, например, авторы пишут о том, что любая музейная выставка, какова бы ни была ее тема, неизбежно опирается на культурные представления и ресурсы людей, которые ее создают [8. с. 14]. Поэтому могут приниматься решения концентрировать внимание на чем-то одном и преуменьшать значение другого. Предположения, лежащие в основе этих решений, различаются в зависимости от культуры и времени, места и типа музея. Выставки, сделанные сегодня, могут показаться некоторым зрителям вполне уместными именно потому, что эти зрители разделяют те же взгляды, что и создатели выставок [8. с. 16].

Интересным примером может послужить приводимая авторами выставка «Испанское искусство», посвященная неопределенности латиноамериканских художников в рамках рынка современного искусства, представленная в Музее изящных искусств в Хьюстоне. Кураторы разрабатывали концепцию выставки исходя из тезиса, что этническая принадлежность, наряду с другими формами региональных или культурных особенностей, теперь может восприниматься как один из основных ингредиентов «алхимии», которая является хорошим искусством. Работа по подготовке к выставке проходила при постоянных контактах с представителями латиноамериканского сообщества. Однако кураторы подверглись критике за неадекватное представление на выставке истории, диапазона, социальных и эстетических целей латиноамериканских художников и, следовательно, латиноамериканской культуры в целом. Критика выставки строилась вокруг трех тезисов: исключив из показа фрески и инсталляции, посвященные политическим темам, выставка недооценивает открытый политический активизм современного латиноамериканского искусства; отдавая предпочтение фольклорным и «примитивистским» произведениям, демонстрируется наивное понимание взаимодействия искусства и этнических интересов; выставка лишает представленные работы связи с социальной ареной, которая является фундаментальной для латиноамериканского искусства [8. с. 17].

На основе данного сюжета И. Карп и С. Лавин делают вывод, что каким бы образом ни была организована выставка, она бы в любом случае стала темой для острых дебатов. Поэтому, музеи, пытающиеся действовать ответственно в сложных мультикультурных средах, обязательно будут втянуты в полемику. Только когда общество получит достаточно возможностей для того, чтобы искусство и артефакты «других» культур были видны и заметны, можно будет ожидать, что такого рода споры станут менее горячими [8. с. 19].

Также особого внимания в данном сборнике в рамках исследования заслуживают две статьи – американского антрополога и сотрудника Смитсоновского института Ричарда Курина и африканского антрополога, главы департамента Национальных памятников и музеев Зимбабве Доусона Мунджери.

Статья Р. Курина «Культурный диалог через репрезентацию: выставка живого культурного наследия Индии в Смитсоновском институте» посвящена опыту исследователя в проведении ежегодной международной выставки Смитсоновского института, которая была посвящена культурному наследию Индии. В рамках исследования интерес представляет не мероприятие и подробности его организации и проведения, чему уделено большое внимание в статье, а суждения автора о репрезентации культуры.

Р. Курин отмечает, что многие музейные пространства стали полем или ареной для диалога или даже полилога за счет практики культурной репрезентации. Музеи должны быть заинтересованы в содействии разнообразию и продолжению творчества человеческих культур. Выставки могут быть средством культурной самопомощи, в которой участвуют те, кто может как выиграть, так и проиграть от того, как они представлены. В целом, как наиболее интересную и перспективную форму репрезентации культуры автор называет именно «живые» выставки [8].

Под «живыми» выставками автор подразумевает такие выставки, где происходит диалог между представителями культуры, которая представляется, и той, к которой принадлежит зритель. По мнению автора, в музейное пространство можно было бы поместить живых людей как музейные объекты. Безусловно, такое предложение может вызвать критику и даже возмущение, однако Р. Курин отвечает на них заранее и однозначно: «Если мы удивлены или потрясены, увидев людей в музеях, то это не потому, что им там не место. Это потому, что музеи, к сожалению, стали местами, где мы не ожидаем встречи с другими людьми. Это часто проявляется в том, как посетители музеев избегают друг друга в выставочных залах...» [8. с. 339]. Кроме того, в этом случае вносятся новые смыслы в утвердившуюся функцию музея – сохранение. Чтобы культура жила, ее носители должны иметь возможность практиковать эту культуру, пересматривать, преобразовывать и приспосабливать ее к новым и изменяющимся обстоятельствам. В этом случае музеи смогут играть важную роль в социальных процессах нового порядка. Они смогут обеспечить сообщества и людей полезными ресурсами и навыками. Как социальные институты с репутацией, музеи смогут легитимировать верования, практики, достижения и интерпретации репрезентируемых культур. Своими выставками и программами музеи смогут помочь в создании и артикуляции символов и заявлений, с помощью которых сообщество могло бы представлять себя.

Другая работа, которая интересна в контексте изучения репрезентации культуры — это статья «Фокусирование или переориентация? Экспонат или население: Зимбабве на пороге» исследователя Д. Мунджери. Большая часть статьи посвящена истории музейных институций и особенно департамента Национальных памятников и музеев Зимбабве и их роли в формировании идентичности в стране. Тем не менее автор представляет и свои рассуждения о культурной репрезентации, которые имеют особый интерес в рамках данного исследования. На основе опыта, с которым столкнулся автор в Зимбабве, он

приходит к выводу, что контроль над экспонатами и способами их показа непосредственно может быть связан с формированием идентичности [8. с. 454].

В данной статье автор приводит историю о том, что когда шла деколонизация в Африке, Зимбабве (в то время Южная Родезия) боролась не только за независимость от гнета метрополии, но и за сохранение собственного культурного наследия. В ходе образования нового независимого государства, требовался ряд мер, который был бы направлен на формирование новой национальной идентичности. Виделось, что успешным инструментом для этого может стать показ культурного наследия страны. Однако, колониальные власти Великобритании в стране планировали вывести из региона многие артефакты и памятники культуры. Данные действия бывшей метрополии привели к настоящей борьбе за ценные памятники, победу в которой одержала Зимбабве. Спасенные артефакты в дальнейшем стали показываться населению, в том числе и в музеях, а история борьбы за памятники активно транслировалась. В следствии такого приема, музеи могли одновременно показывать населению местную традиционную культуру, память о которой была уже не столь сильной и вести разговор о борьбе за независимость. По мнению автора, подобная политика музеев страны внесла существенный вклад в формирование новой идентичности среди населения, которая была крайне необходима.

Кроме того, Д. Мунджери приводит и некоторые другие тезисы относительно репрезентации культуры в музее, основанные на его личном опыте. Так, автор пишет о том, что выставки — это привилегированные площадки для представления образов себя и «других». Выставки репрезентируют идентичность либо прямо, через утверждение, либо косвенно, имплицитно. Когда речь идет о культуре «других», выставки рассказывают нам, кто мы есть и, что, пожалуй, наиболее важно, кем мы не являемся. Таким образом, можно сказать, что музейная репрезентация культуры может стать эффективным инструментом в формировании идентичности, в частности национальной.

Другой важной работой, посвященной репрезентации культуры, является коллективная монография «Репрезентация: культурные репрезентации и знаковые практики» [9]. Особый интерес представляет глава «Поэтика и политика экспонирования других культур» авторства британского антрополога и музейного деятеля Хенриетты Лидчи. В данной части исследовательница рассматривает репрезентацию культуры в этнографических музеях. Важно отметить, что представленные ей концепты, видится, имеют универсальный характер, а не относятся лишь к этнографическим музеям.

Х. Лидчи в своем понимании музея и его роли во многом согласна с довольно популярным мнением, что музеи не только собирают и хранят фрагменты культуры, они сами являются частью культуры, являются особым местом, где умирает живая культура и пробуждается мертвая культура [9]. Также Х. Лидчи утверждает, что значения и смыслы объектов не является ни естественным, ни фиксированным: оно культурно сконструировано и меняется

от одного исторического контекста к другому, в зависимости от того, какая система классификации используется. В качестве примеров, подтверждающих данный тезис, Х. Лидчи приводит ряд музейных историй, когда некоторые музейные предметы не были по своей сути «этнографическими», но их нужно было собирать и описывать в терминах, делающих их таковыми.

Отчасти обращаются к изучению репрезентации культур и в сборнике «Музеи и сообщества: политика публичной культуры» [10]. Особый интерес представляет статья из данного сборника Адриенн Кэпpler – американского антрополога, куратора в Национальном музее естественной истории при Смитсоновском институте – «Алии и мака аинана: репрезентация гавайцев в музеях на родине и за границей». Данная статья посвящена непосредственно репрезентации культуры с двух позиций – культуры «других» и своей культуры.

Несмотря на то, что большая часть статьи посвящена истории и культуре гавайцев, и краткой характеристике нескольких экспозиций, посвященных данной культуре в музеях, А. Кэпpler приводит довольно ценные суждения о репрезентации. Так высказывается позиция, что музеи важно использовать для современного поиска этнической идентичности и возрождения национального искусства и ценностей. «Домашние» музеи, как исторические сокровищницы, могут способствовать формированию культурной, этнической или национальной идентичности и служить связующим звеном с будущим, которое признает свои корни в прошлом. При этом музей, где репрезентируемая культура относится к категории «другая», должны знакомить своих посетителей с идеей равенства всех культур и вести переговоры о том, как интегрировать полезное прошлое в современную жизнь. Сохранение культуры — задача местного музея, так как большая часть его сообщества — живые потомки создателей, хранящихся в нем предметов. Задачи зарубежного музея и его сотрудников, напротив, состоят в том, чтобы дать знания об объектах, имеющих значение для понимания разных мировоззрений, и научить зрителя равнозначности всех культур и цивилизаций и показать их вклад в этот мультикультурный мир [10].

Исследовательница Сьюзен Пирс в своей работе «Музеи, предметы и коллекции» также отчасти затронула тему репрезентации. Автор обращается к вопросу формирования коллекций и их типам, выделяя коллекции сувениров, коллекции фетишей и систематические коллекции. Именно в контексте анализа систематических коллекций С. Пирс и обращается к теме репрезентации [11].

С. Пирс утверждает, что систематические коллекции не отображают внешнюю реальность, как в прочем и остальные типы, а показывают лишь нас самих, поскольку любое знание является социальным конструктом, включенным в игру идеологических отношений. То есть основным критерием предметов, которые попадают в эти коллекции, а потом экспонируются и транслируют информацию является репрезентативность. По существу, можно сделать вывод на основе суждений автора, что большинство экспозиций, в том



числе и те, которые репрезентуют культуру, являются конструктом, который имеет мало общего с реальной темой, которой подобные экспозиции посвящены.

Статья Виктора Александровича Шнирельмана – доктора исторических наук, главного научного сотрудника Института этнологии и антропологии РАН - «Введение в дискуссию. Историко-этнографический музей: презентация традиции или репрезентация конструкции» посвящена проблеме репрезентации в музее культуры. Так В.А. Шнирельман отмечает, что в настоящее время «в музеях происходит объективизация и фоссилизация культуры, ее превращают в некую упорядоченную целостность» [12. с. 4]. При этом отмечается, что в разные эпохи в разных регионах «историческое и культурное» трактовалось по-разному в зависимости от доминирующего подхода к выстраиванию экспозиции - эволюционистский, культурно-исторический, историко-фактографический, этноцентристский, мультикультурный и пр. – и самих музейных сотрудников. Фактически сами люди интерпретируют, репрезентируют, упорядочивают культуры, при этом основываясь на своих личных представлениях и знаниях могут акцентировать внимание на одном и скрывать другое.

Также автор отмечает большой уровень влияния музея на аудиторию особенно в вопросах осознания идентичности и способности определять границу между «своим» и «чужим». Утверждается, что основанные факторы влияния на то, как происходит репрезентация культуры в музее со стороны институции, на прямую зависят от конкретных условий: социально-политического устройства, господствующей философской доктрины, эпохальных тенденций и много другого. В целом, автор приходит к выводу, что невозможно универсально описать подход к репрезентации культуры в музее, говорить о том, какой поход и какие формы верны или не верны. В один и тот же исторический период в разных музеях в разных концах света один и тот же подход может работать или не работать. Репрезентация культуры на прямую зависит от обстоятельств современности самого разного толка [12].

Приведенные подходы дают общее понимание научной мысли, относительно данной темы. Тем не менее, они имеют важнейшее значение для дальнейшего рассмотрения подходов к репрезентации культуры в музеологическом контексте. Видится, что все описанные подходы крайне интересны и, действительно, каждый из них использовался или используется в музеях. Анализ данных концептуальных подходов, может также в дальнейшем обратиться и к другим смежным темам, например, изучение проблем и особенности музейной репрезентации.

### **Список литературы:**

- 1.Кашин В.В., Мусин Д.З. Чарльз Пирс о репрезентирующей функции знака // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2010. – №7. – С. 127-132.

- 2.Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления: Пер. с нем. – М.: Республика, 1993. – 447 с.
- 3.Гадамер Х.- Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
- 4.Деррида Ж. О грамматологии / Жак Деррида; пер. с фр. и вступ. ст. Н. Автономовой. – М.: Ad marginem, 2000. – 512 с.
- 5.Леви-Строс К. Путь масок / К. Леви-Строс; пер. с фр., сост., вступ. ст. и примеч. А.Б. Островский. – М.: Республика, 2000. – 399 с.
- 6.Boehm G. Representation, presentation, presence: Tracing the Homo Pictor // Iconic Power: Materiality and Meaning in Social Life. – NY: Palgrave Macmillan, 2012. – p. 271.
- 7.The New museology / ed. by Vergo P. – London: Reaktion Books, 1989. – 230 p.
- 8.Exhibiting Cultures: The Poetics and Politics of Museum Display / I. Karp, S. Lavine. – Washington: Smithsonian Institution Press, 1991. – 468 p.
- 9.Representation: Cultural Representations and Signifying Practices / Ed. By S. Hall. – London: SAGE Publications, 1997. - 400 p.
- 10.Museums and communities: the politics of public culture / ed. by Karp I., Kreamer C.M., Lavine S.D. – Washington: Smithsonian Institution Press Washington, Smithsonian Institution Press, 1992. – 614 p.
- 11.Pearce S. Museums, Objects, and Collections: A Cultural Study. – Leicester.: Leicester University Press, 1992 – 296 p.
- 12.Шнирельман В.А. Введение в дискуссию. Историко-этнографический музей: презентация традиции или репрезентация конструкции // Этнографическое обозрение. – 2010. – № 4. – С. 3-8.

**Ракитянская Анжела Ивановна**

кандидат философских наук, доцент

Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского

SPIN-код: 6470-0065

Rakityanskaya Angela

Military Space Academy named after A.F. Mozhaisky

## **ВНЕДРЕНИЕ КОНЦЕПЦИИ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (SEL) В ВОЕННЫЕ ВУЗЫ СТРАНЫ**

**Аннотация:** в статье представлена концепция **SEL**, ее возможности в системе высшего образования на примере военных вузов. Появление программ, направленных на снижение конфликтов, развитие эмоционального интеллекта и улучшение климатических условий в учебных заведениях положительным образом влияет на процессы образования и приобретенные профессиональные, и личностные особенности обучающегося.

**Ключевые слова:** социально-эмоциональное образование, теория эмоционального интеллекта, военное образование, конфликты, самоуправление, самосознание.

## **IMPLEMENTING THE CONCEPT OF SOCIAL-EMOTIONAL EDUCATION (SEL) INTO THE COUNTRY'S MILITARY UNIVERSITIES**

**Summary:** the article presents the concept of SEL, its possibilities in the higher education system using the example of military universities. The emergence of programs aimed at reducing conflicts, developing emotional intelligence and improving climate conditions in educational institutions will have a positive impact on the educational processes and the acquired professional and personal characteristics of the student.

**Keywords:** social-emotional education, theory of emotional intelligence, military education, conflicts, self-government, self-awareness.

Ситуация в мире и необходимость защищать государственные интересы поставили перед военными вузами новые задачи. В условиях нестабильных ситуаций и высоких стрессов профессиональные военные должны иметь не только технические и тактические навыки, но и быть способными к эффективному управлению своими эмоциями и межличностными отношениями. Учитывая специфические требования военной подготовки и условия службы, внедрение SEL в военные учебные заведения требует применения инновационных подходов и технологий в образовательном процессе.

Социально-эмоциональное образование (SEL) - это система знаний и навыков, направленных на развитие эмоциональной и социальной

компетентности обучающихся. Свой путь социально-эмоциональное образование начало в 1994 году, когда Американская ассоциация психологов (APA) провела исследование, которое показывает, как эмоциональная грамотность влияет на успех в жизни. В результате были выработаны основы SEL, определяющие необходимость интеграции социальных и эмоциональных навыков в обучение.

Первые попытки внедрения начал происходить с конца 2000-х годов, когда отдельные военные учебные заведения в США стали активно изучать программу SEL. Организации, такие как CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), начали разрабатывать специальные курсы и модули для военного контингента, направленные на развитие эмоционального интеллекта и социального взаимодействия среди военных.

Для успешного внедрения SEL в образовательный процесс важно понимать его теоретические основы. Ниже представлены основные теоретические подходы, которые формируют рамки SEL.

1. Теория эмоционального интеллекта. Теория эмоционального интеллекта, предложенная Дэниелом Гоулмэном [3, с. 242], утверждает, что личный и профессиональный успех определяется не только интеллектуальными способностями, но и умением распознавать, понимать и управлять своими эмоциями и эмоциями окружающих. Эмоциональный интеллект включает:

- Самосознание: Умение осознать и понимать собственные эмоции.
- Самоуправление: Способность контролировать свои эмоции и действовать в соответствии с долгосрочными целями.
- Социальная осведомленность: Умение замечать и понимать эмоции других людей.
- Навыки взаимодействия: Способность налаживать и поддерживать взаимопонимание в отношениях.

Эта теория служит основой для многих образовательных программ SEL, подчеркивая важность эмоциональной грамотности в личной и профессиональной жизни.

2. Поведенческая психология. Поведенческая психология фокусируется на изучении поведения и его детерминант, а также на том, как окружающая среда влияет на эмоциональное состояние человека. Этот подход подразумевает:

- Обучение через наглядный опыт: Практические занятия, ролевые игры и групповые проекты помогают развивать навыки SEL через непосредственный опыт.
- Подкрепление положительного поведения: Применение положительного подкрепления для формирования навыков, необходимых для эффективного общения и разрешения конфликтов.

Поведенческая психология акцентирует внимание на том, что поведение можно изменить, обучая навыкам, которые способствуют лучшему взаимодействию и управлению эмоциями.

3. Социальный конструктивизм. Социальный конструктивизм, который основывается на работах Льва Выготского [2,с.93] и других ученых [5; 6], утверждает, что знание формируется в процессе взаимодействия с окружающими. Основные положения данного подхода включают:

- Кооперативное обучение: Обучение в группах, где участники могут обмениваться опытом и навыками, способствует развитию социальных и эмоциональных компетенций.
- Контекстуальное обучение: Изучение SEL в контексте реальных жизненных ситуаций и проблем помогает лучше усваивать навыки и применять их на практике.

Этот подход подчеркивает важность социальной среды и коллектива в формировании социально-эмоциональной компетентности.

4. Теория привязанности. Теория привязанности, разработанная британским психологом Джоном Боулби [1,с.127] в середине XX века, изучает, как ранние отношения влияют на дальнейшее развитие человека, в том числе на его социальные и эмоциональные навыки. Эта теория основывается на следующих принципах:

- Эмоциональное здоровье: Здоровье привязанности в детстве способствует росту эмоционального интеллекта и безопасной саморегуляции в будущем.
- Развитие социальных навыков: Успешные привязанности формируют основу для установления здоровых и продуктивных межличностных отношений в дальнейшем.

В контексте SEL данный подход акцентирует внимание на важности создания безопасной эмоциональной среды для развития социальных навыков. С течением времени эта теория расширила свои горизонты и нашла применение в различных областях, включая военное образование. Внедрение принципов привязанности в образовательные программы для офицеров может значительно улучшить взаимодействие в учебной среде, а также повысить качество подготовки кадров для военной службы.

5. Нейробиология. Современные исследования в области нейробиологии и психологии подчеркивают, как эмоции и социальные взаимодействия влияют на работу мозга. Ключевые моменты включают:

- Центры эмоций: Понимание того, как эмоциональные реакции возникают, помогает педагогам разрабатывать программы, которые учитывают индивидуальные особенности учащихся.
- Нейропластичность: Способность мозга адаптироваться и изменяться под воздействием обучения дает надежду на то, что социально-эмоциональные навыки можно развивать на протяжении всей жизни.

Эти знания помогают интегрировать SEL в образовательные практики, учитывая особенности восприятия и обучения каждого обучающегося.

Учитывая специфические требования военной подготовки и условия службы, внедрение SEL в военные учебные заведения требует применения

инновационных подходов и технологий. Далее рассмотрим ключевые технологии и методы, которые могут быть использованы для интеграции SEL в учебный процесс военных вузов страны.

1. Интерактивные обучающие программы. Искусственный интеллект и адаптивные учебные платформы могут использоваться для создания интерактивных курсов, направленных на развитие социально-эмоциональных навыков. Примеры таких технологий:

- Модульное обучение: Курсанты могут проходить различные модули, содержащие задачи на развитие навыков самосознания, самоуправления и межличностного общения, с возможностью адаптации содержания под их уровень подготовки.

- Электронные ресурсы: Использование приложений и онлайн-курсов, которые предлагают ситуации для анализа, ролевые игры и сценарные упражнения, которые развивают навыки SEL.

2. Тренинги и семинары. Регулярные тренинги и семинары, направленные на развитие SEL, помогут углубить понимание и практические навыки курсантов и преподавателей:

- Кросс-дисциплинарные семинары: Организация совместных мероприятий с другими факультетами или даже с гражданскими учреждениями, где акцент делается на сотрудничество и командную работу.

- Мастер-классы: Вовлечение специалистов (психологов, тренеров по лидерству) для проведения специализированных мастер-классов, которые помогут курсантам развивать навыки эмоционального интеллекта.

3. Психологическая поддержка и коучинг. Профессиональная психологическая поддержка и коучинг играют значимую роль во внедрении SEL:

- Консультации с психологами: Регулярные сессии с психологами помогают курсантам научиться справляться со стрессом и развивать навыки саморегуляции.

- Системы наставничества: Опытные офицеры могут выступать в роли наставников, помогая молодым курсантам развивать эмоциональные и социальные навыки, основанные на личном опыте службы.

4. Интеграция SEL в учебный процесс. Системное внедрение SEL в учебную программу — ключ к успешной интеграции:

- Кросс-контентное обучение: Включение занятий SEL в различные дисциплины, такие как тактика, управление, и стратегия, помогает курсантам осознать важность социально-эмоциональных навыков в разных аспектах военной службы.

- Проектная деятельность: Курсанты могут участвовать в проектах, требующих совместного решения проблем, что способствует развитию навыков командной работы и коммуникации.

5. Оценка и оценочные инструменты. Для эффективного внедрения SEL важно разработать методы оценки прогресса:

- Оценка личных достижений: Портфолио личных достижений курсантов по различным навыкам SEL может служить основой для их оценки.
- Анкеты и опросы: Регулярные опросы и анкеты для оценки уровня эмоциональной и социальной грамотности помогут отслеживать изменения и настройки в образовательных подходах.

В качестве вывода отметим, что внедрение технологий социально-эмоционального образования в военные вузы требует комплексного подхода и использования разнообразных методов и инструментов. Создание специализированных программ, активное вовлечение преподавателей и курсантов, а также постоянное совершенствование навыков SEL в учебном процессе — все это создаст основу для формирования эмоционально и социально зрелых военных специалистов, готовых к современным вызовам служебной деятельности. Инвестирование в SEL не только повысит качество подготовки, но и улучшит общую атмосферу внутри военного коллектива, поддерживая здоровье и благополучие всех участников.

### **Список литературы:**

1. Боулби, Дж. Привязанность. – М.: Гардарика, 2003. – 477 с.
2. Гревцев, А. В. Прочтение концепции социального конструктивизма Л. С. Выготского через семиотику образования, теорию о трансценденции в образовании и богословие личности В. Н. Лосского // *Философская мысль*. 2023. №4. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prochtenie-kontseptsii-sotsialnogo-konstruktivizma-l-s-vygotskogo-cherez-semiotiku-obrazovaniya-teoriyu-o-transtsendentsii-v/> (дата обращения: 03.11.2024).
3. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. – М.: МИФ, 2022. – 544 с.
4. Донец, Н.Ю., Малыш М.Н. Квалифицированные кадры – важнейшая составляющая трудового потенциала АПК. – СПб.: Известия Международной академии аграрного образования. 2013. № 19. - С. 180.
5. Лебедева, Г. Н. Охранитель: жизнь и исторические заслуги М. Н. Каткова / Г. Н. Лебедева // *Славянин*. – 1996. – № 1. – С. 8-19.
6. Лебедева, Г. Н. Философские принципы русского консерватизма второй половины XIX века в публицистике М. Н. Каткова: специальность 09.00.10: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук / Лебедева Галина Николаевна. – Санкт-Петербург, 1995. – 18 с.

**Редюк Анна Леонидовна**

старший преподаватель

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

Anna Redyuk

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

## **СРЕДНЕВЕКОВЬЕ КАК ЭПОХА СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ**

**Аннотация:** в статье рассматриваются основные моменты формирования социальной помощи в Средние века. Становление Российской государственности в этот период сыграло ведущую роль в оказании помощи нуждающимся. Благотворительность в России, признаваемая всеми слоями населения, приобрела с тех пор масштабы общественного явления

**Ключевые слова:** эпоха, Средневековье, социальная помощь, христианские ценности, благотворительность, государственная социальная помощь.

## **THE MIDDLE AGES AS THE ERA OF FORMATION OF SOCIAL ASSISTANCE**

**Summary:** the article discusses the main points of the formation of social assistance in the Middle Ages. The formation of Russian statehood during this period played a leading role in providing assistance to those in need. Charity in Russia, recognized by all segments of the population, has since acquired the scale of a social phenomenon

**Keywords:** era, Middle Ages, social assistance, Christian values, charity, state social assistance.

Рассмотрение средневекового периода как целой эпохи, которая характеризуется рядом значимых событий, сменявших друг друга на всем его протяжении, позволяет исследователям определиться с его продолжительностью.

Само слово «эпоха» в Словаре русского языка под редакцией А.П. Евгеньевой рассматривается как «продолжительный период времени, характеризующийся какими-либо выдающимися событиями, явлениями, имеющий какие-либо характерные особенности» [1, с.432]. Большинство современных авторов определяют начало эпохи Средних веков концом V века, когда произошло падение могущественной Римской империи. Конец Средневековья многие авторы связывают с концом XV века – процессом формирования и становления государств в Европе и началом эпохи



Возрождения, а некоторые из них, конкретно, с падением Константинополя (1453 г). Чаще всего, Средневековье разделяют поэтапно следующим образом: раннее – до конца XI века; развитое – до начала XIV века; позднее – XIV- XV века.

Русское Средневековье в настоящее время рассматривается через историю возвышения Москвы в XIV- XV веках и становления Московского государства XVI- XVII веках.

При этом, нарицательное значение слова «средневековый» сегодня уходит в прошлое, так как стало понятно, что именно тогда создавались произведения искусства, литературы, появились первые университеты, виды социальной помощи, всегда присущие людям, оформлялись в систему. В связи с укреплением городов и государств, приблизительно с XIII века, на практике стала реализовываться государственная социальная помощь нуждающимся. Становление российской государственности также происходило в Средние века, а принятие христианства как официальной религии в 988 году способствовало формированию основ социальной помощи.

Русской культуре изначально присущи, еще с дохристианских времен, общинно-родовые виды помощи. Различные виды помощи на протяжении времени осуществлялись в деревне и в городе, боярами, князьями, часто в форме благотворительности; крестьянами, через «помочь» и толоку; а также церковью. При всех изменениях в формах помощи, которые происходили с течением времени, помощь нуждающимся на Руси играла для общества важную роль.

Милосердие было, и, является по сей день, одной из главных христианских ценностей. К богоугодным людям обычно относили нищих, калек, сирот, часто называя их «сырыми и убогими» и оказывая им посильную помощь. В определенные исторические периоды благотворительность в России, признаваемая всеми слоями населения, приобрела масштабы общественного явления. При этом, в большинстве случаев, внимание уделялось положению нуждающегося, его неспособности к самообеспечению, а не причинам, которые привели его к трудной жизненной ситуации, или, говоря современным языком, к социально-опасному положению.

На длительном историческом пути практического оформления социальной помощи и защиты, и реализации ее на современном уровне как технологии социальной работы, встречались этапы не только прогрессивного движения вперед, но и некоторого отступления. Так, именно в Средние века, по религиозным основаниям, конфессиональная помощь не оказывалась иноверцам, а также людям, которые вели «неправедный» образ жизни. В тоже время необходимо подчеркнуть, что большинство русских князей, царей и правителей уделяли внимание заботе о бедных, отдавая распоряжения об обеспечении их едой, создании благотворительных учреждений, госпиталей для раненых воинов, организации сиротских приютов, призрении бедных.

Так, князь Владимир, называемый в народе Креститель, призывал людей заботиться о ближних. Часть исследователей отмечает, что благотворительность в России, достигает пика, начиная с 1762 года, времени правления Екатерины II, и переживает свой золотой век. Именно в это время в большом количестве организуются дома призрения и богадельни.

Благотворительность в Средние века носила разные формы. Например, частная благотворительность, которая понималась как милосердие и помощь ближнему, выражалась в виде подаваний, пожертвований, милостыни, поддержания работы учреждений, оказывающих помощь. На этом историческом этапе происходил переход от общинных видов помощи, например, соседской общины или семьи, к корпоративной социальной помощи через профессионально-групповые объединения – гильдии ремесленников и торговцев.

Главным же институтом оказания социальной помощи малоимущим в это время являлась церковь, так как идеи христианского милосердия уже были в сознании людей, а сама церковь к этому времени обладала определенными ресурсами, позволяющими оказывать поддержку нуждающимся. Государство и власть участвовали в социальной помощи как ее регуляторы, зачастую передавая свои полномочия церкви, усиливая внимание к этим вопросам лишь в периоды эпидемий, голода, войн. Только постепенно, помощь бедным принимает более систематический вид, так как государство начинает понимать, что бедность может угрожать стабильности общества.

Можно констатировать, что к концу позднего Средневековья роль государства в организации социальной помощи нуждающимся становится все более регулярной.

В настоящее время социальная помощь в России и во многих других странах приобрела масштабы систематической государственной помощи всем нуждающимся в этом слоям населения и отдельным гражданам.

Таким образом, основы социальной помощи, заложенные в предыдущие исторические эпохи, находят свое развитие в современном мире. Апофеозом могут звучать слова наших ученых: «...Социальная помощь, поддержка, содействие человеку в проблеме формирования его готовности к самостоятельному взаимодействию с окружающим его миром становятся объективной необходимостью и определяющими факторами преуспевающего экономического и социального самосовершенствования страны» [2, с.27].

### **Список литературы:**

1. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. Исследований / Под ред. А. П. Евгеньевой. — 4-е изд., стер. — М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.
2. Технология социальной работы: учебник для бакалавров / Под ред. Е.И. Холостовой, Л.И. Кононовой. – М.: Издательство Юрайт, 2012. -503 с.

**Руденко Виктория Евгеньевна** (Республика Беларусь)  
архивист II категории  
Государственный архив Гомельской области  
SPIN-код: 4244-2956  
Rudenko Victoria  
State Archive of the Gomel Region

## **РОЛЬ «ФОЛЬКСДОЙЧЕ» НА ОККУПИРОВАННОЙ ТЕРРИТОРИИ СССР ВО ВРЕМЯ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ**

**Аннотация:** Статья посвящена теме этнических восточных немцев («фольксдойче»), раскрывается и обобщается значение термина, истории его происхождения, деятельности данной группы населения в рядах вермахта и оккупационной администрации. Этот термин относится к группе немецкого населения, которое проживало наряду с другими этническими группами на восточных территориях Германии. История происхождения этого термина связана с формированием этнической идентичности и самоопределения восточных немцев как социокультурной группы. В данном исследовании по теме были проанализированы отечественная историография и источники, отражающие историю и деятельность этнических восточных немцев. Было обращено внимание на значимость данной группы населения для нацистской власти, их роль и функции в оккупированных территориях, а также особенности их взаимоотношений с местным населением. В результате исследования были сделаны выводы о важности изучения этнических восточных немцев как социокультурного и политического явления в истории Германии, их вкладе в военные и оккупационные действия нацистской Германии, а также о сложности и противоречивости их положения среди остального местного населения.

**Ключевые слова:** фольксдойче, оккупация, СССР, Великая Отечественная война, коллаборационизм, Вторая мировая война.

## **THE ROLE OF THE VOLKSDEUTSCHE IN THE OCCUPIED THE TERRITORIES OF THE USSR DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR WARS**

**Summary:** The article is devoted to the topic of ethnic East Germans ("Volksdeutsche"), reveals and summarizes the meaning of the term, the history of its origin, the activities of this population group in the ranks of the Wehrmacht and the occupation administration. This term refers to a group of the German population that lived along with other ethnic groups in the eastern territories of Germany. The history of the origin of this term is connected with the formation of ethnic identity and self-determination of East Germans as a socio-cultural group. In this research on the topic, Russian historiography and sources reflecting the history and activities of ethnic East

Germans were analyzed. Attention was drawn to the importance of this population group for the Nazi authorities, their role and functions in the occupied territories, as well as the specifics of their relationship with the local population. As a result of the study, conclusions were drawn about the importance of studying ethnic East Germans as a socio-cultural and political phenomenon in German history, their contribution to the military and occupation actions of Nazi Germany, as well as the complexity and inconsistency of their position among the rest of the local population.

**Keywords:** volksdeutsche, occupation, USSR, Great Patriotic War, collaboration, World War II.

В отечественной историографии проблема роли «фольксдойче» в социально-экономической жизни на оккупированной территории СССР в ходе Великой Отечественной войны является недостаточно изученной. Одной из причин сложившейся ситуации являлось сильное влияние партийного руководства на изучение советскими исследователями тем, сопрягаемых с коллаборационизмом и советской репрессивной политикой. Активизация изучения вопросов по данной проблематике отмечается в годы осуществления советским руководством политики «перестройки» и в постсоветский период. Этому способствовало, в том числе и проведение, так называемой «архивной революции», когда многие дела были рассекречены и в научный оборот были введены документы, свидетельствующие о преступлениях оккупационных властей и их пособников на советской территории в годы Великой Отечественной войны.

Особое внимание ряда исследователей в последнее время обращено теме положения этнических групп на оккупированных территориях в годы лихолетья. «Фольксдойче» – исключительно нацистский термин, обозначающий «этнических немцев», проживавших за пределами Третьего рейха, включая территорию Советского Союза. Авторство данного термина приписывают Адольфу Гитлеру, впервые употребившему его в 1938 году в меморандуме Рейхканцелярии. Согласно этому документу «этническими немцами» признавались лица, родившиеся и проживающие вне рейха, но имеющие культуру и язык, схожую с германской, при этом не имеющие гражданства фашистской Германии [1, с. 569–582].

В начале Великой Отечественной войны военно-политическим руководством нацистской Германии было принято решение о проведении мероприятия по учёту лиц немецкой национальности, проживающих на оккупированной территории советского государства. Одной из целей данного решения являлось выявление благонадёжных «фольксдойче» для дальнейшего их устройства в оккупационные органы власти. По объёму прав, в том числе и право, служить в вермахте и гестапо, эта категория приравнивались к «рейхсдойче» - гражданам Третьего рейха [2, с. 227–238]. Они организовывали патрулирование улиц, борьбу с преступностью и контроль за передвижением населения. Это позволяло немецким оккупантам удерживать контроль над

обстановкой на территории и предотвращать возможные восстания или акты сопротивления. Один из их числа, был Виктор Шуберт – переводчик гестапо, который принимал участие в расстреле советских граждан в г. Бобруйск [3, с. 32–38].

Еще до начала войны, в 1938–1939 гг., практически, в каждом европейском государстве в среде «фольксдойче» уже существовали пронацистские политические настроения, которые руководствовались целью объединить местных немцев и воспитать их в национальном духе. Проникнувшись идеями национал-социализма, часть «этнических немцев» в свою очередь начинали насаждать «новый порядок» на оккупированных территориях. В период Великой Отечественной войны представителей данной категории активно привлекали в борьбе с партизанами и подпольщиками. По специальному приказу фюрера от 19 мая 1943 года, «фольксдойче», служившим в рядах вермахта, войск СС и полиции, было разрешено выдавать немецкое гражданство.

«Фольксдойче» не участвовали в разработке положений расовой теории, но принимали активное участие в её реализации. Проводя облавы и рейды, очень часто, они не упускали случая присвоить себе имущество местного населения. С конца 1942 года начинается массовое переселение «фольксдойче» на территорию рейха, где им выдавались «фолькслисты» - подобие паспорта и одновременно удостоверения на «чистоту происхождения». В дальнейшем предусматривалось, что жить они будут в новом «жизненном пространстве», которое организовывалось Великой Германией [4, с. 109–112].

На современном этапе термин «фольксдойче», практически, не используется, на смену ему пришел «аусландсдойче», дословно переводится как «заграничные немцы». В тоже время, существует «Союз изгнанных» – это некоммерческая общественная организация Германии, в первую очередь, занимающаяся отстаиванием интересов немцев, оставивших свои прежние места проживания или изгнанных из своей страны во время Второй мировой войны и иных военных конфликтов. Данная организация строго придерживается использования именно термина «фольксдойче», считая его документально и исторически обоснованным.

Таким образом, фольксдойче были важным элементом нацистской оккупационной политики на территории СССР. Они выполняли разнообразные функции, начиная от управления и контроля жизни населения до пропаганды и поддержания безопасности. В истории Второй мировой войны роль фольксдойче остается контраверсальной и вызывает разные мнения о их влиянии на жизнь на оккупированных территориях. Тема их роли в истории Великой Отечественной войны, и Второй мировой войны в целом, представляет научный интерес для исследователей, в рамках изучения вопросов, касающихся оккупационного режима и коллаборационизма в период Великой Отечественной войны.

### **Список литературы:**

1. Bergen, Doris. The Nazi Concept of 'Volksdeutsche' and the Exacerbation of Anti-Semitism in Eastern Europe, 1939-45 *Journal of Contemporary History*. – Oct., 1994. – Vol. 29. – No. 4. – pp. 569–582.
2. Шевчук Н. А. Фольксдойче в Транснистрии / Немцы СССР в годы Великой Отечественной войны и в первое послевоенное десятилетие 1941 – 1955 гг. – М., 2001. – 568 с.
3. Кичихин, А.Н. Советские немцы: откуда, куда и почему? / А.Н. Кичихин // Военно-исторический журнал. – 1990. – № 8. – С. 32–38.
4. Калиниченко, Н.Н. Деятельность управления по связям с «фольксдойче» в 1939 году / Н. Н. Калиниченко // Вестник ВГУ. – 2011. – №1.-С. 109–112.

**Сажин Дмитрий Павлович**

преподаватель

Академия управления городской средой, градостроительства и печати

SPIN-код 1843-3086

Dmitry Sazhin

Academy of Management urban environment, urban planning and printing

## **СОВЕТСКИЕ УЧЕБНИКИ ИСТОРИИ КАК НОСИТЕЛИ ПОЛИТИЧЕСКОГО МИФА**

**Аннотация:** Поражение мировой социалистической революции в 1919 г. и необходимость государственного и хозяйственного строительства вызвало потребность в новом государственно-политическом мифе. Понятие мифа в контексте статьи рассматривается не как фантазия, а как форма изложения основной идеи о новой государственности. Этот политический миф должен был сочетать в себе национально-ориентированные сюжеты и глобально-исторические процессы. В связи с этим актуализировалась и задача возвращения в общеобразовательную школу предмета история. Важнейшим инструментом в выполнении этой задачи должны были стать новые учебники по истории. Однако после принятия совместного постановления ЦК ВКП(б) и СНК СССР от мая 1934 г. понадобилось издание такого документа как «История ВКП(б). Краткий курс» для формулирования идеологического ориентира. Годом раньше был издан учебник по истории СССР под редакцией Шестакова А.В., ставший ориентиром для остальных учебников истории.

**Ключевые слова:** политический миф, учебник, школьное образование, история, процесс, общеобразовательная система.

## **SOVIET HISTORY TEXTBOOKS AS BEARERS OF A POLITICAL MYTH**

**Summary:** The defeat of the world socialist revolution in 1919 and the need for state and economic construction caused the need for a new state-political myth. The concept of myth in the context of the article is considered not as a fantasy, but as a form of presentation of the basic idea of a new statehood. This political myth was supposed to combine nationally oriented plots and globally historical processes. In this regard, the task of returning the subject of history to secondary school has also become relevant. New history textbooks were supposed to be the most important tool in fulfilling this task. However, after the adoption of a joint resolution of the Central Committee of the CPSU(b) and the Council of People's Commissars of the USSR from May 1934, it was necessary to publish such a document as "The History of the CPSU (b). A short course" for the formulation of an ideological guideline. A year earlier, a textbook on the history of the USSR was published, edited by A.V. Shestakov, which became a reference point for other history textbooks.

**Keywords:** political myth, textbook, school education, history, process, general education system.

В 1917 г. Россия переживала начало не просто небывалого по масштабам социально-политического эксперимента, октябрьские события того года должны были стать прологом смены эпохи в истории человечества. В 1919 г. могло показаться, что коммунистический вариант глобализации как самый передовой уже близок к своей реализации, однако европейские советские республики продержались недолго, а Красная армия не могла прийти им на помощь ввиду развернувшейся на территории бывшей Российской империи большой гражданской войны. В 1921 — 1922 гг., когда стало актуальным мирное строительство нового социалистического государства, само это государство всё равно ещё по инерции воспринималось как нечто временное. Хотя в Конституции СССР 1924 г. уже не были включены положения об исчезновении одновременно с социальным неравенством и государства в отличие от Конституции РСФСР 1918 г. С принятием тезиса о возможности построения социализма в одной стране и началом его реализации в экономической сфере актуализировалась необходимость формулирования нового политического мифа для нового государства.

Сразу стоит оговориться, что в контексте настоящей статьи термин «миф» употребляется не как синоним ложных или фантазийных положений, хотя и не отрицает возможность и лживости, и фантазийности в своём содержании. Миф в данном случае — это своеобразная форма изложения политической концепции в целях её массового усвоения в основных её частях. При этом миф отличается и относительной конкретизацией и даже персонификацией. Формирование советского государственно-политического мифа происходило одновременно с возвращением истории как учебного предмета в общеобразовательные школы. «Как общеизвестно, предмет «история» до 1932 г. в школьных программах вообще отсутствовал, не было учебников и учебных пособий как для средней, так и для высшей школы, отсутствовали специальные учебные центры по подготовке квалифицированных преподавателей-историков» [2, с. 279].

Главной предпосылкой для формирования национально-государственного (политического) мифа в СССР было, собственно говоря, возникновение самого Союза Советских Республик в условиях того, что мировая революция «застопорилась». Советский Союз должен был стать долговременным плацдармом для её осуществления в намного большие сроки, чем представлялось накануне Октябрьского переворота 1917 г. Основные черты советского политического мифа, связанные с понятием исторической памяти: а) марксизм как всеобъемлющее учение о детерминированности исторических процессов в России; б) роль личности подчинённая по отношению к роли масс общества — классов, сословий и т. п.; в) преемственность новой государственности с прежней через революционизировавшееся низшее



сословие (социальный класс); г) возможность и достигаемость построения социалистического общества в отдельно взятой стране вообще и в России в частности; д) построение новой государственности на основе преодоления поощрявшегося прежней властью неравноправного положения национальностей; д) авангардная роль Советского Союза как государства нового типа в осуществлении мировой революции[3, с. 5-26]. Формирование и трансляция нового государственно-политического или национально-политического мифа для самого широкого распространения проводилось через полноценное возвращение такой предметной области как история. Это совпало и с восстановлением нормальной организации системы школьного образования, и с некоторыми положительными итогами модернизации экономики. Совместным постановлением ЦК компартии и союзного правительства от 15 мая 1934 г. был запущен процесс воссоздания в новом качестве преподавания истории в общеобразовательных учреждениях. И одной из первейших задач в этом процессе было издание и распространение приемлемых для привития нового мировоззрения школьных учебников по истории.

«Совет Народных Комиссаров Союза ССР и Центральный Комитет ВКП(б) констатируют, что преподавание истории в школах СССР поставлено неудовлетворительно. Учебники и само преподавание носят отвлеченный, схематический характер. Вместо преподавания гражданской истории в живой занимательной форме — с изложением важнейших событий и фактов в их хронологической последовательности, с характеристикой исторических деятелей — учащимся преподносят абстрактное определение общественно-экономических формаций, подменяя таким образом связное изложение гражданской истории отвлеченными социологическими схемами.

Решающим условием прочного усвоения учащимися курса истории является соблюдение историко-хронологической последовательности в изложении исторических событий с обязательным закреплением в памяти учащихся важных исторических явлений, исторических деятелей, хронологических дат. Только такой курс истории может обеспечить необходимую для учащихся доступность, наглядность и конкретность исторического материала, на основе чего только и возможны правильный разбор и правильное обобщение исторических событий, подводящие учащегося к марксистскому пониманию истории» [9, с. 166].

Своеобразие учебника как книги во многом интерактивной и одновременно дидактической природы позволяет наполнять его безапелляционными положениями. Потому именно школьный учебник истории как нельзя лучше подходит для трансляции государственно-политического мифа, причём информационное воздействие не может ограничиться только детско-юношеской аудиторией. Как минимум две категории взрослого населения оказывались под влиянием: родители учащихся и учителя. Уместно привести здесь выдержку из записки секретаря ЦК ВКП(б) Жданова А.А. от 28

сентября 1936 г. членам жюри конкурса на лучший учебник по истории СССР, опубликованной в одной из статей журнала «Родина»:

«Членам жюри конкурса на лучший учебник по истории СССР т.т. Бауману, Бубнову, Бухарину, Горину, Быстрянскому, Затонскому, Сванидзе, Файзула Ходжаеву и Яковлеву. Прошу немедленно сообщить, когда предполагаете закончить чтение учебников, а также ваше мнение о наиболее пригодных \*из прочитанных вами\* 17 учебников» [8].

Стоит, пожалуй, обратить внимание и на дату записки, и на состав жюри конкурса по такому важному государственному делу как оценка проектов учебника по истории страны. Знаменательно, что описываемые в настоящей статье процессы проходили даже не фоне, а в прямой связи с ожесточённой внутри самого политического руководства Советского Союза. Это не могло не влиять на скорость проведения оценки и принятия решения о последующем направлении учебника в школы, тем более что многие из членов жюри комиссии 1936 г. в последующие 1937 — 1938 гг. были осуждены как «враги народа». Да и риторика школьного учебника для изучения истории в начальных классах в изложении основных постулатов политического мифа была достаточно агрессивна.

«Ни в одной стране мира нет такой дружбы народов, как в СССР. В 11 союзных советских республиках живет до 50 разных народов, 170 миллионов человек. Все они объединились в один братский союз — Союз Советских Социалистических Республик, или, сокращенно, СССР. Все народы СССР трудятся на общую пользу. В СССР нет паразитов — капиталистов и помещиков, как в других странах. В СССР нет эксплуатации человека человеком. Все мы работаем на себя, а не на паразитов» [7, с. 4].

Хотя совместное постановление СНК Союза ССР и ЦК ВКП(б) «О преподавании гражданской истории в школах СССР» от 15 мая 1934 г. и предусматривало воссоздание истории как неотъемлемой дисциплины в системе общего образования в полном объёме к середине 1935 г., но данную задачу выполнить полностью успешно стало возможно только после издания сначала в 1937 г. для нужд начальной школы учебника по истории СССР под редакцией А.В. Шестакова, а через год уже как всеобъемлющего изложения основных положений нового государственно-политического мифа издания учебника для всего взрослого населения — «Истории Всесоюзной Коммунистической партии (большевиков). Краткий курс». Последнее осуществилось, как указано в выходных данных, под редакцией ЦК ВКП(б), что косвенно подтверждает личное участие Сталина И.В. в разработке содержания этого главного комплексного изложения политического мифа СССР.

После такой своеобразной реставрации предметной области «история» в системе общего образования, а, значит и в системе педагогического образования, и по другим образовательным направлениям неоднократно проводилось реформирование всех уровней общеобразовательной школы.

Соответственно проводилась и комплексная замена учебников истории, как отечественной, так и зарубежной. Тем более, что в курс истории необходимо было вносить поправки в связи с новыми историческими событиями. Но в своей основе изложение государственно-политического (национально-политического) мифа оставалось неизменным со второй половины 1930-х гг.

### Список литературы:

1. Гришаев, О.В. Историческое образование и историческая наука в СССР в конце 1920 — начале 1930-х годов // Научные ведомости. — 2014. — Вып. 31. — С. 144 — 151.
2. Дущенко Е.С. К вопросу о советских учебниках по истории: деятельность А.В. Шестакова // Вестник ТГУ. — 2010. — Вып. 6. — С. 279 – 283.
3. История Всесоюзной Коммунистической партии (большевиков). Краткий курс. Под ред. комиссии ЦК ВКП(б). М.: Изд-во ЦК ВКП(б) «Правда», 1938. — 352 с.
4. К 90-летию возобновления изучения отечественной истории в школе // Государственная архивная служба Нижегородской области. — 2024. — 15 мая. — URL: <https://archives.nobl.ru/presscenter/news/74067/>
5. Кадзоева, Т.М. Эволюция школьного учебника истории в отечественной научно-методической литературе (1960-е-2010-е гг.) // Школа будущего. — 2020. — № 5. — С. 54 — 67
6. Кожевников, А.Ю. Об авторе первого школьного учебника по истории СССР // Московский педагогический государственный университет. — URL: <https://mpgu.su/novosti/pervogo-shkolnogo-uchebnika/>
7. Краткий курс истории СССР. Учебник для 3-го и 4-го классов. Под ред. проф. А.В. Шестакова. — М.: Учпедгиз, 1937 — 224 с.
8. Лукашин, А., Сорокин, А. «Не освещён вовсе аппарат самодержавия...» // Родина. — 2016. — № 9. — URL: <https://rodina-history.ru/2016/09/13/rodina-uchebniki-istorii.html>
9. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917 — 1973 гг. М.: «Педагогика», 1974. — 560 с.
10. Фукс, А.Н. Школьные учебники по отечественной истории как историографический феномен (конец XVII в. — вторая половина 1930-х гг.). М.: ИИУ МГОУ, 2017. — 420 с.
11. Хорошенкова, А.В. История государственной политики в области высшего исторического образования в СССР 20 — 30-х гг. XX века // Вестник Волжского университета им. В.Н.Татищева — 2012. — № 4 — С. 171 — 178
12. Экштут, С. «Значит нужные книги ты в детстве читал...». Как создавался учебник истории, воспитавший героев Великой Отечественной войны // Родина. — 2021. — № 9 — URL: <https://rodina-history.ru/2021/08/31/kak-sozdavalsia-uchebnik-istorii-vospitavshij-geroev-velikoj-otechestvennoj.html>

**Салихова Ирина Сергеевна**

аспирант

Московский государственный лингвистический университет

SPIN-код: 3467-1246

Salikhova Irina Sergeevna

Moscow State Linguistic University

## **ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МОЛОДОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА: ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К КЛАССИФИКАЦИИ**

**Аннотация:** Термин «профессиональная идентичность» носит междисциплинарный характер, так как является предметом исследования различных наук и используется применительно к разным социальным группам. В сфере образования молодой преподаватель, который только находится на своем профессионально-образовательном пути, сталкивается с различными трудностями, усваивает новые практики, нормы и ценности, а также взаимодействует не только со студентами, но и с другими представителями профессии. Формирование профессиональной идентичности очень сложный процесс в виду существования различных факторов, оказывающих влияние на процесс становления человека как профессионала. Сначала мы определили понятие «профессиональная идентичность» и выделили методы, с помощью которых определялся сбор данных. В данной статье провели систематический анализ существующих подходов к классификации факторов формирования профессиональной идентичности. Были проанализированы как отечественные, так и зарубежные исследования, что позволило обобщить данные и вывести авторские факторы, оказывающие влияние на профессиональную идентичность молодых преподавателей университетов.

**Ключевые слова:** идентичность, профессиональная идентичность, факторы формирования профессиональной идентичности, социальная идентичность, молодые преподаватели вуза, преподаватели университетов, классификация факторов.

## **FACTORS INFLUENCING THE FORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY OF YOUNG UNIVERSITY TEACHERS: THE MAIN APPROACHES TO CLASSIFICATION**

**Summary:** The term “professional identity” is interdisciplinary in nature, as it is the subject of research in various sciences and is used in respect to different social groups. In the field of education, a young university teacher who is just on his professional and educational path faces various difficulties, learns new practices, norms and values, and interacts not only with students, but also with other representatives of the profession. The formation of professional identity is a very

complex process due to the existence of various factors that influence the process of becoming a person as a professional. At first, we defined the concept of “professional identity” and identified the methods by which the data was collected. In this article, we conducted a systematic analysis of existing approaches to classifying factors of professional identity formation. Both foreign and Russian studies were analyzed, which made it possible to summarize the data and deduce the author’s factors influencing the professional identity of young university teachers.

**Keywords:** identity, professional identity, factors of professional identity formation, social identity, young university teachers, university teachers, classification of factors.

Профессиональная идентичность представляет собой осознание человеком, в нашем случае преподавателем, своей роли и места в профессиональном сообществе, а также представление о себе как профессионале. Процесс формирования профессиональной идентичности очень длительный и индивидуальный, так как молодой специалист, начиная свой педагогический путь, сталкивается с различными трудностями и вызовами, которые способствуют становлению его нового статуса – работника высшего учебного заведения. При этом важно учитывать, что формирование профессиональной идентичности происходит под влиянием определённых факторов, которые и будут рассмотрены в данной статье.

Стоит отметить, что само понятие «профессиональной идентичности» является предметом изучения многих наук: педагогики, экономики, медицины, психологии, социологии, философии, и др., поэтому в каждой сфере выделяются различные факторы её формирования. Поскольку мы анализируем молодых преподавателей университетов, то есть сферу образования, факторы будут рассмотрены непосредственно в данной области.

Поиск литературы осуществлялся в электронных базах: ResearchGate, Scholar Google и Cyber Leninka. Использовались следующие формулировки на английском и русском языках по данной тематике: “factors of professional identity”, “factors of forming professional identity”, “factors of professional identity of educators/teachers”, “factors influencing the professional identity”, «факторы профессиональной идентичности», «факторы формирования профессиональной идентичности педагогов/ учителей/ преподавателей».

Феномен профессиональной идентичности, как и факторы, изучались как зарубежными, так и отечественными учеными.

Рассмотрим сначала зарубежные классификации и их компоненты. Например, педагоги Росди и др. [1, с. 5-7] разделяют факторы на внутренние и внешние. К внутренним относятся: личностные (ценности, установки и ожидания педагога) и профессиональные знания (профессиональная компетентность и педагогическая деятельность). Внешние факторы подразделяются на технические (умение педагога внедрить в образовательный процесс технические средства для обучения), методологические (нагрузка в

виде расписания, оценивание внеучебной деятельности, взаимодействие с коллегами и родителями) и социально-культурные, зависящие от роли и ценностей педагога. По мнению исследователей, совокупно все факторы оказывают значительное влияние на формирование профессиональной идентичности педагога.

Экономисты Альба Барбара и др. [2, с. 8-10] при анализе преподавателей системы высшего образования указывают на существование следующих факторов, оказывающих непосредственное влияние на формирование профессиональной идентичности: социальный опыт, образовательный контекст, восприятие профессии, демографические характеристики, профессиональный опыт и личностное развитие.

Пакистанские ученые предприняли попытку систематизировать факторы формирования профессиональной идентичности. В результате проведения эмпирического исследования, в частности, серий интервью с преподавателями медицинских наук, они выделяют 2 группы факторов: личные и факторы окружающей среды [3, с. 3-7]. К личным относятся: личные качества, предпочтения, религиозные ценности и профессиональное развитие, а к факторам окружающей среды: профессиональное сообщество, взаимодействие со студентами (получение обратной связи), административная поддержка, рабочая среда и общественная апатия. Было выявлено, что для женщин существуют, как очевидные факторы (например, преданность делу, упорность, правильное установление баланса между работой и личной жизнью и воспитание учеников), так и наиболее значимые (уникальный подход к преподаванию, опытность, самоуспокоенность и пр.)

Педагоги Янг Ю и На Ю [4, с. 4290] утверждают, что факторы можно разделить на: демографические (пол, возраст), личный опыт, социальное окружение и национальная политика. Например, при выделении демографических показателей они указывают на то, что у женщин-преподавателей наблюдается более высокий уровень профессиональной идентичности, чем у мужчин-учителей. Это может быть связано с тем, что преподавание считается женской профессией, и представительницам женского пола легче взаимодействовать с обучающимися. Также различие между полами фиксируется в профессиональном признании, эмоциях, навыках и ожиданиях, однако существенных отличий в ценностях не наблюдается. Говоря о возрасте, авторы отмечают, что с увеличением возраста педагога, как правило, теряются мотивация, преданность делу и самоотверженность. Студенты, с которыми напрямую взаимодействуют преподаватели, являются одним из важнейших факторов формирования профессиональной идентичности педагога, так как нахождение оптимальных способов взаимодействия с учениками, требует не только профессиональных знаний и умений, но и выдержки.

В некоторых источниках утверждается, что профессиональная идентичность может быть сформирована и у студентов, а факторы ее формирования применимы и при исследовании идентичности преподавателей.

Так, специалист в области медицинских наук Вен Ю [5, с. 4-6] отмечает, что в формировании профессиональной идентичности студентов нужно учитывать следующие факторы: личные (пол, класс обучения, выбор образовательной университетской программы), семейные (материальный статус, место проживания и уровень образования членов семьи), влияние сверстников (межличностные отношения) и профессиональные обстоятельства (среда, ценности и цели обучения). Исследователь утверждает, что последняя группа факторов в большей степени оказывает положительное влияние на формирование профессиональной идентичности обучающихся. По нашему мнению, профессиональные факторы также играют неотъемлемую роль в становлении преподавателя, так как он взаимодействует не только с коллегами, но и студентами, передавая им информацию и знания, узнавая также что-то новое и для себя.

Таким образом, в западных исследованиях упор делается на «внутренний мир» человека (личностные особенности индивида – пол, возраст и др.) и окружающую его действительность (влияние окружения, профессионального сообщества).

В отечественной науке возникает сложность систематизации существующих классификаций, так как термин «профессиональной идентичности» находится на стыке психологических и социологических наук.

Социолог О.А. Нор-Аревян в своих исследованиях отмечает, что существуют формирующие факторы, которые можно разделить на несколько уровней [6, с. 104-105]:

- микроуровень (личностные особенности, трудовой коллектив);
- мезоуровень (образование, профессиональное сообщество);
- макроуровень (престижность профессии в обществе, экономическая ситуация в обществе и рынок труда).

Автор также указывает на значительную роль образовательных факторов, связанными с развитием общества, которые должны отвечать на изменения в социальной сфере, в частности в образовании.

Социолог В.И. Воробьева [7, с. 7] при исследовании профессиональной социализации выделяет 3 группы факторов, которые также могут быть применимы к профессиональной идентичности педагогов: индивидуально-личностные (мотивация и ценности, признание профессии), образовательные (профессиональная подготовка специалистов) и социально-профессиональные (престижность профессии на рынке труда и в обществе, уровень заработной платы и условия труда).

Очень схожа классификация факторов социологов Н.Б. Костиной и А.Б. Берзина [8, с. 50-51], разделивших их на 2 группы: объективные (пол, возраст, качество и профиль образования, учебная нагрузка, уровень зарплаты) и субъективные: сопоставление себя с образом учителя, представление об успешности и др.). Авторы пришли к выводу, что объективные факторы в незначительной степени влияют на профессиональную идентичность, в то

время как субъективные проявляется намного больше в зависимости от конкретного человека.

Подобно Росди, философ М.Н. Кожевникова указывает на существование внутренних и внешних факторов. Содержательно можно добавить, что внутренние факторы «выражены в профессиональном самосознании и представлены в комплексе пониманий, позиций, переживания личностных смыслов и личностной ответственности в самосознании учителя» [9, с. 237], а внешние связаны со степенью включенности педагога в профессиональное сообщество.

Психолог В.А. Кениг при исследовании студентов описал ряд психологических факторов профессиональной идентичности будущих специалистов [10, с. 17]. По нашему мнению, данная классификация может быть также применена и к преподавателям, так как охватывает различные стороны профессиональной деятельности и личностных особенностей индивида. Психолог выделил факторы прагматической социальной активности, творчества и общения, стремления к познанию, а также поведенческий, ценностный, мотивационный факторы. Интересно, что при вступлении в профессиональную деятельность происходит расслоение ценностно-мотивационного фона, то есть эти два компонента вступают в первую очередь в конфликт с уже устоявшимися ценностями и нормами профессионального сообщества.

Делая вывод, можно отметить, что в отечественных исследованиях делается упор на внутренние и внешние составляющие деятельности педагога. Например, к внутренним факторам можно отнести: ценности, мотивацию и самопознание, а к внешним: престижность выбранной профессии и условия труда.

Таким образом, систематический анализ различных классификаций факторов формирования профессиональной идентичности позволил выявить следующие группы факторов, формирующие профессиональную идентичность молодых преподавателей: внутренние и внешние; в свою очередь, внутренние факторы делятся на субъективные и объективные. К субъективным факторам можно отнести: ценности, мотивы, установки, ожидания, сопоставления себя образу преподавателя, а к объективным – социально-демографические характеристики, уровень образования и профессиональный опыт. Внешние факторы связаны с деятельностью профессионального сообщества, условиями труда, взаимодействием со студентами, престижностью профессии педагога и административной поддержкой со стороны университета. Важно отметить, что профессиональная идентичность должна формироваться под влиянием комплекса факторов, которые иногда могут быть не сбалансированы, особенно у молодых преподавателей, которые только начинают свою педагогическую деятельность.



### Список литературы:

1. Rosdi, A.M., Khalid, F., Sattar, R.M. Factors influencing the formation of teacher professional identity in technology integration. (2020). Journal of Educational and Social Research, 10(5), 1. <https://doi.org/10.36941/jesr-2020-0082>
2. Barbarà-i-Moliner, A., Cascón-Pereira, R. and Hernández-Lara, A.b. (2017), "Professional identity development in higher education: influencing factors", International Journal of Educational Management, Vol. 31 No. 2, pp. 189-203. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2015-0058>
3. Kiran, F., Javaid, A., Irum, S., Zahoor, A., & Farooq, F. (2024, June). Factors affecting professional identity formation of basic medical sciences teachers in Pakistan: a phenomenological analysis of interviews. In Frontiers in Education (Vol. 9). Frontiers Media SA.
4. Yu, Y., Yu, N. A mixed-methods approach on Returnee Teachers' professional identity and its influencing factors in Chinese universities. Educ Inf Technol 28, 4287–4307 (2023). <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11303-1>
5. Wen Yu, Hong Sun. Factors influencing the professional identity of students in medical university: a cross-sectional study. (2024). DOI: 10.21203/rs-3955098/v1. - URL: [https://www.researchgate.net/publication/378509239\\_Factors\\_influencing\\_the\\_professional\\_identity\\_of\\_students\\_in\\_medical\\_university\\_a\\_cross-sectional\\_study](https://www.researchgate.net/publication/378509239_Factors_influencing_the_professional_identity_of_students_in_medical_university_a_cross-sectional_study)
6. Нор-Аревян О.А., Шаповалова А.М. Факторы формирования профессиональной идентичности // Гуманитарий Юга России. 2016. №5. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-formirovaniya-professionalnoy-identichnosti> (дата обращения: 28.10.2024).
7. Воробьева И.В. Особенности профессиональной социализации студентов, получающих специальность «социальная работа»: автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2007. 27 с.
8. Костина Н.Б., Берзин А.Б. Профессиональная идентичность общности «учительство»: факторы становления и развития в мегаполисе // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2020. №4 (60). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-identichnost-obschnosti-uchitelstvo-factory- stanovleniya-i-razvitiya-v-megapolise> (дата обращения: 28.10.2024).
9. Кожевникова Маргарита Николаевна Социальность учителей: внешние и внутренние условия // Знание. Понимание. Умение. 2017. №2. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnost-uchiteley-vneshnie-i-vnutrennie-usloviya> (дата обращения: 28.10.2024).
10. Становление профессиональной идентичности у работающих студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Кениг Виталий Александрович; [Место защиты: Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова]. – Москва, 2008. – 25 с.

**Самарина Марина Сергеевна**

доктор филологических наук, профессор

Санкт-Петербургский государственный университет

SPIN-код: 4878-6361

Marina Samarina

St Petersburg University

## **МАРКО ПОЛО: 700 ЛЕТ ДИСКУССИЙ**

**Аннотация:** Статья посвящена неутихающим дискуссиям, возникшим вокруг знаменитой «Книги о разнообразии мира» венецианского путешественника Марко Поло, 700-летие со дня смерти которого мы отмечаем в 2024 г. Книгу можно назвать настоящим бестселлером Средневековья. Она сразу же стала источником многочисленных споров и версий. Сомнению подвергается как сам факт его путешествия на Восток, так и многие сведения, которые сообщает автор «Книги». Тем не менее большая часть описываемых Марко Поло реалий средневекового востока все же находят подтверждение у историков. Как полагает автор статьи, причиной дискуссий является отсутствие оригинальной рукописи и наличие множества позднейших копий, часто противоречащих друг другу.

**Ключевые слова:** Марко Поло, средневековые путешественники, рукописи, великие географические открытия, монгольская империя.

## **MARCO POLO: 700 YEARS OF DISCUSSIONS**

**Summary:** The article is devoted to the ongoing discussions that arose around the famous “Book on the Diversity of the World” by the Venetian traveler Marco Polo, whose 700<sup>th</sup> anniversary of death we celebrate in 2024. This book can be called a real bestseller of the Middle Ages. It immediately became a source of numerous disputes and versions. Both the fact of his journey to the East and many of the information that the author provides are questioned. Nevertheless, most of realities of the medieval East described by Marco Polo are confirmed by historians. As the author of the article believes, the reason for the discussions is the absence of the original manuscript and the presence of many later copies, often contradicting each other.

**Keywords:** Marco Polo, medieval travellers, manuscripts, Great geographical discoveries, Mongol Empire.

700 лет прошло со дня смерти великого венецианского путешественника Марко Поло (1254-1324), но споры самого разнообразного характера по поводу его личности, самого путешествия и, конечно, по поводу его письменного наследия не утихают и по сей день. Его «Книга о разнообразии мира», известная также как «Книга чудес света» и как «Миллион», и просто как

«Книга» стала настоящим бестселлером средневековья и источником самых разнообразных версий и толкований как с момента своего появления в начале XIV столетия, так и со стороны современных исследователей [9, с.168-173; 10]. Великое путешествие венецианца стало материалом для многочисленных исторических (и не очень исторических) романов и обширной фильмографии. Один из самых интенсивно действующих аэропортов Италии – венецианский – носит имя Марко Поло, как и высокоскоростной поезд, пересекающий весь Апеннинский полуостров.

«Книга миллиона» - интереснейший, хотя и рискованный источник сведений по истории Персии, Китая, Монголии, Великой Армении, Кавказа, Казахстана, Индии и Индонезии. Несмотря на количество несуразностей и нестыковок в тексте книги, ее авторитет и влияние на формирование нового европейского кругозора переоценить невозможно; Колумб пользовался ею в свое путешествие в предполагаемую Индию и сделал на полях книги около 70 пометок.

Необходимо отметить также, что путешествие Марко Поло не является первым контактом между Европой и Китаем, так как еще до него до Каракорума в 1255 г. дошли посланцы французского короля Людовика IX Святого во главе с францисканским монахом Гийомом Рубруком [7]. Во время пребывания Марко Поло в Китае там же находился и францисканский миссионер Джованни Монтекорвино, основавший в Пекине и затем на о. Формоза (Тайвань) христианскую миссию, где преподавал латынь и греческий, а также сделал перевод Нового Завета на китайский и монгольский и стал первым архиепископом пекинским [6].

Венецианец Марко Поло – некий антипод другого великого путешественника итальянской земли, генуэзца Христофора Колумба (1451-1506). Могущественные морские республики Генуя и Венеция – давние и непримиримые противницы и соперницы и на суше, и на всем Средиземном и Черном море, включая Крым и Северное Причерноморье [3]. Генуэзец Колумб, направлявшийся через океан на запад во главе испанского флота (как ему казалось, в Ост-Индию), был уверен в своем божественном предназначении и одержим великой целью. В его экстатической «Книге пророчеств» он пишет, что им двигали высокие побуждения истинного первооткрывателя и миссионера: открыть новую обетованную землю, описанную в Ветхом завете, распространить христианство среди язычников, найти золото для последнего Крестового похода на Иерусалим для великой цели - освобождения Гроба Господня от власти мусульман [12, с. 361-406].

У богатого венецианского купца Марко Поло, представителя старинного купеческого рода, направлявшегося по суше через всю Евразию на восток в Китай, никаких высоких побуждений не присутствует. В самом начале своей «Книги» он сообщает цель своей экспедиции: подороже продать и подешевле купить товар (Марко Поло торговал предметами роскоши – ювелирными изделиями, ароматами и пряностями) и хорошо заработать. И вообще в его

Книге нет практически ничего от художественной литературы: это простое перечисление фактов и эпизодов его путешествия, а также различных историй и слухов, более или менее достойных доверия; эмоциональный элемент в тексте «Книги» отсутствует абсолютно.

Большое количество вопросов возникает прежде всего к текстологии. Оригинал текста «Книги» не сохранился: мы обладаем большим количеством рукописных копий XIV столетия и их переводами на 12 европейских языков, что, к сожалению, только усложняет ситуацию. Кроме того, при каждом переводе и даже при каждом создании новой рукописи переводчик или переписчик добавлял «от себя» новые эпизоды, что, в виду отсутствия самого понятия авторского права в эпоху средневековья было нормальным. Именно поэтому самый древний из известных нам манускриптов значительно короче остальных, а остальные рукописи представляются «разбухшими» от вставных эпизодов не всегда понятного происхождения. Мы не можем даже с уверенностью сказать, на каком языке был написан первый вариант. Есть даже предположение, что это некий вариант «lingua franca» - международного примитивного старофранцузского, принятого среди торговцев и путешественников за пределами европейского мира. Университетская программа истории итальянского языка опирается на научное комментированное издание «Книги» миланского издательства Адельфи 1975 г.

Кроме того, встает вопрос и о степени авторства «Книги»: известно, что Марко Поло не писал собственноручно, а диктовал свой текст некоему пизанцу Рустичелло (Рустикелло, Рустичано, Рустико), довольно известному писателю и автору рыцарских романов во время своего пребывания в геновской тюрьме. При этом текст «Книги» явно сохраняет как следы устного изложения, так и следы «редакторской правки» Рустичелло, человека образованного и носителя тосканского диалекта, который, очевидно, иногда просто восстанавливал по памяти то, что ему рассказывал Марко Поло. В связи с этим текст представляется сумбурным, спонтанным, наполненным странными грамматическими конструкциями и формами как из тосканского, так и из венецкого языка, словами восточного происхождения из арабского, персидского, китайского, а также загадочными топонимами. В этом смысле неряшливый язык «Миллиона» представляет разительный контраст с прекрасным грамматически правильным и упорядоченным языком его современника флорентийца Данте Алигьери, отца и создателя литературного итальянского языка, автора «Божественной комедии». Марко Поло, хотя и владел несколькими языками, в том числе и восточными, все же не имел систематического образования, в отличие от выпускника Болонского университета энциклопедиста Данте. Тем не менее текст «Миллиона», созданный в начале XIX столетия, достаточно легко читается студентами III – IV курсов итальянского отделения университета; это связано также с ранним формированием итальянского языка на фоне других европейских

(старофранцузский, например, практически недоступен современному читателю без особой филологической подготовки).

Какое-то время присутствовали сомнения даже в самой реальности путешествия Марко Поло: речь идет о известной дискуссии, развернувшейся после публикации в 1995 г. книги английской исследовательницы Фрэнсис Вуд «Был ли Марко Поло в Китае?» [16]. На основании некоторых хронологических нестыковок, присутствующих в тексте, автор книги предполагает, что Марко Поло вообще не выезжал за пределы Северного Причерноморья, а его книга является компиляцией текстов описаний путешествий по Евразии персидских купцов. В настоящее время теория Ф. Вуд большинством серьезных исследователей отвергается [11, с. 34-92; 13].

Непонятно также, кем был Марко Поло по национальности: еще в XIX в. хорватскими учеными была высказана теория, что венецианский путешественник имеет славянские корни, что не исключено, учитывая как влияние Венеции на Балканском полуострове, так и количество славян на службе Светлейшей республики. Есть также и польская версия его происхождения.

Большую проблему представляет также определение маршрута путешествий Марко Поло (а также его отца и дяди, было всего два путешествия купеческой семьи Поло) по Евразии [15], так как автор книги, как правило, не считает нужным следовать хронологии и описывает расстояние между двумя пунктами в терминах времени: от города А до города Б – три дня пути, если идти вслед за северным ветром. Предполагается, что из Венеции он отправился в Иерусалим, затем в Крым в Судак, где у семьи Поло был собственный торговый дом, затем отправились с караваном товаров по Великому шелковому пути через Армению, Персию, Памир, Кашгарию и добрались до Китая к властителю монгольских и китайских земель хану Хубилаю, внуку Чингизхана [8]. Заметим, что Монгольская империя являлась самой большой по площади в мировой истории, простираясь от Восточной Европы до Японского моря и от Новгорода до Юго-Восточной Азии; караван Марко Поло преодолел этот путь без особых потерь, так как получили золотую Пайцзу (особый символ свидетельства ханской власти) от самого Великого Хана. Марко Поло утверждал, что Хубилай высоко оценил его дипломатические способности, поручал ему важные административные дела (известно также, что Поло помогал развитию ханской армии и обучал применению боевых катапульти). Так, в течение нескольких лет венецианец исполнял обязанности губернатора г. Янчжоу. Хубилай был настолько доволен деятельностью Марко Поло, что долго не отпускал его домой; его пребывание в Китае затянулось на 17 лет (по другим рукописям – на 26 лет). Наконец разрешение на отъезд было получено, но оказалось связанным с еще одним важным дипломатическим поручением – доставить дочь Хубилая, монгольскую принцессу, в жены персидскому шаху Аргуну. Путь венецианца домой по морю со всеми описанными им приключениями (более или менее невероятными)

занял три года. В родную Венецию Марко Поло, еще больше разбогатевший после наград и сокровищ, полученных от монгольского хана и персидского шаха, вернулся настоящим миллионером; есть версия, что «Миллион» - это не название его Книги, а прозвище самого Марко Поло «синьор Миллион». В Венеции во время очередной войны с Генуей Марко Поло командовал частью венецианского флота, но в одном из сражений попал в плен. В генуэзской тюрьме он провел несколько месяцев и продиктовал свои воспоминания пизанцу Рустичелло; именно этот, первоначальный вариант считается утраченным и порождает множество как текстологических, так и фактологических проблем.

Удивляет также отсутствие прямых упоминаний о пребывании итальянского путешественника в китайских источниках, что может объясняться тем, что иностранцы, которые бывали в Китае и Монголии, вообще, как правило, не упоминались в местных официальных документах, поскольку считались варварами, или же упоминались под специальными китайскими прозвищами. Вспомним также, что сам Марко Поло очень точно и подробно описывает различные интриги и заговоры ханского двора, что свидетельствует о его несомненной близости к властной верхушке монгольской империи. Известны и косвенные упоминания о некоем иностранце при дворе хана Хубилая. В современной Монголии пребывание Марко Поло при ханском дворе считается историческим фактом; в столице Улан Баторе в 2011 рядом с площадью Чингизхана великому венецианцу был поставлен памятник работы монгольского скульптора Б. Дэндзена.

Известно краткое описание в «Книге» России и русских (не очень понятно, правда, на каком этапе маршрута он оказался в России и где именно, так как он описывает русскую землю только как страну полярной ночи и вечного холода): «Тут много царей и свой собственный язык, народ простой и очень красивый; мужчины и женщины белы и светловолосы». Марко Поло сообщает также, что русские платят дань татарскому хану, но она совсем небольшая. Вообще автор описывает монголов исключительно доброжелательно, подчеркивая их гостеприимство, щедрость и терпимость, а также их интерес к европейской культуре и к христианству [4]. Это расходилось с традиционными представлениями европейцев, считавших монголов варварами [2, с. 94-117]. Интересен его рассказ о том, как татары думали о принятии католицизма и просили прислать им католических теологов: если бы не неожиданная смерть Папы римского, то проект «Католический Татарстан» мог бы состояться.

Надо сказать, что автор «Миллиона» описывает восточные реалии избирательно – так в Книге вообще не упоминаются многие знаменитые явления культуры, прежде всего Великой китайской стены. Вероятно, это было сделано потому, что во времена Поло она выглядела еще не так внушительно, как сейчас, так как представляла собой несколько ряд разрозненных укреплений, а не единое сооружение, и поэтому не произвело на итальянца,

прибывшего из северной Италии с ее величественными неприступными замками, особого впечатления. По непонятной причине он также не упоминает иероглифы, но описал подробно производство бумажных денег, которых еще не было в Европе, саговую пальму, каменный уголь и множество точных деталей восточного быта. В книге очень кратко упоминаются чай и фарфор, вероятно, они не имели для венецианского купца коммерческого значения.

Характерный пример «точности» сведений, сообщаемых Марко Поло – описание знаменитого моста в Пекине, поразившего воображение путешественника, который и сейчас носит имя итальянского купца: на самом деле мост имеет в два раза меньше арок, чем в описании его в тексте книги. Вероятно, мы видим сознательное преувеличение со стороны автора и стремление поразить читателя, усиленное итальянским темпераментом.

Большой интерес вызывает известный рассказ Марко Поло о тайной организации ассасинов - смертников: военизированного объединения шиитов-исмаилитов на территории Персии (современного Ирана) и Сирии в XI - XIII столетиях, противостоящего крестоносцам. Автор Книги сообщает о некоем богатом и могущественном Горном Старце, владельце неприступного замка Аламут высоко в горах, который собирал там самых сильных и храбрых юношей и опаивал их психотропными препаратами. После этого они становились послушным орудием в его руках, и Старец посылал их в стан крестоносцев для убийства предводителей христианского войска и своих личных врагов - мусульман. Так были убиты Конрад Монферратский, Филипп де Монфор и Раймонд Триполитанский. Даже сам великий Саладин (Салах-ад-Дин) дважды избежал покушения ассасинов. Слово "ассасин" как производное от "гашиш" (убийца под действием наркотиков) вошло практически во все европейские языки. Образ коварного ассасина - смертника часто встречался в средневековой литературе, его одновременно и демонизировали, и романтизировали [1, с. 98-100]. Данте в XI песни Ада упоминает "вероломного ассасина". Необходимо отметить также, что Марко Поло создал в сознании европейцев определённый архетип могущественного и неуловимого вождя исламистов - фанатиков, держащего в страхе цивилизованный мир. Тень Горного Старца неожиданно возникла в наше время в фигуре Бена Ладена, удивляя количеством совпадений и параллелей и вызывая размышления о том, не был ли организатор событий 11 сентября 2001 г. создан по образу и подобию средневекового злодея современными американскими политтехнологами.

Необходимо отметить также, что именно благодаря Книге Марко Поло в европейскую литературу, а затем и в обширную кинематографию вошел образ загадочного роскошного Востока [5]. Это и тема «Европеец на Востоке», и драматическое столкновение двух во многом противоположных культур; вспомним поэму «Кубла-хан» английского романтика С.Т. Кольриджа 1797 г., навеянную «Книгой» венецианского путешественника.

Нам остается констатировать, что с течением столетий количество вопросов к тексту «Миллиона» все увеличивается, порождая поистине

безмерную научную литературу самых разных отраслей - исторической, лингвистической, этнографической, антропологической, археологической. Будем надеяться также, что древнейшая рукопись Книги, избежав пожаров и бедствий, все еще скрывается в каком-нибудь из многочисленных и пребывающих в некотором небрежении архивов итальянских средневековых монастырей и ждет своего исследователя.

### **Список литературы:**

1. Дафтари Ф. Легенды об ассасинах. Мифы об исмаилитах. М.: ЛАДОМИР, 2009, С. 98-100.
2. Кардини Ф. Европа и ислам. История непонимания. СПб., Alexandria, 2007. С. 94-117
3. Карпов С.П. Итальянские морские республики и Южное Причерноморье в XIII-XV вв: проблемы торговли. М.: Издательство МГУ, 1990, - 336 с.
4. Керов В.Л. Проблема взаимодействия ислама и христианства в эпоху Средневековья в произведениях современных историков и философов: материалы научной конференции 30-31 октября 2003 г. Москва-Стамбул, 2003. С.99-112.
5. Ле Гофф Ж. Средневековый Запад и Индийский океан: волшебный горизонт грез//Ле Гофф Ж. Другое Средневековье: Время, труд и культура Запада. Екатеринбург, Издательство Уральского университета, 2002. – 328 с.
6. Ломанов А.В. Христианство и китайская культура. М.: Восточная литература РАН, 2002. – 446 с.
7. Путешествия в восточные страны Плато Карпине и Рубрика/ ред., вступит. Статья, примеч. Н.П.Шастиной. – М.: Географгиз, 1957. – 270 с.
8. Султанов Т.И. Чингиз-Хан и Чингизиды. Судьба и власть. Издательство АКТ, 2023. – 640 с.
9. Фридман М.А. Путешествие Марко Поло: между вымыслом и реальностью// Диалог цивилизаций: Восток – Запад. М., Издательство РУДН, 2006. С.168-173.
10. Юрченко А.Г. Книга Марко Поло: записки путешественника или имперская космография. – СПб.: Евразия, 2007. – 864 с.
11. De Rachewiltz I. Marco Polo went to China// Zentralasiatische Studien. – 1997, N 27/ - S.34-92
12. El Libro de las profecias de Cristobal Colon: La Biblia y el descubrimiento de America// Religion y Cultura. Lill, 2007, p.361-406
13. Larner J. Marco Polo and the Discovery of the world. Yale University Press, 1999. – p.250
14. Polo M. Il Milione. A cura di V. Bertolucci Pizzorusso. Adelphi, Milano. 1975
15. Viaggio ai Tartari. A cura di G.Pulle. – Milano: Istituto Editoriale Italiano. 1956. - 217 p.
16. Wood F. Did Marco Polo go to China?, London, 1995.182 p.



**Санжаровская Кристина Юрьевна**

ассистент

Оренбургский государственный педагогический университет

SPIN-код: 5345-5112

Sanzharovskaya Kristina

Orenburg State Pedagogical University

## **ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация:** В статье раскрывается потенциал педагогической практики в формировании исследовательской компетенции будущего учителя. Подчеркивается, что в процессе педагогической практики происходит совершенствование теоретической подготовки обучающихся, овладение ими основами педагогической деятельности. В ходе педагогической практики студенты, всё ещё выступая в роли обучающихся, становятся научными руководителями школьников и имеют возможность апробировать свои разработки в естественных условиях. Наконец, педагогическая практика выступает в качестве индикатора готовности студентов к будущей профессиональной деятельности. Таким образом, педагогическая практика имитирует условия профессиональной деятельности и готовит студентов к роли будущих исследователей. Результаты данной работы могут применяться при дальнейших исследованиях проблемы формирования у студентов исследовательской компетенции.

**Ключевые слова:** исследовательская компетенция, педагогическая практика, научно-исследовательская деятельность, становление будущего учителя, профессиональная подготовка.

## **POSSIBILITIES OF PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE FORMATION OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S RESEARCH COMPETENCE**

**Summary:** The article reveals the potential of pedagogical practice in developing future teachers' research competence. It is emphasized that in the process of pedagogical practice, students' theoretical training is improved and they master the basics of pedagogical activity. During pedagogical practice, students, still being learners, become scientific supervisors of schoolchildren and have the opportunity to carry out their own research in natural conditions. Finally, pedagogical practice may be regarded as an indicator of students' readiness for future professional activity. Thus, pedagogical practice imitates the conditions of a professional activity and prepares students for the role of future researchers. The results of this paper can be used in further studies of the problem of developing students' research competence.

**Keywords:** research competence, teaching practice, research activities, formation of a future teacher, professional training.

В настоящее время остро стоит проблема формирования профессиональных компетенций обучающихся вузов в условиях многоуровневого образования, предполагающего развитие у студентов необходимости постоянного самообразования [6, с. 3]. Согласно ФГОС ВО по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), к одной из категорий общепрофессиональных компетенций относятся научные основы педагогической деятельности, подразумевающие способность и готовность выпускника осуществлять профессиональную деятельность с опорой на научные знания [10, с. 7].

Современный учитель выступает одновременно в роли учителя-практика, методиста и исследователя [4, с. 5]. При этом обеспечение гармоничного перехода от учебной деятельности к исследовательской не представляется возможным только в рамках конкретных дисциплин [13, с. 187]. Одним из условий эффективного и целостного формирования у студентов исследовательской компетенции является производственная (педагогическая) практика, осуществляемая параллельно с учебно-технологической и научно-исследовательской практиками. Содержание педагогической практики соотносится с другими видами практик и отражает логику научно-исследовательской деятельности. Вопросы формирования исследовательской компетенции в рамках педагогической практики рассматривались в работах С.М. Дзидоевой, Л.С. Сатгаровой, О.А. Селивановой, Р.М. Чумичевой.

Основной целью производственной (педагогической) практики является создание условий для самореализации и самоопределения студента в квазипрофессиональной и исследовательской деятельности [15, с. 5]. В процессе производственной (педагогической) практики происходит не только подготовка обучающихся к будущей профессиональной деятельности, знакомство с должностными обязанностями, но и адаптация к ритму образовательного процесса, реализация накопленных в процессе обучения теоретических знаний, формирование педагогического сознания, переходящего в систему установок будущего учителя [15, с. 5].

Роль педагогической практики в формировании исследовательской компетенции студентов заключается в следующих аспектах. Во-первых, в ходе педагогической практики студенты не только осваивают основы педагогической деятельности, но и осуществляют научно-исследовательскую деятельность, овладевая методами педагогического исследования (наблюдение, анкетирование, беседа, изучение и обобщение педагогического опыта, эксперимент) [5, с. 2]. Педагогическая практика способствует повышению интереса к учебной и научной деятельности, совершенствованию теоретической подготовки обучающихся [11, с. 2]. Благодаря педагогической практике студенты имеют возможность апробировать собственные

исследовательские проекты, осуществляемые в том числе и в рамках написания курсовых и выпускных квалификационных работ [1, с. 175].

Кроме того, именно педагогическая практика способна обеспечить верификацию актуальности и востребованности научных исследований студентов. Во время прохождения педагогической практики обучающиеся обладают возможностью применить на практике психолого-педагогические концепции обучения, внедрить и апробировать в ходе педагогического эксперимента разработанные ими учебные материалы, при необходимости адаптируя и корректируя этапы и содержание эксперимента. Результаты наблюдений, методические приемы и находки, а также выводы, к которым студенты пришли самостоятельно в процессе педагогической деятельности, могут быть применены при оформлении курсовых и выпускных квалификационных работ. При прохождении производственной (педагогической) практики студенты взаимодействуют с образовательной средой, выступающей в качестве платформы исследования.

Наконец, в процессе педагогической практики обучающиеся имеют возможность выступить в качестве руководителей исследовательской деятельности школьников, всё ещё оставаясь при этом в роли студентов [7, с. 256]. Согласно ФГОС ВО по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), выпускники должны не только применять полученные знания для решения исследовательских задач в области образования, но и уметь организовать учебно-исследовательскую деятельность школьников [8, с. 116]. Базовые школы наиболее эффективно способствуют реализации данного требования, выступая в качестве платформы, обеспечивающей возможность совместной исследовательской деятельности студентов и школьников.

Важность педагогической практики также заключается в том, что результаты её прохождения могут служить индикатором готовности студентов к профессиональной деятельности [2, с. 77]. Таким образом, осуществляется подготовка обучающихся к инновационной и научно-исследовательской деятельности в условиях естественного педагогического процесса.

Для эффективного погружения в учительскую профессию данный процесс должен быть последовательным, при этом научно-исследовательскую подготовку студентов целесообразно начинать уже с первого года обучения и осуществлять на протяжении всего учебного процесса [12, с. 275]. Как отмечает М. И. Демидович, наличие педагогической практики на младших курсах оказывает положительное влияние на качество профессиональной подготовки будущего учителя, препятствуя нарушению принципа непрерывности и системности образовательного процесса [5, с. 3].

В учебном плане бакалавриата по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) на первом году обучения предполагается прохождение студентами учебно-технологической практики,

являющейся подготовительным этапом к педагогической практике, реализуемой в базовых школах.

Прохождение учебно-технологической практики, осуществляемой на первом курсе, нацелено на получение первичных профессиональных педагогических умений обучающихся. В процессе прохождения учебной технологической практики во 2 семестре 1 года обучения студенты знакомятся с деятельностью профильной организации, её официальным сайтом, а также с нормативными документами, определяющими деятельность учителя. Кроме того, обучающиеся анализируют структуру учебных онлайн-курсов и их дидактические возможности при обучении иностранному языку. В рамках данной практики студенты посещают урок иностранного языка и берут интервью у учителей, получая, таким образом, первоначальный педагогический опыт. В качестве итогового задания студентам предлагается разработать электронный учебный курс на базе Moodle.

Прохождение практик соответствует принципу преемственности. Постепенное усложнение задач соотносится со степенью взаимодействия студентов со школьниками, уровнем их самостоятельности и вовлеченности в образовательный процесс.

В 5 семестре 3 года обучения студенты проходят производственную (педагогическую) практику, целью которой является закрепление знаний обучающихся в психолого-педагогической области путем приобретения практического опыта воспитательной деятельности. В рамках данной практики обучающиеся изучают электронные ресурсы, с которыми работает образовательная организация (в том числе электронный журнал), знакомятся с педагогическим коллективом, исследуют особенности классного коллектива.

В 6 семестре 3 года обучения во время прохождения производственной (педагогической) практики «Психолого-педагогические технологии в обучении и развивающей деятельности» студенты овладевают опытом проектирования учебных занятий. На данном этапе обучающиеся уже владеют достаточными знаниями в области педагогики, психологии и методики обучения, они знакомы с закономерностями возрастного развития школьников (в том числе с особыми образовательными потребностями обучающихся с ОВЗ) и принципами построения развивающего образовательного процесса на различных ступенях образования. Одним из заданий практики является посещение урока иностранного языка и его анализ с психологических, дидактических и методических позиций. Кроме того, студентам предлагается самим разработать и провести урок иностранного языка.

Наиболее результативный педагогический опыт студенты получают в процессе прохождения производственной (педагогической) практики на 4 году обучения. Целью данной практики является формирование у студентов умений анализа, планирования и организации учебного процесса по иностранному языку, умений наблюдения, рефлексии и самокоррекции как методов исследования в лингводидактике. В процессе прохождения данной

педагогической практики студенты выполняют исследовательское задание в рамках написания курсовой работы – проводят эксперимент, осуществляют моделирование и конструирование учебного процесса, проводят опросы и анкетирование школьников и учителей. К данному этапу обучающиеся уже достаточно хорошо владеют предметными и психолого-педагогическими знаниями, имеют доступ к школьной документации. При этом следует отметить ещё недостаточную теоретическую подготовленность студентов по тематике своих исследований. Кроме того, эффективность исследовательской деятельности в рамках данной педагогической практики напрямую зависит от уровня их коммуникативной компетенции, в частности – от степени эффективности взаимодействия студентов с обучающимися, их родителями, администрацией школы. В результате прохождения производственной (педагогической) практики на 4 курсе будущий учитель готов проектировать и осуществлять педагогический процесс с опорой на научные знания, выступать в качестве педагога-исследователя и педагога-наставника. Таким образом, производственная педагогическая практика в базовых школах обладает значимым потенциалом в раскрытии исследовательской компетенции студентов.

Естественным хронологическим продолжением данной практики является производственная (педагогическая) практика, реализуемая на 5 курсе. К данному этапу студенты освоили курсы педагогики, психологии и методики обучения иностранному языку, а также понимают логику научного исследования, категориальный аппарат, обладают навыками его организации, выступая в роли научных наставников школьников. Ведущей задачей данной практики является самостоятельная постановка и решение исследовательских задач в сфере образования. На данном этапе студенты решают задачи, связанные с организацией, планированием и оценением школьных проектов.

Работа в базовых школах позволяет студентам применить на практике психолого-педагогические концепции обучения, апробировать самостоятельно разработанные учебные материалы в ходе педагогического эксперимента. Результаты прохождения педагогической практики, включая методические разработки и педагогические идеи, впоследствии применяются студентами при оформлении выпускных квалификационных работ, а также внедряются в практику посредством написания научных статей и выступлений на конференциях и круглых столах. Педагогическая практика, таким образом, эффективно имитирует условия профессиональной деятельности и обеспечивает готовность обучающихся к будущей профессиональной деятельности, что также подразумевает их готовность и способность к организации исследовательской деятельности школьников.

### **Список литературы:**

1. Алиева, А.Р. Роль педагогической практики в формировании профессиональной компетентности обучающихся по магистерской

- программе «Художественное образование» // МНКО. – 2016. – № 5 (60). – С. 174-176.
2. Белик, Е.В., Игнатова, А.В. Основные направления реализации исследовательского потенциала педагогической практики // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69(1). – С. 76-78.
  3. Гончарук, Н.П. Формирование научно-исследовательской компетенции будущих специалистов // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – № 3. – С. 315-320.
  4. Дариева, С.С., Жумабекова, Г.Б. К вопросу формирования исследовательской компетенции будущего учителя иностранного языка // Известия. Серия «Педагогические науки». – 2020. – № 59 (4). – С. 1-6.
  5. Демидович, М.И. Эволюция педагогической практики студентов в условиях образовательных реформ // Вестник МГЛУ. Сер. 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2021. – № 1 (39). – С. 25-32.
  6. Дзидоева, С.М. Педагогическая практика как условие развития исследовательских компетенций студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук; Южн. фед. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2009. – 30 с.
  7. Ежова, Т.В., Санжаровская, К.Ю. Сущность и содержание понятия «исследовательская компетенция будущего учителя» // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80 (2). – С. 116-119.
  8. Ежова, Т.В. Проектирование педагогического дискурса: методология, теория, практика. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 320 с.
  9. Идиятов, И.Э. Формирование исследовательской компетенции студентов в процессе проблемного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук; Казан. фед. ун-т. – Казань, 2016. – 27 с.
  10. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (с изменениями и дополнениями): приказ Мин-ва обр. и науки РФ от 22.02.2018 № 125 // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – 2018. – 22 фев. – 12 с.
  11. Саттарова, Л.С. Роль практики в подготовке студентов к научно-исследовательской деятельности // Universum: Психология и образование. – 2018. – № 11 (53). – С. 1-3.
  12. Селиванова, О.А., Андреева, О.С. Разработка и реализация модели формирования практикоориентированной исследовательской компетентности педагогов в образовательном пространстве университета // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2015. – № 4(4). – С. 268-28.
  13. Тихонова, А.Л., Возгова, А.Л. Формирование исследовательской компетенции студентов в процессе взаимодействия с образовательной

- средой школы на исследовательской практике // Вестник ЮУрГГПУ. – 2018. – №5. – С. 185-199.
14. Хлыбова, М.А. Формирование научно-исследовательской компетенции у магистров и аспирантов в процессе обучения иностранному языку // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-2. – С. 272-275.
15. Чумичева, Р.М. Формирование исследовательских компетенций у студентов в процессе педагогической практики // Вестник НВГУ. – 2009. – № 3. – С. 1-13.

**Серкова Вера Анатольевна**

доктор философских наук, профессор

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

SPIN-код: 8604-8419

Vera Serkova

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

### «НО ЧТО Ж ЭТО БЫЛО ЗА СЛАВЯНОФИЛЬСТВО?»

**Аннотация:** статья посвящена одному из представителей славянофильства Александру Семеновичу Шишкову и формированию понятия «славянофильство», которое связано с ним и его «кабинетом». «Славянофил» - термин, устоявшийся и привычный для позднего этапа этой идеологии, вызывал бурные споры среди ранних ее представителей и его же ранних критиков. С.Т. Аксаков и И.С. Аксаков, П.А. Вяземский, В.Г. Белинский, Н.И. Надеждин принимали участие в обсуждении «правильного» определения сути движения славянофильства. На этом фоне деятельность А.С. Шишкова, значение его «кабинета», внимание к нему всех, кто мог бы разделить и утвердить значение «русской» основы в отечественной культуре, вызывала и вызывает особый интерес среди исследователей и всех тех, кто разделяет эту традицию.

**Ключевые слова:** раннее славянофильство, идеология славянофильства, терминологические споры, А. С. Шишков, С.Т. Аксаков, И.С. Аксаков, П.А. Вяземский.

### “BUT WHAT KIND OF SLAVOPHILISM WAS IT?”

**Summary:** The article is devoted to Alexander Semyonovich Shishkov, one of the representatives of Slavophilia, and the formation of the very concept of “Slavophilia”. This term, established and habitual for the late stage of formation of this ideology, caused heated debates among its early representatives and its early critics. S.T. Aksakov and I.S. Aksakov, P.A. Vyazemsky, V.G. Belinsky, N.I. Nadezhdin participated in the discussion of the “correct” definition of the essence of the Slavophilia movement. Against this background, the activity of A.S. Shishkov, the significance of his “office”, the attention to him of all those who could share and affirm the importance of the “Russian” basis in the national culture caused and causes special interest among researchers and all those who share this tradition.

**Keywords:** earlier Slavophilia, ideology of Slavophilia, terminology disputes, A. S. Shishkov, S. T. Aksakov, I. S. Aksakov, P. A. Vyazemsky.

Время от времени в русской истории появляются патриотические программы, которые, как правило, бывают ответом на засилье в русской культуре иноземных культурных практик: политических институтов, языка



общения, литературы, моды, «привычек». Николай Яковлевич Данилевский называл это явление русским «еропейничанием» [1, с. 267]. В XI главе своей работы «Россия и Европа» он подробно описал это явление, выявил три его формы, назвал его симптомами, причины, возможные последствия. Данилевский видел в еропейничании болезнь, которую России следует преодолевать, и помочь в этом может осознание собственных духовных и культурных задач, которые будут определять ее политику и внешнюю и внутреннюю стратегию [1, с. 263-300]. Он рассматривал такого рода задачи как формирование особой идеологии, в которой четко и последовательно определяются основы российского культурного субстрата. Это была идеология славянофильства, позднего его этапа, на котором все проблемы, связанные с необходимостью такого рода идеологии, стали уже очевидными. Идеология эта формировалась весьма трудно: ее основания, отношения с европофилами, средства преодоления перекосов в ту или иную сторону, - все обсуждалось в московском круге ранних славянофилов.

«Но что ж это было за славянофильство?», - этот вопрос был поставлен Сергеем Тимофеевичем Аксаковым в его воспоминаниях об Александре Семеновиче Шишкове. Вопрос касается самого термина, неудачного, с точки зрения Аксакова для того, чтобы выразить суть всего направления. Аксаков предлагает заменить его «русским направлением», что более отражает умонастроения его идеологов. Поскольку славянофилы были по большей части москвичами, одним из самоназваний было «московское направление». На это В. Белинский резонно возражал: «Мы понимаем, что господам славянофилам, живущим в Москве, очень лестно прикрыться именем такого важного в России города, как Москва, и завербовать в свои ряды всех москвичей поголовно; но лестно ли это будет для Москвы и москвичей – вот вопрос!» [2, с. 246-247]. Аксаков относится к термину «славянофил» неодобительно, поскольку, как он признает, это слово «не отражало дела» [3, с. 247].

Аксаков объясняет, почему это слово пришлось кстати для предшествующей плеяды славянофилов поколения Шишкова и стало маловразумительным для его современников. На идеологию как славянофилов, так и их противников, оказали влияние многие события, произошедшие в Европе и в России, и, прежде всего, Отечественная война 1812 года. Они сформировали отношение к «своему» и «чужому». Со временем спор между Шишковым, защитником всего «древнего», «исконно-русского», и Карамзиным, поборником «прогрессивного» и «нового», не то чтобы завершился, но показался слишком узким, поскольку касался прежде всего литературных направлений.

Статья Аксакова о Шишкове появилась в 1853 году в то время, когда уже была создана его «Семейная хроника» – проза такой силы, мощи и свежести, которая уже не просто соответствовала объявленной программе развития русского языка, еще не свершившегося желаемого совершенства, а самим его воплощением. Аксаков описывает впечатления от общения с Шишковым и то,

как они менялись по мере духовного укрепления философии самого рассказчика. Русские авторы, начиная с Пушкина, писали на новом русском языке, который не нуждался в облагораживании архаизмами. В этом отношении старший Аксаков был скорее последователем Н. Карамзина, чем Шишкова, и в этом именно смысле славянофильство в духе Шишкова оказывалось преодоленным в практике самих славянофилов.

Ограниченность страстных поборников раннего славянофильства, их старческая неслучайная чуждаковатость милы сердцу Аксакова, но не в этом он видит смысл этой нужной для России идеологии. Аксаков находит в предшествующем славянофильстве много несообразного: «Они вопили против иностранного направления – и не подозревали, что охвачены им с ног до головы, что они не умеют даже думать по-русски» [3, с. 247]. Любовь к древнему (церковно-славянскому) языку, который пытались использовать русские литераторы в конце XVIII – начале XIX веков, особенно в поэтическом творчестве, еще никак не свидетельствовало о понимании ими «русской жизни» в том новом значении, которое придавал этому С.Т. Аксаков. И тем не менее, Аксаков в воспоминаниях о «кабинете Шишкова» как особой русской институции, как об особом «русском направлении», отдает должное этому великому поборнику «всего русского».

То мощное движение русской литературы, которое ранние славянофилы еще не могли воплотить в своем собственном творчестве, в котором было много случайного, второсортного и даже нелепого, выразилось скорее не в идеологии, но в самом существовании языка Аксакова. Сергей Тимофеевич Аксаков, проявивший свой литературный талант очень поздно, успел, однако, в литературе создать великие образцы русской национальной прозы. И потому можно на вопрос П. А. Вяземского: «Не знаю, вредно или нет направление так называемое славянофильское» ответить его же словами: «судя об этом направлении в отношении чисто литературном (которое одно подлежит нашему суждению) невозможно, по мнению моему, признавать в нем ничего предосудительного» [4, с. 274].

Этот ставший уже риторическим, - «странный вопрос», - ставят и Аксаков: «Да есть ли эта словесность?», и Надеждин: «есть ли в нашем отечестве литература?» (Цензура над работой этого последнего, кстати сказать, негативным образом отразилась на карьере С.Т. Аксакова) [5, с. 415]. Этим же вопросом задавался Аксаков, когда в доме у Шишкова слушал его разборы литературных сочинений подражателей греческой и французской трагедии, которыми тот восторгался. Для Шишкова качественной могла быть только литература с наследственной этимологической нагруженностью старого церковно-славянского языка. Его «Рассуждения о старом и новом слоге российского языка» управляются идеей о вредности замены своего языка чужим, французским, привычка к которому меняет, с его точки зрения, весь строй мысли русского человека [6, с. 5].

Тем не менее Шишков на фоне своего антикварного любования старославянской письменностью не может предложить главного: новых литературных сочинений, достойных старинных образцов по глубине мировоззрения, заложенного в них, и по качеству формы, его воплощающего. Только в этом случае удастся противостоять «петербургскому либерализму» с его, по выражению И.С. Аксакова, «поистине могучею пагубною силой», плодящей «целый мир обмана, призраков, теней, подобий» [7, с. 115]. И, несмотря на столбовые гражданственные темы славянофилов, такие как положение русского народа, отношение с другими славянскими народами, влияние на русскую культуру европейского просвещения, образование и народная жизнь, возможность примирения востока и запада, – не случайно, что все-таки именно русская литература оказалась в самом центре дискуссий славянофилов и западников. И у тех, и у других были свои великие победы на поприще развивающейся в свой золотой век русской литературы.

Разница между поздним «идеологическим» и ранним спонтанным славянофильством очень ощутима. Если Данилевский уже знает все о необходимой для России «своей идеологии», то ранние славянофилы со страстью и душеным смятением почти наощупь ищут точки опоры для нее. Для нас же остается важный вопрос о том, унаследовали ли мы что-нибудь из тех выстраданных славянофилами идей и способны ли мы укрепить их в новых исторических обстоятельствах?

### **Список литературы:**

1. Данилевский, Н.Я. Россия и Европа: Взгляд и политические отношения славянского мира к германо-романскому. – М: Книга, 1991. 574 с.
2. Белинский, В.Г. Ответ «Москвитянину» // Славянофильство: pro et contra / Составление, вступительная статья, комментарии, библиография В.А. Фатеева. – СПб.: РХГА, 2006. С. 246-267.
3. Аксаков, С.Т. Воспоминания об Александре Семеновиче Шишкове. Т. 2. // Аксаков С.Т. Соб. соч. в 3 тт. – М.: Художественная литература, 1986. С. 243-286.
4. Вяземский, П.А. О славянофилах // Славянофильство: pro et contra / Составление, вступительная статья, комментарии, библиография В.А. Фатеева. – СПб.: РХГА, 2006. С. 274-276.
5. Надеждин, Н.И. Европеизм и народность, в отношении русской словесности // Литературная критика. Эстетика. – М.: Художественная литература, 1972. С. 394-444.
6. Шишков, А.С. «Рассуждения о старом и новом слоге российского языка» СПб: Медицинская тип., 1813. 177 с.
7. Аксаков, И. С. «Пора домой!» // Славянофильство: pro et contra / Составление, вступительная статья, комментарии, библиография В.А. Фатеева. – СПб.: РХГА, 2006. С. 113-116.

**Сизова Галина Борисовна**

кандидат философских наук, доцент

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

Sizova Galina

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

## **ФИЛОСОФИЯ ПРИРОДЫ К. Х.Ф. КРАУЗЕ**

**Аннотация:** Краузе К.Х.Ф. выявляет систему тождества в неоплатонизирующей форме. Сущность в "свернутом" виде как ПроСущность укрывает в себе все противоположности. Первая и основная противоположность Сущности - это природа и разум. Природа как целое, целое, которое сам себе продукт.

**Ключевые слова:** Природа, субъект, объект, идеалистическая философия.

## **PHILOSOPHY OF NATURE BY K. H.F. KRAUSE**

**Summary:** Krause K.H.F. reveals the identity system in a neoplatonizing form. The essence in the "collapsed" form as a Pro Essence harbors all opposites. The first and main opposite of Essence is nature and mind. Nature as a whole, a whole that is its own product.

**Keywords:** Nature, subject, object, idealistic philosophy.

Краузе К.Х.Ф. (1781—1832) ставит субъекта в центр философской системы, но не полагает его основанием науки. Вот почему он упрекает Фихте за то, что тот понимал "Я" через внешнюю противоположность, только как деятельность, полагая "Я" принципом науки, направленное на деятельность. По Краузе, Фихте путает "Я" с Сущностью, с Богом. Положения "Я мыслю, следовательно я существую" Декарта и "Я действую, следовательно я существую" Фихте, Краузе считал выводимыми свойствами. Первоначально есть не бытие, не деятельность, а целое "Я". В этом отношении "Я" Краузе является не принципом науки, а принципом самопознания.

Отличие между Богом и миром есть отличие целого, Бога-в-себе самом (тезис) и части - Бог-сам-по-себе, проявляющийся в пространстве и времени (антитезис), причем, это не отрицание тезиса, а дополнение. В конечном счете, мир оказывается гармоническим объединением частей в составе целого (синтез), что и является реализацией целостности Божества, Сущности.

Субъект всегда находится внутри абсолюта, утверждает Краузе.

Процесс отражения действительности, познания действительности свидетельствует по Краузе, также как у Канта, невозможностью полного знания, исходя только из опыта, в котором чувственное познание является

более формирующим предмет, которое дает достоверную и неискаженную информацию об объекте. Аналитико-субъективное познание дает относительно неполное знание, так как оно исходит из конечного самовосприятия. Поэтому, отмечает Краузе, имеется еще и априорное, нечувственное, необходимое, не зависимое от опыта, наличное в субъекте, знание, представляющее основу познания, являющееся фундаментом науки, которое представляет из себя вечные идеи, вне временные, неизменные, в силу этого, "нечувствуемые".

Развивая свою систему, Краузе выявляет систему тождества в неоплатонизирующей форме. Божество, в качестве бесконечного, противопоставлен конечному, и эта бесконечная сущность божества открывается в идеях. Идея есть самообъективирование божества. Реальные формы развития и идеи (необходимое, вечное, всеобщее) совпадают с противоположностью между бесконечным и конечным, и божество является бесконечным тождеством. Так как, будучи, одновременно, бесконечным в идее и конечным в явлении, оно является одним и тем же в обеих формах. В этом смысле, познание не ограничивается субъективными явлениями, но и охватывает объективные формы развития божества. С этой точки зрения, организация Сущности есть, вместе с тем, и организация реального мира. Мир становится органическим развитием Сущности.

Вне Сущности ничего не существует - она абсолютно совершенная Сущность. Поэтому, бытийствующее является бытийствующим в Боге. Бог находится в мире, имманентен миру, иначе не был бы всем сущим. Но Бог и превосходит мир, он - трансцендентный мир, он есть нечто высшее, чем мир, где мир имеет пределы и где Бог основа мира.

Каждое единство — существующий Абсолют в своем ограничении. Краузе, по-видимому, применяет учение о монадах Лейбница, которые укрывают в себе всеобщее происхождение Абсолюта [1, с.20], и развивая идею, что мир не есть нечто хаотичное, выражая идею предустановленной гармонии.

Сущность-в-себе содержит все противоположности, и, прежде всего, противоположность природы и разума, однако, они существуют в единстве - в границах всеобщего, или в границах необусловленной Сущности. Бог творит вечно в самом себе, в своем подобии, творит в вечном результате, без времени и через все время и обнаруживается в вечном становлении.

Сущность в "свернутом" виде как ПроСущность укрывает в себе все противоположности. Бог как нейтральность, содержит в себе возможность дифференцирования.

Первая и основная противоположность Сущности - это природа и разум. Нельзя сказать, что Сущность есть одно, и есть другое (природа и разум), а можно лишь сказать -Сущность-в-себе как одно, так и другое. Таким образом, Сущность-в-себе оба. Краузе полагает, что Божество-в-себе и через себя - обе соустановленные сущности - природа и разум.

Абсолют, как таковой, не раздваивается, не дифференцируется на природу и разум. Поэтому, Краузе не согласен с Гегелем, который понимал, что

Абсолютная идея, то есть Бог, полагает как свое иное – природу. По Гегелю получается абсолютное отрицание противоположности Бога, тогда как у Краузе обе внутренние противоположности как бы соединены друг с другом, взаимно проникают, обоюдно дополняют и исключают друг друга, с постоянным моментом создания и творения (как одно, так и другое – в - и через Сущность), но не абсолютного отрицания. Бог, таким образом, свободен от отрицания, Бог - ПроСущность, или просто-ПроСущность. Все, что в нем есть, богоподобно и сущностно подобно, через непреходящее, как оно само.

Природа в Боге - равно вечная и сущностная, равно свободная и самостоятельная, как и разум. Природа, в бесконечных границах, конечна, индивидуальна (реальна, в обычном смысле слова), разум — бесконечен (идеален, в обычном смысле слова). Поэтому, нет другого различия, кроме единства бесконечного и конечного — в конечном, и единства конечного и бесконечного — в бесконечном. Бог - гармония двух фундаментальных сущностей – бесконечного (тотальность) и абсолютного (идентичность). Атрибуты бесконечного и абсолютного являются преобладающими характеристиками природы и разума (преобладающими, но не исключаящими).

Природа понимается как целое, целое, которое сам себе продукт, или, - субъект, который сам себе объект. Природа — это постоянный процесс самоорганизации, создания третьей сферы — синтетической сферы природы, где природа в своем высшем завершении — как природа в природе, и, одновременно, как заверщенное представление разума в природе. Третья сфера — бесконечная индивидуализация в вечной деятельности. Природа полагается не слепой механической силой без сознания, а свободно опричинивающейся самоорганизующейся системой. Природа — божественный, художественный труд. В этом акте творения не найдем двух одинаковых листьев, двух одинаковых людей. В природе царит не целесообразность (она слепа), а свободное самоопределение. Всякое индивидуальное существование является переходящим образованием, на котором сменяющаяся игра сил приостанавливается. Природа отличается многообразием живого мира. Однако, среди животных, место каждого определено в согласии с иерархией видов. Единство многообразия мира предполагает «одну бесконечную материю, внешняя форма этой сущности — одно бесконечное пространство, всеобщая форма ее жизни — время, внешняя форма ее становления — движение» [1, с. 354-355]. Все отдельное находится в пространстве и времени. Природа — вечное действие вечной причины, а сама в своей сфере — вечная причина, которая все в себе образует. Хотя индивидуальное в природе меняется, но ничто материальное, субстанциональное в природе не погибает [1, с.393]. Процесс образования природы есть ничто иное, как процесс самоорганизации природы. И хотя природа существует в бесконечно многом индивидуальном, всегда существует в характере единства. Природа — это целое, которое сама себе свой продукт — *natura naturans* и *natura naturata*, сама себе субъект и объект.

Обе сферы в своей бесконечности - взаимопроникают, но все же, свое индивидуальное, сущностное - не теряют.

Таким образом, своей философской системой, соответствующей органически-панентеистической картине мира, Бог выявляется основой и целью исторического становления мира. История, рассматриваемая философией изнутри, есть движение, проявление божества во времени. В своем бытии Сущность поднимается до самосознания, открывает самому себе свою сущность, которая заключается в том, что божество есть суть творящее историю и тождественное самой истории.

**Список литературы:**

1. Krause K. Chr. Fr. Anleitung zur Naturphilosophie, hrsg. von P. Hohnfeld und A. Wünsche. Leipzig, 1894.

**Смирнова Вероника Владимировна**

кандидат психологических наук, доцент

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

SPIN-код: 6306-8740

Veronika Smirnova

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

## **АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Аннотация:** В статье рассматриваются вопросы, связанные с волонтерской деятельностью. Выявлены факторы, причины формирования поведения волонтера. Уделено внимание различным аспектам, влияющих на мотивацию волонтеров и проанализирована типология поведения волонтера. Рассмотрены компетенции, которые важно развивать волонтеру и принципы, на которых строится добровольческая деятельность.

**Ключевые слова:** волонтерство, волонтерская деятельность, мотивация волонтеров, добровольческая деятельность.

## **CURRENT ASPECTS OF VOLUNTEER ACTIVITIES RESEARCH**

**Summary:** The article examines issues related to volunteer activities. The factors and reasons for the formation of volunteer behavior are identified. Attention is paid to various aspects that influence the motivation of volunteers and the typology of volunteer behavior is analyzed. The competencies that are important for a volunteer to develop and the principles on which volunteer activities are based are considered.

**Keywords:** volunteering, volunteer activities, volunteer motivation, volunteer activities.

В современных условиях добровольческие инициативы объединяют людей разных возрастов, профессий. В ноябре 2017 года Президент Российской Федерации подписал указ об учреждении «Дня добровольца и волонтера». 5 декабря было объявлено в России национальным Днем волонтера, и эта дата совпадает с Международным днем волонтера.

В 2018 году была утверждена «Концепция развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года», где отмечено, что добровольческая (волонтерская) деятельность относится к «числу приоритетных направлений социальной и молодежной политики». Также 2018 год был объявлен Годом добровольца (волонтера).

Сегодня в России развивается информационная система «Добровольцы России» - крупнейшая платформа волонтерского движения в стране. Она включает в себя разделы: добрые дела, волонтеры, рейтинг волонтеров, рейтинг



организаций, проекты, программы лояльности и другие. Единая информационная система «Добровольцы России» является важным проектом Ассоциации волонтерских центров. Для подготовки волонтеров запущены различные онлайн-курсы, проводятся форумы добровольчества, акции и мероприятия. Применение новых цифровых информационно-коммуникативных технологий позволяет создавать дополнительные каналы информированности и привлечения волонтеров.

Основными направлениями волонтерской деятельности являются сферы здравоохранения, образования, социальной поддержки населения, культуры, физической культуры и спорта, охраны окружающей среды и другие сферы.

Сегодня изучению истории, социально-психологических аспектов волонтерства, государственного управления волонтерского движения, международному опыту в данной сфере посвящены различные исследования. [1]

Волонтерская деятельность является одной из значимых форм активности населения, способствующих единению людей, развитию сочувствия, взаимопонимания, поддержки и гражданской активности.

Можно выделить следующие факторы и причины, в связи с чем человек начинает заниматься волонтерской деятельностью:

- альтруизм, где волонтеры проявляют солидарность с людьми, которые нуждаются в помощи;
- инструментальные причины, где люди в свободное время, приобретая новый опыт и навыки, формируют новый круг общения;
- обязательства, здесь человек чувствует долг (моральный, религиозный) и стремится помогать другим, исходя из этих постулатов. [2, с. 43]

Так, определяя мотивацию волонтеров можно выделить следующие аспекты:

- «получение нового опыта и знаний,
- потребность отдавать «полученное добро» когда-то от других людей,
- потребность проявить себя в профессиональной среде,
- потребность в общении,
- потребность быть нужным, ощутить свою полезность,
- альтруизм, стремление к деятельности на пользу других». [3, с. 117]

Мосина П.Л. в своем исследовании, основываясь на иерархии потребностей А. Маслоу, выделяет следующие рекомендации, которые можно дополнить и представить следующим образом [3, с. 118-119]:

1) Основные, физиологические потребности:

- использование в качестве материального поощрения, например, оплату проездных билетов.

2) Потребность в защищенности:

- проведение инструктажа о мерах безопасности и поведении в сложных ситуациях.

3) Потребность в коммуникации:

- привлечение волонтеров к организации и участию в мероприятиях,
- развивать неформальные коммуникации и отношения,
- развивать референтность во взаимодействии волонтеров,
- развивать командные основы взаимодействия,
- проявление гражданской позиции.

#### 4) Потребность в признании:

- оценивать личный вклад волонтера,
- морально мотивировать волонтера и команду добровольцев,
- осуществлять обратную связь волонтеров,
- активно освещать деятельность представителей волонтерского движения.

#### 5) Потребность в самовыражении:

- осуществлять процесс обучения волонтеров и расширять полномочия волонтеров,
- обеспечивать возможность принимать самостоятельные решения,
- привлекать волонтеров к наставничеству, координаторству проектами.

Итак, на наш взгляд, исследуя мотивационные аспекты волонтерской деятельности, следует выделить наличие спектра мотивов от приобретения нового социального опыта до саморазвития, развитие психологической компетентности, эмпатичности, сензитивности в коммуникации. Волонтерская деятельность является одним из социально-значимых способов развития личности. Выполняя одинаковые действия, волонтеры могут руководствоваться разными причинами участия в добровольческом движении. Также следует отметить, что первоначальной интенцией может являться сильное эмоциональное влияние конкретной ситуации, что во многом определит базовые установки и компоненты мотивации личности в добровольческом движении.

Так же необходимо отметить, что отечественные специалисты разграничивают внешние мотивы («приглашение друзей, получение членами семьи помощи, благодарность за доверие и вежливое обращение») и внутренние мотивы («альтруистические общественно полезные и рационально-эгоистические побуждения, такие как, оказание помощи попавшим в беду, возможность чему-то научиться, самореализация»). «Разграничение внутренних и внешних мотивов демонстрирует, что, с одной стороны, волонтеры действуют в соответствии с собственными потребностями, с другой – внешние условия также значимы при решении людей стать волонтерами». [4, с. 15]

Таким образом, можно выделить следующую типологию волонтеров. Конгруэнтные - «они полностью берут ответственность на себя и за события, которые складываются в их жизни, будь то положительные ситуации или отрицательные. Свои действия считают важным фактором организации собственной производственной деятельности и отношениями, которые складываются в коллективе. Они уверены в себе, спокойны и

благожелательны. Ставят перед собой цели и верят, что способны воплотить их в жизнь». [5, с. 52-53] Следует отметить, что данный тип волонтера быстро адаптируется к деятельности добровольческой организации, она для него является референтной и им движут альтруистические мотивы.

Контролирующий - люди с высоким смыслом в жизни, «высокая целеустремленность и увлеченность жизнью отличает их от других представителей. Имеют оптимистический настрой и понимают важность приложения собственных усилий в достижении поставленных целей, но при этом они сохраняют высокую потребность в контроле происходящих событий» [5, с. 52-53]. У данного типа волонтера развита общность интересов с волонтерским отрядом, стремление к определенным достижениям и поддержка в волонтерской деятельности.

Е.И. Шуваева отмечает, что в процессе вовлеченности волонтера в деятельность благотворительной организации можно выделить несколько аспектов. Благотворительная организация является для волонтера проводником, дает возможность ему реализовать внутренние мотивы, приобрести опыт общения, взаимодействия. В свою очередь «волонтер делится с благотворительной организацией не только своим временем, но и теми ресурсами (навыками, опытом, знаниями, эмоциями), которыми он обладает» [6, с. 167].

Очевидно, что если волонтер осознает значимость своего участия в деятельности благотворительной организации, то его лояльность, включенность становится выше, он принимает осознанное решение об осуществлении благотворительной помощи, формируется мотивация его участия в добровольческом движении.

Также стоит заметить, что формирование мотивации волонтера может зависеть и от социального окружения, деятельности самой благотворительной организации, ее репутации, ценностей, а также личностных характеристик волонтера. Таким образом, можно сделать вывод, что развитие мотивации волонтеров и субъект-субъектных отношений позволяет сформировать уникальное самовыражение волонтера, чувство сопричастности с деятельностью своей команды добровольцев.

Эффективность деятельности волонтеров зависит от многих аспектов, в том числе и от используемых технологий мотивации, в которых необходимо учитывать:

- возможности и ощущения достижения поставленной цели;
- личностный фактор – мотив поведения;
- результат, который достигает благотворительная организация.

Необходимым и значимым мотивационным фактором волонтера будет являться возможность самореализации личности, поэтому руководитель благотворительной организации должен предоставить возможность проявить себя волонтерам, т.е. правильно мотивировать их, дать им возможность

самореализации и проявления ответственности в практике добровольческой деятельности.

Важными в любой организации также являются традиции и опыт, которые, в свою очередь, положительно влияют на волонтеров и коллектив благотворительной организации. Каждый руководитель должен учитывать данную особенность в жизнедеятельности коллектива, так как поддержание традиций, трансляция положительного опыта является важным мотивирующим фактором для членов благотворительной организации.

Выявляя мотивы и участие волонтеров в социально-ориентированных благотворительных организациях также следует выделять прямую мотивацию, при которой происходит непосредственное воздействие на личность, с целью формирования желаемой системы мотивов участия в волонтерской деятельности, например, через освещение в СМИ деятельности волонтерских организаций, проведение благотворительных акций и других мероприятий.

Если с помощью данного способа достигается поставленная цель, то у будущих волонтеров может формироваться, затем проявляться личная заинтересованность в деятельности волонтерской организации и ее результатах.

Следует также отметить, что данный способ требует индивидуальной социально-психологической работы с волонтерами, изучение их жизненных, трудовых ориентаций и мотивации участия в добровольческой деятельности.

Одним из значимых моментов является развитие компетенций участников волонтерского движения. Так, развитие эмоциональной компетентности положительно влияет на коммуникацию в процессе добровольческой деятельности, способствует развитию умения владеть собой в различных ситуациях, эмоционально грамотного выстраивания диалога и взаимодействия, развитие эмпатичности, стрессоустойчивости.

Развитие коммуникативной компетентности в практике волонтерской деятельности способствует развитию эффективного стиля коммуникации, умений выстроить обратную связь, применить навыки эффективного слушания, а также владение вербальными и невербальными средствами коммуникации.

Интерактивная компетентность способствует развитию референтных отношений в команде волонтеров, развитию сработанности, сплоченности и совместимости, владение стратегией взаимодействия в сложных ситуациях и со сложными партнерами.

Данные виды компетенций взаимосвязаны между собой и способствуют развитию понимать людей, умения работать в команде и выстраивать социальные взаимосвязи, развивать гармоничные межличностные взаимоотношения и доверию со стороны окружающих.

Волонтерская деятельность строится на основе следующих принципов:

- социально-психологические принципы - гуманность, уважение других людей, человековедческая компетентность, адресность, добровольность, ответственность;

- психолого-педагогические принципы – эмпатия, доверие, справедливость, альтруизм, толерантность и другие;

- принцип универсальности – участниками могут быть все заинтересованные граждане.

Таким образом, развитие волонтерского движения подразумевает, с одной стороны, развитие рефлексивной компетентности самого волонтера, осознание почему он осуществляет данную деятельность, какова его мотивация, с другой стороны, консолидация волонтерских команд и поддержка волонтерского движения со стороны государства. Повышение уровня компетентности со стороны волонтеров, психологическая сплоченность, сработанность в волонтерских командах, эффективное взаимодействие с ними со стороны организаторов добровольческой деятельности и представителей государства, будет способствовать развитию волонтерства и концентрации усилий людей, их активности и развитию уникальных человеческих отношений.

### **Список литературы:**

1. Волонтерство: история, мотивация, социальное предпринимательство: коллективная монография / под общ. Ред. Проф. А.П. Панфиловой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019.
2. Anheier H.K., Salamon L.M. Volunteering in cross-national perspective: Initial comparisons // *Law and Contemporary Problems*. 1999. Vol. 62. P. 43.
3. Мосина, П. Л. Мотивация волонтеров на занятие добровольческой деятельностью как необходимое условие развития социальной активности молодежи [Текст] / П. Л. Мосина // *Инновационные подходы к работе с молодежью: сб. материалов Проф. форума / под общ. ред. Н. Д. Бобковой.* – Курган, 2014. – С. 115-120.
4. Сухарькова, М. П. Подходы к изучению мотивации участия в практиках волонтерства [Электронный ресурс] / М. П. Сухарькова // *Теория и практика общественного развития.* – 2017. – № 9. – С. 12-16.
5. Бехтер, А. А. Ценностно-смысловые аспекты мотивации волонтеров [Текст] / А. А. Бехтер // *Мотивация и рефлексия личности: теория и практика: сб. науч. тр., Хабаровск, 2018.* – С. 50-55.
6. Шуваева, Е. И. Концептуальная модель благотворительного поведения волонтера: мотивация и вовлеченность волонтеров в деятельность благотворительной организации // *Вестник ЮУрГУ. Экономика и менеджмент.* – 2016. – Т. 10, № 2. – С. 167–176.

**Степанцева Ольга Александровна**

кандидат культурологии, доцент

Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения

SPIN-код: 3777-2529

Stepantseva Olga

Saint Petersburg State Institute of Cinema and Television

## **ЛИЧНЫЙ БРЕНД В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**

**Аннотация:** В статье анализируются основные тенденции продвижения феномена «личного бренда» в социальных сетях, характерные для 2024 года. На основе тенденций и данных аналитики можно выделить основные стратегии поведения «личного бренда» в инфо-поле, обозначить сильные и слабые стороны направлений развития, проанализировать наиболее выгодные в плане интереса публики темы и общественные дискурсы. Однако, данная практика представляет собой поле для многогранного изучения целого ряда дисциплин, в том числе – в плане структуры взаимоотношений всех участников информационного поля.

**Ключевые слова:** личный бренд, социальные сети, информационного поле, участники рынка рекламы.

## **PERSONAL BRAND IN SOCIAL NETWORKS: CULTURAL ANALYSIS**

**Summary:** The article analyzes the main trends in the promotion of the phenomenon of "personal brand" in social networks, typical for 2024. Based on trends and analytics data, it is possible to identify the main strategies of the "personal brand" behavior in the information field, identify the strengths and weaknesses of development directions, analyze the most profitable topics and public discourses in terms of public interest. However, this practice provides a field for the multifaceted study of a number of disciplines, including in terms of the structure of relationships between all participants in the information field.

**Keywords:** personal brand, social networks, information field, advertising market participants.

Формирование личного бренда начинается с глубокой осведомленности о своих сильных сторонах и особенностях. Это предполагает процесс самоанализа, который помогает выявить те качества, благодаря которым вы становитесь специалистом в своей области. Важно выяснить, какие навыки и знания вы хотите донести до окружающих и как они перекликаются с вашими жизненными принципами и целями.

Следующий шаг - активное построение имиджа в обществе. Это может включать создание содержательного контента, участие в публичных событиях,

ведение блогов и аккаунтов в социальных сетях. Каждый из этих шагов способствует формированию вашего мнения и привлекает интерес целевой аудитории.

Обратная связь играет важную роль. Ваш личный бренд будет меняться в зависимости от реакции окружающих. Регулярный пересмотр своего имиджа и корректировка стратегии помогут вам оставаться актуальным в профессиональном окружении.

Организация контента, связанного с Азиатским рынком, особенно важна в условиях растущего влияния этого региона. Стратегия взаимодействия с аудиторией должна включать активное участие в обсуждениях о тенденциях в азиатской экономике, что укрепит ваш личный бренд.

Одним из ключевых элементов формирования личного бренда является создание сетевого окружения. Установление связей с профессионалами в вашей сфере и смежных областях усилит ваше влияние и откроет новые возможности для сотрудничества. Участие в специализированных конференциях и форумах позволит вам не только обмениваться знаниями и опытом, но и позиционировать себя как эксперта.

Кроме того, стоит акцентировать внимание на постоянном обучении и саморазвитии. В условиях быстро меняющегося мира наличие актуальных знаний и навыков становится важным конкурентным преимуществом. Регулярное повышение квалификации и освоение новых технологий помогут вам оставаться на гребне волны и привлекать внимание целевой аудитории.

Формирование личного бренда — это не разовая акция, а долговременный процесс. Устойчивость и последовательность в ваших действиях создают доверие и лояльность среди подписчиков и клиентов. Наконец, не забывайте об уникальности вашего личного бренда; выделяйтесь на фоне других, предлагая свою индивидуальную перспективу и подход к решению проблем, что поможет вам занять свое место в числе лидеров в вашей области.

Секрет успешного продвижения личного бренда в самом успешном информационном канале – через социальные сети – заключается в грамотном позиционировании и учете модных и иных [1] тенденций при построении рекламы. Одним из ключевых элементов продвижения личного бренда в 2025 году станет внимание к аудитории и её предпочтениям. Исследования показывают, что пользователи становятся все более требовательными к качеству контента, что заставляет специалистов разрабатывать более персонифицированные и привлекательные материалы. Практика использования интерактивных форматов, таких как опросы и викторины, позволит не только вовлечь зрителей, но и собрать данные о их интересах, что, в свою очередь, значительно повысит релевантность создаваемого контента.

Параллельно с этим будет увеличиваться значение международного взаимодействия. Взаимодействие с авторами и брендами из других стран, особенно из стран Азии, создает новые возможности для расширения

аудитории. Это не только способствует обмену культурными ценностями, но и помогает личным брендам улучшать свои стратегии, опираясь на успешный опыт коллег по всему миру.

Наконец, акцент на устойчивое развитие и социальную ответственность также станет важным аспектом формирования имиджа. Личному бренду необходимо демонстрировать свои принципы и ценности, включая экологические и социальные аспекты, что позволит создать более глубокую связь с клиентами и партнерами, а также повысить уровень доверия к бренду в целом.

В условиях такой динамики, взаимодействие брендов с пользователями станет многогранным. Сообщества, основанные на интересах, станут площадками для активного участия потребителей в процессе разработки продуктов. Бренды, использующие подход соучастия, смогут не только тестировать идеи, но и создавать предложение, которое более точно отвечает ожиданиям клиентов. Это не только увеличит вероятность успешного вывода на рынок, но и укрепит лояльность к бренду.

С ростом маркетплейсов компании будут вынуждены предлагать не только товары, но и уникальные впечатления. Персонализированный подход к клиенту станет критически важным, так как пользователи будут искать нечто большее, чем просто покупку. Интерактивные блоки, такие как живые чаты, вебинары и демонстрации продуктов, помогут создать более глубокую связь и вовлеченность.

В тоже время, инвестиции в аналитику и научные исследования помогут компаниям более эффективно ориентироваться в потребительских трендах. Это даст возможность не только улучшить собственные предложения, но и предложить ценную аналитическую информацию партнерам, тем самым увеличивая доходность бизнеса в целом. Важно понимать, что успех в 2025 году будет достигаться не только за счет продукта, но и через культуру взаимодействия с клиентами.

В условиях стремительного развития технологий, брендам необходимо адаптироваться к изменениям в поведении пользователей и учесть новые реалии [2]. Искусственный интеллект и машинное обучение откроют новые горизонты для персонализации контента, позволяя предлагать целенаправленные рекомендации и улучшая взаимодействие с клиентами. Это позволит не только повысить уровень удовлетворенности, но и создать более целенаправленные маркетинговые кампании, которые будут резонировать с индивидуальными потребностями.

Совместимость с новыми форматами контента, такими как подкасты и интерактивные элементы, позволит брендам продолжать привлекать и удерживать внимание своей аудитории. Такие форматы доступны для широкого спектра пользователей и могут стать мощным инструментом в рамках комплексной стратегии привлечения клиентов. Интеграция обратной связи и



обмена мнениями с пользователями помогут брендам улучшать свои предложения и укреплять связи [3].

Не менее значимым аспектом станет применение аналитических данных для оценки контентной эффективности. Бренды, которые активно отслеживают реакции своей аудитории, смогут быстрее реагировать на изменения и предоставлять актуальный и увлекательный контент. Гибкость и способность адаптироваться станут основными факторами успеха в новом цифровом пространстве.

В этой новой обстановке важно сосредоточиться на разработке мультиканальных стратегий. Бренды должны стремиться к объединению различных платформ и коммуникационных каналов, позволяя потребителям взаимодействовать с ними в удобное время и формате. Это может быть достигнуто через интеграцию социальных сетей, мессенджеров и собственных приложений, создавая единое пространство для общения с аудиторией.

Также заслуживает внимания растущая популярность видеоконтента, который становится все более актуальным. Короткие видеоролики и стримы могут быстрее донести информацию и удерживать внимание, чем традиционные текстовые объявления. Бренды, которые освоят качественное видеопроизводство и адаптируют его для различных платформ, окажутся впереди своих соперников.

Наконец, внедрение технологий виртуальной и дополненной реальности откроет новые горизонты для взаимодействия с клиентами. Эти форматы не только сделают покупки более увлекательными, но и дадут возможность лучше понять продукт перед покупкой. В условиях конкуренции способность применять современные технологии для создания уникального пользовательского опыта станет важным конкурентным преимуществом.

Итак, подводя итоги, можно охарактеризовать «личный бренд», как явный и обсуждаемый образ человека, отражающий то, как его воспринимают окружающие в публичном пространстве [4]. Создание личного бренда основывается на умениях, личных качествах, манере общения, связях с определенной компанией и выражаемых взглядах. Все это формирует у окружающих ассоциации с данной личностью. Главная цель личного бренда — обеспечить конкурентные преимущества для клиентов, рекрутеров и профессионального сообщества.

Личный бренд необходим всем, кто стремится к карьерному продвижению. Успех в развитии личного бренда, особенно в социальных сетях, зависит от ясного позиционирования и способности адаптироваться к актуальным трендам в маркетинговой стратегии [5]. В 2024 году произошли значительные изменения в подходах к продвижению, включая акцент на короткие форматы контента и уникальность, а также на близкое взаимодействие с аудиторией. В 2025 году эти тенденции будут развиваться дальше, с акцентом на важность аутентичности и эмоционального взаимодействия. Брендам предстоит активно использовать цифровые

технологии для поддержания интереса и вовлечения клиентов через интерактивный контент и искусственный интеллект.

### **Список литературы:**

- 1.Федеральный закон «О рекламе» – URL: [base.garant.ru/12145525/](http://base.garant.ru/12145525/) (дата обращения: 21.10.2014).
- 2.Федеральный закон от 2 июля 2021 г. N 347-ФЗ "О внесении изменений в Федеральный закон «О рекламе» (с изменениями и дополнениями) – URL: [base.garant.ru/401422392/](http://base.garant.ru/401422392/) (дата обращения: 21.10.2014).
- 3.Холт, Д. Брендинг в эпоху социальных сетей // Harvard Business Review. 27.04.2016 – URL: [big-i.ru/marketing/marketingovaya-strategiya/a17564?ysclid=m2jbrqbpd590906648](http://big-i.ru/marketing/marketingovaya-strategiya/a17564?ysclid=m2jbrqbpd590906648) (дата обращения: 21.10.2014).
- 4.Степанцева, О.А. «Я-БРЕНД» как элемент современной субкультуры детства // Реклама и PR в России: современное состояние и перспективы развития. Материалы XX Всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2023. – С. 64-66.
- 5.Степанцева, О.А. Социально-психологические особенности пользователей продукции различных брендов // Современные проблемы социальной психологии и социальной работы. Материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов. 2019. – С. 93-95.

**Стецкевич Елена Сергеевна**

кандидат исторических наук, доцент

Северо-Западный институт управления РАНХиГС

SPIN-код 3404-8159

Stetskevich Elena Sergeevna

North–West Institute of Management of RANERA

## **ПУНСОННАЯ МАСТЕРСКАЯ ИМПЕРАТОРСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК И ХУДОЖЕСТВ: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В XVIII ВЕКЕ**

**Аннотация:** В статье впервые на основе значительного массива ранее не использованных архивных источников проанализированы главные направления деятельности Пунсонной мастерской Императорской Академии наук и художеств в XVIII в. Мастерская специализировалась на создании стальных чеканов, с помощью которых изготавливали матрицы для последующей отливки шрифтов. Со временем ее служащие также стали заниматься художественной обработкой камня, изготовлением штемпелей с изображениями государственного герба Российской империи, созданием медалей с портретами российских государей.

**Ключевые слова:** Императорская Академия наук и художеств, Пунсонная мастерская, Й. Купи, Ф. Я. Краюхин, штемпели, медали.

## **PUNCH WORKSHOP OF THE IMPERIAL ACADEMY OF SCIENCES AND ARTS: THE MAIN ACTIVITIES IN THE XVIII CENTURY**

**Summary:** For the first time, the article analyzes the main activities of the Punson Workshop of the Imperial Academy of Sciences and Arts in the XVIII century on the basis of a significant array of previously unused archival sources. This workshop specialized in the creation of steel coinage, with the help of which matrices were made for the subsequent casting of fonts. Over time, its employees also began to engage in artistic stone processing, the manufacture of stamps with images of the state emblem of the Russian Empire, the creation of medals with portraits of Russian sovereigns.

**Keywords:** Imperial Academy of Sciences and Arts, Punch workshop, Y. Kupi, F. Ya. Krayukhin, stamps, medals.

В первой половине XVIII в. в состав Императорской Академии наук и художеств в Санкт-Петербурге (далее - Академия наук) входили художественные мастерские (палаты), возникшие для удовлетворения практических потребностей: создания научных иллюстраций и инструментов, оформления книг, обеспечения обширной деятельности типографии и музея – Кунсткамеры. Полный перечень мастерских, принадлежавших Академии наук,

включает в себя Словолитную, Переплетную, Рисовальную, Гравировальную, Ландкартную, Фигурную (или Типографию гравированных фигур), Камнерезную, Столярную, Инструментальную, Токарную, Оптическую, Пунсонную, Резную (Скульптурную) палаты [1, с. 6; 3, с. 12; 5, с. 220; 10, с. 11].

Практически все мастерские возникли на рубеже 1720-х-1730-х гг. и очень скоро в связи с развитием научных исследований, деятельностью типографии, постоянными запросами императорского двора превратились в крупный художественный центр. В них был налажен процесс обучения русских учеников соответствующим художественным специальностям, а Рисовальная палата стала общегородским центром обучения рисунку. В 1747 г. на базе художественных палат была создана Академия художеств (художественное отделение Академии наук), просуществовавшая до 1766 г.

Деятельность ряда мастерских достаточно хорошо освещена в научной литературе, однако Пунсонная палата до настоящего времени не находилась в фокусе исследовательского внимания. Об этой мастерской встречаются лишь краткие упоминания. Данная статья посвящена анализу основных направлений производственной деятельности Пунсонной мастерской в 1720-е-1770-е гг.

Название мастерской происходит от французского термина пуансон (франц. - poinçon), обозначающего стальной штемпель с выпуклым изображением. С его помощью изготавливали матрицы с вогнутым изображением для последующей отливки шрифтов. В этой мастерской также работали над созданием печатей в стали и камне, изготавливали чеканы (штемпели) для отливки медалей. Создание палаты связано с именем Йоханеса Купи (1687-1760) (Johannes Curi, в русских документах его чаще именовали Иоганн или Яган Купи, даты жизни установлены впервые) [9, оп. 1, д. 775, л. 3; оп. 7, д. 65, л. 57; Оп. 7, д. 91, л. 29], перешедшего на службу в Академию наук из типографии Синода в 1728 г. Специальность Купи в документах указывалась по-разному: «словолитный мастер», «резных фигур на дереве» мастер, «литерный мастер и резчик», «медальер и словорезец», пунсонного дела мастер [6, т. 1, с. 611, 650; т. 2, с. 623; т. 4, с. 555, 741]. Он возглавлял палату до своей кончины, но архивные документы позволяют утверждать, что уже в 1753 г. мастер был слишком стар, слаб глазами и фактически мастерской управлял его ученик Ф. Я. Краюхин (1724-1778) [9, оп. 7, д. 65, л. 11].

Краюхин обучался в Академии наук с 1735 г. Он посещал занятия рисунком в Рисовальной палате, затем под началом швейцарского механика, географа, камнереза И. Брукнера (1686-1762) успешно освоил камнерезное искусство [6, т. 7, с. 353-354, 390]. С 1746 г. он учился у мастера Купи «пунсоны и контрпунсоны делать, печати и медали на стали и железе, на дереве, на меди» [9, оп.1, д. 100, л. 20]. В 1751 г. Краюхин был удостоен звания подмастерья; в 1756 г. стал мастером «медальерного, пунсонного и камнерезного художеств», возглавив мастерскую и выполняя наиболее ответственные работы [9, оп.1, д. 229, л. 25-25об.]. Впоследствии Краюхин был удостоен ранга поручика, что для служащих художественных мастерских не

являлось характерным явлением и свидетельствовало о наличии признанных заслуг [9, оп. 7, д. 65, л. 19]. В 1770 г. Краюхин кроме Пунсонной мастерской получил в «полное смотрение» и Словолитную палату, где отливали все необходимые для Академии шрифты [9, оп. 1, д. 541, л. 79]. В 1778 г. Пунсонная мастерская перешла в подчинение подмастерья Я. Рябинина [9, оп. 7, д. 78, л. 14].

В штате Пунсонной палаты кроме мастера служили два подмастерья и ученики, число которых не было постоянным. В мастерской работали те, кто специализировался на обработке металла, т.е. изготавливал пунсоны («резал литеры») и мог «в стали портреты и печати делать исправно» (С. Федоров, В. Краюхин), а также те, кто «в камне портреты и печати делает исправно» (Д. Соколов, П. Волков). Незначительное число служащих занималось резьбой по дереву, вырезая «типографские заставки» (Т. Курочкин, Я. Рябинин). Некоторые были ориентированы на шлифовку и гранение камней, в том числе гранита (М. Шматинин, П. Молодцов); шлифовку и полировку металла, а также столярную работу (Г. Рудаков) [9, оп. 7, д. 65, л. 11]. Однако подчеркнем, что все служащие палаты должны были овладеть максимально широким спектром умений.

В помещении мастерской имелось все необходимое для пунсонного и камнерезного художеств, в том числе верстаки с выдвижными ящиками, большие и малые медные резные машины, гранильная машина [9, оп. 7, д. 65, л. 31]. Для выполнения «мелких и subtilных дел... в стали и в камне» применялись медные токарные станки и увеличительные стекла, вставленные в особые держатели [9, оп. 7, д. 78, л. 54]. Сама мастерская располагалась в главном здании Академии наук и художеств (бывший дворец царицы Прасковьи Федоровны) на стрелке Васильевского острова.

Первостепенной задачей мастерской являлось создание пунсонов, с помощью которых изготавливались матрицы для последующей отливки любых шрифтов, необходимых для академической типографии. Только в период с 1737 по 1746 г. мастер Купи выполнил общим числом 1150 пунсонов, которые хранились в мастерской [9, оп. 1, д. 775, л. 23].

Перечень материалов, имевшихся в палате, дает представление о разнообразии пунсонов, созданных в мастерской: российские «гражданские литеры» и прописной шрифт, духовные шрифты, латинские литеры, греческий, арабский и турецкий шрифт, немецкие и курляндские литеры. шрифты капитель, цитеро, латинский шрифт, «называемый терция антиква», большие и малые календарные знаки [9, оп. 1, д. 541, л. 14; оп. 7 д. 65, л. 8, 11 об., 29, 31-33; д. 78, л. 1]. Подчас для важных, раритетных изданий, готовившихся к изданию в Академии наук, требовался особый шрифт и набор специальных украшений – виньетки, заставки, типографские пометы в начале и конце текстов. В таком случае пунсоны для их последующей отливки изготавливались специально по отдельным заказам. Так для оформления коронационного альбома императрицы Елизаветы Петровны в 1744-1745 гг. Купи вырезал 81

пунсон и 13 штемпелей, в том числе делал пунсоны для отливки курсивов, «цветки, концы или узлы и прочие украшения» [9, оп. 1, д. 775, л. 23, 107]. Иногда пунсоны вырезались по рисункам, подготовленным Я. Штелиным (1709-1785) (член Академии наук, с 1757 по 1766 г. возглавлял Академию художеств при Академии наук, автор первых записок о развитии изящных искусств в России). Например, в 1778 г. Штелин стал автором рисунков особых знаков, использовавшихся для «означения в будущем на 1779 год календаре праздников Ее Императорского Величества и Их Императорских Высочеств також и государственных» [9, оп. 7, д. 78, л. 52].

Отметим, что первый глава Пунсонной палаты - Купи в отличие от его преемников много работал на деревянной основе. В этом материале он вырезал литеры для немецкой и русской академических типографий: «маньчжурские и китайские литеры из дерева»; для типографии в дереве «заглавные литеры»; «на дереве русскую азбуку»; «титул академии наук на дереве» [9, оп. 1, д. 775, л. 13, 36, 43, 113].

Типография Академии наук печатала самые разные издания: научные сочинения, каталоги Кунсткамеры, альбомы гравюр, календари, художественные произведения, газету «Санкт-Петербургские Ведомости» и т.д. Значительная часть книжной продукции украшалась гравюрами. Купи часто вырезал основы для последующих иллюстраций, например: «маленькую из дерева вырезанную фигуру... в диссертацию о течении крови», «фигуры на дереве» для сочинений математика Л. Эйлера, чертеж-схему солнечного затмения для публикации в календаре на 1747 г. [9, оп. 7, д. 65, л. 8]. Титульный лист «Санкт-Петербургского календаря...» на 1747 г. украшали два изображения государственного герба Российской империи с двуглавым орлом, которые, очевидно, также были отпечатаны с матриц, подготовленных Купи [8].

Особое значение в XVIII в. придавалось оформлению книжных переплетов. Необходимые для этого штемпели и матрицы создавали в Пунсонной мастерской. Для оформления книжных переплетов Купи «выправил» в меди герб [9, оп. 7, д. 78, л. 15]. Также по рисунку мастера Г. И. Унферцагта (1701-1767), служившего в Гравировальной мастерской, в 1737 г. он выполнил большой и малый переплетные штемпели [9, оп. 1, д. 775, л. 34].

Особо выделим важное и специфическое направление деятельности мастерской – создание штемпелей для чеканки надписей на монетах, медалях и печатях. Согласно императорским указам от 16 сентября и 3 октября 1737 г. в России началась работа по изготовлению серебряной монеты из ввозимого серебра и срочно потребовалось подготовить «несколько алфавитов» «на подпись к монетам и на резьбу к штемпелям» для Монетной канцелярии. Отметим, что русское монетное и медальерное искусство в это время находилось в стадии становления. Так, Штелин, оценивая уровень гравирования в России в предшествующее время, писал, что государственная печать была «грубо и плохо вырезана», а штемпели рублей были просто

«отвратительными». Для исправления ситуации в Петербург был приглашен знаменитый шведский медальер И. Хедлингер (1691-1771) [4, с. 300, 314-315]. Следует полагать, что мастер Купи самостоятельно, минуя академические инстанции, вызвался выполнить заказ на создание медальных литер. Во всяком случае руководство Академии фактически получило об этом указание [9, оп. 1, д. 775, л. 13, 38]. Согласно описям имущества мастерской в ней хранились полные алфавиты «медальных российских литер» разных размеров, латинские литеры к медалям, а также полные наборы цифирных литер к медалям, печатям и штемпелям [9, оп. 7, д. 65, л. 31 об.; д. 78 л. 5].

Академической мастерской было доверено выполнять печати для членов императорской фамилии; лиц, занимавших государственные посты; государственных учреждений Российской империи; представителей российской аристократии. Данная работа требовала определенного уровня мастерства, высокого качества и четкости исполнения и, бесспорно, свидетельствовала о высокой степени доверия, проявленной по отношению к Академии наук и ее служащим. На протяжении 1730-х-1770-х гг. заказанные печати в мастерской изготавливали из дерева (мастер Купи), стали, драгоценных и полудрагоценных камней. Список государственных учреждений и ведомств, для которых создавали печати в Академии наук, необыкновенно широк. Приведем только часть сведений об изготовленных ведомственных печатях: для Сената, Ревизион-конторы, Главного Магистрата, Санкт-Петербургского почтамта, Конторы конфискации, Главной полицмейстерской канцелярии, Петербургской таможни, Кавалергардского корпуса, Сухопутного шляхетского кадетского корпуса, Императорской шпалерной мануфактуры, Тобольского пехотного полка, российского консула в городе Бордо и пр. [9, оп. 7, д. 65, л. 23-24, 26-27, 29 об., 34 об.; д. 66, л. 14, 15]. Ведомственная стальная столовая печать могла иметь на поверхности изображение двуглавого орла, увенчанного короной, с указанием года и круговую надпись, например, такого рода: «Ее Императорского Величества казенной аптеки печать» или «Печать Российского императорского соляных заводов правления в Старой Руссе» [9, оп. 7, д. 78, л. 21, 27].

Поистине огромная работа была осуществлена под руководством Ф. Я. Краюхина после дворцового переворота 1762 г., приведшего на трон императрицу Екатерину II. Согласно отчетной ведомости в Пунсонной палате за 1762 г. было выполнено «безденежно» 140 печатей во все коллегии, канцелярии, конторы и комиссии в связи с необходимостью смены императорского имени [9, оп. 7, д. 65, л. 29].

Особого внимания требовали печати, которые выполнялись для личных нужд Екатерины II и представителей императорской фамилии. В Пунсонной мастерской «по требованию Ее Императорского Величества конторы» были выполнены четыре столовые печати: три из стали, одна в «камне яшме». Непосредственно для самой императрицы были вырезаны «в двух камнях печати: первая в изумруде, последняя в агате», а затем еще два экземпляра:

одна стальная и одна яшмовая печати. Для цесаревича Павла Петровича была создана «печать в камне томпас (топаз – Е. С.)» [9, оп. 7, д. 65, л. 29]. В 1756 г. Ф. Я. Краюхин вырезал «в восточном хрустале герб фамилии... с пристойной арматурой» для генерал-фельдцейхмейстера П. И. Шувалова, а в 1760 г. «в стальной печати президента Академии наук (К. Г. Разумовский – Е. С.) герб с пристойной арматурой». Ранее, в 1746 г., для него же выполнялась печать в камне [9, оп. 7, д. 65, л. 8, 14 об., 21]. В мастерской также были изготовлены печати по заказам для княгини Е. Р. Дашковой, для советника академической канцелярии Г. Н. Теплова, митрополита Ростовского, воронежского нотариуса и т.д. [9, оп. 7, д. 65, л. 34 об.; д. 78, л. 13, 29, 29 об.].

Постоянной обязанностью служащих палаты являлось выполнение стальных и медных штемпелей по заказам Коммерц и Мануфактур коллегий [9, оп. 7, д. 78, л. 14, 83]. Поток прошений на их изготовление для клеймения товаров в российских таможенных не иссекал на протяжении многих десятилетий. На штемпелях указывался год, наименование таможенной заставы, литера заставы. Штемпели отличались по размеру, например, для клеймения ситцев, полуситцев, канатов, узких лент и т.д. [9, оп. 7, д. 65, л. 1; д. 66, л. 21, 34, 47-51]. В общей сложности в 1748-1753 гг. в мастерской было выполнено 948 таможенных штемпелей [9, оп. 7, д. 65, л. 11 об.]. Переделка штемпелей, присылаемых из Санкт-Петербургской портовой таможни, с 1754 г. стала основной обязанностью В. Краюхина [9, оп. 7, д. 65, л. 13].

Весьма интересными являются сведения о заказе на исполнение изображения государственного герба с пристойной надписью в стальном штемпеле для банковских билетов, которые планировались к выпуску Государственным банком, учрежденным по указу Петра III от 25 мая 1762 г. [9, оп. 7, д. 65, л. 29 об.]. В 1770 г. в мастерской за счет Санкт-Петербургского банка также выполнили штемпели для «тиснения на государственных ассигнациях» [9, оп. 1, д. 541, л. 18].

Создание императорских портретов на стали и камне было наиболее ответственной работой. Так, в 1753 г. в мастерской были созданы два портрета императрицы Елизаветы Петровны «в стальном медальном чекане» и в камне, а также в камне портрет Петра Великого («камень ошлифован и огранен») [9, оп. 7, д. 65, л. 11 об.]. Следует полагать, что над этими портретами трудился Ф. Я. Краюхин, поскольку Купи по возрасту и состоянию здоровья фактически уже отошел от дел и мог осуществлять только общий контроль. Кроме того, пока не обнаружены данные, свидетельствующие о том, что Купи когда-либо работал в камне. В первой половине 1760-х гг. по указу Правительствующего Сената в мастерской были «вырезаны в двух стальных чеканах коронации Ее Императорского Величества два портрета» (Екатерины II – Е. С.) [9, оп. 7, д. 65, л. 29-29 об.]. Согласно свидетельству Штелина, в это время «спешно были заняты все, кто только мог резать штемпели, чтобы изготовить новые портреты с погрудным портретом императрицы, а также коронационную медаль».



Медальные штемпели аверса коронационной медали были выполнены Ф. Я. Краюхиным (среднего размера) и В. Краюхиным малого размера. [4, с. 333].

Наконец, служащие Пунсонной мастерской принимали участие в создании галереи портретов российских правителей разных эпох [2, с. 141-147]. Отметим, что гравировка портретов как на металле, так и на камне являлась важнейшей учебной практикой. Известно, что Ф. Я. Краюхин копировал «в железном штемпеле» портрет бургундского герцога Филиппа [7, с. 38]. В мастерской хранились учебные стальные (железные) чеканы с портретами европейских государей. В описях имущества палаты, как правило, указывается страна происхождения медали, а имя конкретного монарха встречается редко. В палате имелись чеканы с портретами прусского короля Фридриха I, шведского короля (имя не указано – Е. С.), два его же портрета на «железных бляхах», французского короля Филиппа («на железной бляхе»), французских королей Людовика XIII и Людовика Христианиссима (от лат. Rex Christianissimus – дословно «Король архихристианский» - почетный титул монарха Франции – Е. С.), учебный портрет графа К. Г. Разумовского, «головки Минервы» и др. [9, оп. 7, д. 65, л. 30-31, 33 об.; оп. 7, д. 78, л. 66].

Серия учебных, «вырезанных в камне яшме», портретов российских великих князей, царей и императоров включает в себя в общей сложности 22 экземпляра, в том числе изображения великих князей Рюрика, Игоря, Святослава, Владимира Всеволодовича, Игоря Святославовича, Святослава Ярославовича, Всеволода Ярославовича, Всеволода Юрьевича, Иоанна Васильевича, Иоанна Иоанновича, Василия Иоанновича; царей Иоанна Васильевича, Бориса Федоровича, Михаила Федоровича, Иоанна Алексеевича; императоров Петра Великого, Екатерины Алексеевны, Анны Иоанновны, Елизаветы Петровны, Петра III, Екатерины II; наследника престола, великого князя Павла Петровича. В настоящий момент пока не представляется возможным указать точную датировку и авторство этих работ, а также цель, с которой они создавались. Однако, документы свидетельствуют о том, что изображения Петра Великого и Елизаветы Петровны были выполнены в 1753 г, а Екатерины II в 1763 г. В описи имущества палаты от 1778 г. относительно портрета императрицы Екатерины Великой сделана весьма интересная приписка: «по окончанию резьбы по приказу статского советника Тауберта отнесен... мастером Краюхиным его графскому сиятельству (который ныне светлейший князь) (Г. Г. Орлов – Е. С.) для подносу и апробации императрицей». Согласно данным описи этот камень с отпечатками и футляром находился до 1778 г. у Г. Г. Орлова и Академия не имела сведений относительно того, был ли он в итоге показан и поднесен императрице, и какова была ее реакция [9, оп. 7, д. 78, л. 4 об. - 5].

Деятельность Пунсонной мастерской была очень интенсивной на всем протяжении ее существования и приносила существенный доход Академии наук. Так, за два года, 1752 и 1753, в книжную лавку Академии было внесено 968 руб. 30 коп. в качестве оплаты за сделанные в палате вещи. Для сравнения

прибыль от коммерческой деятельности Переpletной палаты составила за эти годы всего 30 руб. Очевидно, что масштабы деятельности мастерской с годами не уменьшились. Согласно отчету за 1763 г. в ней было выполнено печатей и штемпелей на 689 руб. [9, оп. 7, д. 2, л. 2; д. 65, л. 35]. Стоимость изготовления печати оценивал мастер палаты и сообщал в канцелярию Академии наук. В среднем изготовление одной стальной столовой печати обходилось от 5 до 15 руб., в камне от 20 до 50 руб. в зависимости от исходной стоимости минерала [9, оп. 7, д. 65, л. 29; д. 78, л. 11, 13]. Вопрос о доходности деятельности палат являлся чрезвычайно важным, поскольку содержание мастерских обходилось в круглую сумму и в Академии много раз предпринимались попытки сокращения штата художественных мастерских, обсуждалась их полезность для науки и даже целесообразность совместного существования в одном учреждении научного и художественного отделений.

Пунсонная мастерская, возникшая в конце 1720-х гг. для изготовления матриц, по которым впоследствии отливали шрифты, необходимые академической типографии, со временем также стала специализироваться на создании матриц государственных гербов. К числу важных направлений деятельности палаты следует отнести создание медальных чеканов и галереи портретов русских правителей разных эпох, вырезанных в камне. Мастерская не утратила своего значения по крайней мере до конца 70-х гг. XVIII столетия, являясь крупным центром по изготовлению печатей с изображением государственной символики. Не в последнюю очередь ее сохранению способствовала успешная производственная деятельность, приносившая доход в академический бюджет.

### **Список литературы:**

1. Бренева И. В. История Инструментальной палаты Петербургской Академии наук (1724-1766). – СПб.: Наука, 1999. – 166 с.
2. Гаврилова Л. М. Вклад М. В. Ломоносова в русское медальерное искусство // Ломоносов. Сборник статей и материалов. Т. X / Отв. ред. Академик Г. Ф. Терещенко и профессор. Э. И. Колчинский. – СПб.: Наука, 2011. С. 140-152.
3. Гравировальная палата Академии наук XVIII века. Сборник документов / Составители: Алексеева М. А., Виноградов Ю. А., Пятницкий Ю. А. – Л.: Наука, 1985. – 293 с.
4. Записки Я. Штелины об изящных искусствах в России. Т. 1-2. / Составление, перевод с немецкого, вступительная статья, предисловия к разделам и примечания К. В. Малиновского. В 2-х томах – М. «Искусство», 1990. Т. 1. – 447 с.
5. Малиновский К. В. Художественные связи Германии и Санкт-Петербурга в XVIII веке. – СПб.: Крига, 2007. – 496 с.
6. Материалы для истории императорской Академии наук (Материалы). Т. 1–10. СПб., 1885–1900.

- 7.Пронина И. А. Декоративное искусство в Академии художеств. Из истории русской художественной школы XVIII - первой половины XIX века. - М.: Изобразительное искусство, 1983. – 311 с.
- 8.Санктпетербургский календарь на лето от рождества Христова 1747 которое есть простое содержащее 365 дней, сочиненный на знатнейшия места Российской империи. Санктпетербург: При Императорской Академии наук, 1746.
- 9.Санкт-Петербургский филиал Архива Российской Академии наук. Фонд 3. Канцелярия АН (1725-1766); Комиссия АН (1766-1803).
- 10.Сулова Е. Н. Михаил Павлович Павлов – скульптор XVIII века. - М.–Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1957. – 128 с.

**Стрельников Максим Александрович**

ассистент

Волгоградский государственный университет

SPIN-код: 1279-2601

Maksim Strelnikov

Volgograd State University

**ПРОБЛЕМА ПРИВЛЕЧЕНИЯ К СУДУ ВОЕННЫХ ПРЕСТУПНИКОВ ЗА  
ПРЕСТУПЛЕНИЯ ПРОТИВ ЧЕЛОВЕЧНОСТИ И МЕЖДУНАРОДНЫХ  
НОРМ И ПРАВИЛ ВЕДЕНИЯ ВОЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ  
(ГУМАНИТАРНОГО ПРАВА) В ПЕРИОД ВЕЛИКОЙ  
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ НА ПРИМЕРЕ СТАЛИНГРАДСКОЙ  
БИТВЫ (ПО МАТЕРИАЛАМ УПРАВЛЕНИЯ ФСБ РОССИИ ПО  
ВОЛГОГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ) В УСЛОВИЯХ «ВОЙН ЗА ИСТОРИЮ»  
И РЕАБИЛИТАЦИИ НАЦИЗМА**

**Аннотация:** Процесс привлечения к ответственности военных преступников, совершивших преступления против человечности во время Великой Отечественной войны, остаётся актуальным и незавершённым до сих пор. Несмотря на наличие убедительных доказательств, многие военные преступники, попавшие в плен к Союзникам, не понесли заслуженного наказания. В то время как те, кто были пленены Вооружёнными силами СССР, были привлечены к суду. Это можно проследить по судьбам бывших руководителей германских военных комендантов г. Сталинграда — генерал-майора П. Лёнинга и майора Г. Шпайделя. Это указывает на актуальность проблемы в условиях реабилитации нацизма и «войн за историю».

**Ключевые слова:** геноцид, Без срока давности, Сталинградская битва, Сталинград, нацистские преступления.

**THE PROBLEM OF BRINGING WAR CRIMINALS TO JUSTICE FOR  
CRIMES AGAINST HUMANITY AND INTERNATIONAL NORMS AND  
RULES OF WARFARE (HUMANITARIAN LAW) DURING THE GREAT  
PATRIOTIC WAR USING THE EXAMPLE OF THE BATTLE OF  
STALINGRAD (BASED ON MATERIALS FROM THE DIRECTORATE OF  
THE FEDERAL SECURITY SERVICE OF RUSSIA FOR THE  
VOLGOGRAD REGION) IN THE CONTEXT OF “WARS FOR HISTORY”  
AND THE REHABILITATION OF NAZISM**

**Summary:** The process of bringing to justice war criminals who committed crimes against humanity during the Great Patriotic War remains relevant and unfinished to this day. Despite the presence of convincing evidence, many war criminals captured by the Allies were not punished as they deserved. While those who were captured by the Armed Forces of the USSR were brought to justice. This

can be seen in the fates of the former leaders of the German military commandants of Stalingrad — Major General P. Löning and Major G. Speidel. This indicates the relevance of the problem in the context of the rehabilitation of Nazism and the “wars for history”.

**Keywords:** genocide, No statute of limitations, Battle of Stalingrad, Stalingrad, Nazi crimes.

Процесс по расследованию преступлений немецко-фашистских захватчиков и их привлечение к суду является достаточно сложной и незавершённой проблемой. Так с 2018 г. в России реализуется федеральный проект «Без срока давности», который направлен на разрешение указанного вопроса. Также с 2022 г. в разных регионах проходят судебные процессы по установлению юридического факта геноцида советского народа в Великой Отечественной войне. Всё это связано с тем, что вопрос привлечения военных преступников за преступления против человечности и международных норм и правил ведения военных действий (гуманитарного права) в период Великой Отечественной войны остаётся открытым.

Группа современных отечественных историков, реализуя проект «Цифровая история», затрагивала и указанную проблему. Им удалось установить, что не все нацистские преступники понесли наказание, поскольку, оказавшись в зоне оккупации Союзников, в дальнейшем привлекались к суду судебной системой ФРГ, которая весьма «гуманно» отнеслась к военным преступлениям [6]. Стоит проследить эту проблему на примере привлечения к ответственности немецких военных преступников, занимавших руководящие посты в оккупационных комендатурах г. Сталинграда.

С началом Сталинградской битвы Вермахт начал временную оккупацию территории Сталинградской области. В связи с осуществлением своих основных задач по обеспечению государственной безопасности в Управление НКВД СССР по Сталинградской области стали поступать также сведения об оккупационном режиме на занятой противником территории [9, л. 178–188, 190; 11–12]. Так уже в 1943 г. имелось достаточное количество свидетельств преступлений немецко-фашистских захватчиков по каждому району Сталинградской области и г. Сталинграду [10], которые были временно заняты противником. Все указанные сведения Управление НКВД СССР по Сталинградской области направляло в центральный аппарат НКВД СССР [3, л. 135; 4, л. 1]. Были зафиксированы свидетельства об указанных преступлениях на иных территориях СССР, в частности на территории УССР [8, л. 85–86].

Важно отметить, что Управлением НКВД СССР по Сталинградской области не просто фиксировались факты зверств на оккупированной территории Сталинградской области, а выявлялись непосредственные организаторы, исполнители и пособники преступной деятельности противника. Так на данный момент известно о характере работы и составе комендатур г. Сталинграда [14]. Известно это из свидетельств пленных работников

комендатур: заместителя, впоследствии, коменданта г. Сталинграда майора Г. Шпайделя, переводчика зондерфюрера (Z) Г. Ауергофа, лейтенанта Г. Фогта и иных [2; 4, л. 1; 8, л. 85; 14, л. 244].

Так было установлено, что все коменданты г. Сталинграда — генерал-майор Пауль Вильгельм Лёнинг и затем майор Готлиб Вильгельм Шпайдель — являются военными преступниками, поскольку своими личными действиями и приказами нарушали нормы международного права, зафиксированные в IV Гаагской конвенции о законах и обычаях сухопутной войны 1907 г. и приложении к ней «Положение о законах и обычаях сухопутной войны», которые Германская империя ратифицировала в 1910 г. [2–5; 7–8; 13–14]. В целом все руководители органов комендатур г. Сталинграда имели пронацистские взгляды на основе человеконенавистнического отношения к иным (негерманским) народам и их культуре, которые, по их мнению, существуют благодаря и на основе именно немецкой культуры [15].

После завершения Сталинградской битвы Г. Шпайдель попал в плен и находился в заключении, где и умер в тюрьме Управления НКВД СССР по Сталинградской области (Кировский район, г. Сталинград) 23 февраля 1943 г. от сепсиса и обморожения ног [1].

В то же время П. Лёнинг 15 октября 1942 г. был переведён в г. Харьков [1], а затем в Резерв фюрера и до конца войны находился на службе в Германии в г. Ганновере, где и был пленён в американской зоне оккупации, избежал наказания и умер в 1971 году [16, s. 414].

Можно отметить, что немецко-фашистские военные преступники, которые попадали в плен РККА, привлекались к суду и понесли заслуженное наказание за свои преступления. В то же время те, кто попадали в плен в зонах оккупации Союзников, так и не понесли заслуженного наказания, даже в условиях неоспоримых свидетельств их преступлений. Это говорит о том, что проблема реабилитации нацизма не явление современного периода.

### **Список литературы:**

1. Акт о смерти военнопленного Шпайделя Готлиба Вильгельмовича от 2 июля 1943 г. // Управление Федеральной службы безопасности Российской Федерации по Волгоградской области (УФСБ РФ ВО). — Ф. 13. — Д. 7. — Л. 142.
2. Выписка из собственноручных показаний военнопленного Фогт от 5 марта 1943 г. // УФСБ РФ ВО. — Ф. 13. — Д. 3. — Л. 249–252.
3. Докладная записка начальника Управления НКВД СССР по Сталинградской области «О положении в г. Сталинграде в период его частичной оккупации, после изгнания оккупантов и результатах агентурно-оперативной работы» от 1 апреля 1943 г. // Центральный архив Федеральной службы безопасности Российской Федерации. — Ф. К-72. — Оп. 1. — Пор. 8. — Л. 135–170.
4. Докладная записка начальника Управления НКВД СССР по Сталинградской области «О структуре и деятельности немецкой комендатуры в гор.

- Сталинграде в период его частичной оккупации немецко-фашистскими войсками» от 7 апреля 1943 г. исх. № 8258 // УФСБ РФ ВО. — Ф. 13. — Д. 1. — Л. 1–7.
5. Дополнительные сведения о организации немецкой полиции от 9 февраля 1944 г. // УФСБ РФ ВО. — Ф. 13. — Д. 3. — Л. 128–135.
6. "...имея нечистую совесть, они спокойно шли навстречу своей вполне заслуженной судьбе" / Науч.-просветит. историч. сообщ. «Цифровая история». — URL: [https://vk.com/wall-144904445\\_686295](https://vk.com/wall-144904445_686295) (дата обращения: 15.05.2024).
7. Протокол допроса военнопленного Шпайделя Готлиба Вильгельмовича от 5 февраля 1943 г. // УФСБ РФ ВО. — Ф. 13. — Д. 7. — Л. 134–141.
8. Протокол допроса переводчика немецкой комендатуры в г. Сталинграде Аутергофа Георгия Карловича от 30 июня 1943 г. // УФСБ РФ ВО. — Ф. 13. — Д. 7. — Л. 85–89.
9. Сводка № 10 начальника Управления НКВД СССР по Сталинградской области «Разведданных о положении в тылу противника. По состоянию на 15 октября 1942 г.» от 16 октября 1942 г. исх. № 85111 // УФСБ РФ ВО. — Ф. 13. — Д. 5. — Л. 172–192.
10. Сообщение начальника Управления НКВД СССР по Сталинградской области «Об учиненных зверствах немецко-фашистскими войсками» от 6 марта 1943 г. // УФСБ РФ ВО. — Ф. 13. — Д. 7. — Л. 59–77.
11. Справка заместителя начальника 4-го отдела Управления НКВД СССР по Сталинградской области «О разведданных по тылу противника, собранных 4-м отделом УНКВД по Сталинградской области» от 4 ноября 1942 г. // УФСБ РФ ВО. — Ф. 13. — Д. 4. — Л. 157–158.
12. Справка начальника 4-го отдела Управления НКВД СССР по Сталинградской области «О положении в оккупированных противником районах» от 12 августа 1942 г. // УФСБ РФ ВО. — Ф. 13. — Д. 5. — Л. 232–236.
13. Справка старшего следователя Следственного отдела Управления НКВД СССР по Сталинградской области «Об злодеяниях коменданта гор. Сталинграда генерала Лёнинга» от 29 июня 1943 г. // УФСБ РФ ВО. — Ф. 13. — Д. 7. — Л. 81.
14. Справка Управления МГБ СССР по Сталинградской области «Личный состав и деятельность комендатур г. Сталинграда» от 13 марта 1952 г. // УФСБ РФ ВО. — Ф. 13. — Д. 3. — Л. 244–248.
15. Характеристика офицеров немецкой комендатуры города Сталинграда (гарнизонной конторы) от 25 января 1944 г. // УФСБ РФ ВО. — Ф. 13. — Д. 3. — Л. 126–127.
16. Stadtllexikon Hannover. Von den Anfängen bis in die Gegenwart / D. Böttcher, K. Mlynek, W. Röhrbein (hrsg.), H. Thielen. Hannover : Schlütersche Verlag, 2009. — 704 s.

**Судакова Оксана Николаевна**

доцент

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

SPIN-код: 8186-2235

Oksana Sudakova

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

## **ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ**

**Аннотация:** В статье анализируется понятие коммуникативных навыков и их структура. Раскрываются особенности коммуникативного потенциала личности. А также в статье отражены результаты исследования коммуникативного потенциала личности студентов на основе ряда психологических методик.

**Ключевые слова:** коммуникативный потенциал личности, коммуникативные навыки, методики исследования коммуникативного потенциала личности.

## **THE STUDY OF THE COMMUNICATIVE POTENTIAL OF THE PERSONALITY OF STUDENTS**

**Summary:** The article analyzes the concept of communication skills and their structure. The peculiarities of a person's communicative potential are revealed. The article also reflects the results of a study of the communicative potential of the personality of students based on a number of psychological techniques.

**Keywords:** the communicative potential of the personality, communication skills, methods of research of the communicative potential of the personality.

Современное профессиональное образование характеризуется построением учебного процесса на основе компетентностного подхода. Универсальные и общепрофессиональные компетенции, отраженные в федеральных государственных образовательных стандартах, определяют модель выпускника, в соответствии с требованиями работодателей и общества в целом. Коммуникативная компетенция является одной из универсальных компетенций, представленных в утвержденных ФГОС поколения 3++ и раскрывается как «способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах...», при этом, основу коммуникативной компетенции составляют коммуникативные навыки.

Анализ литературы позволяет сказать, что понятие «коммуникативные навыки» исследователи раскрывали с различных позиций. Большинство авторов определяли коммуникативные навыки как совокупность умений,



которые позволяют личности эффективно взаимодействовать с окружающими (Н.В. Бочарникова, А.В. Петровский, О.А. Гусева, Н.В. Дьякова и др.).

С.А. Ковальчук, И.В. Тихомирова характеризуют коммуникативные навыки как способность устанавливать и поддерживать контакт с другими людьми.

А.А. Смирнова коммуникативные навыки рассматривает как «интегративные качества личности, включающие в себя как когнитивные, так и эмоционально-волевые аспекты, необходимые для эффективного взаимодействия».

Исследователи выделяют среди основных компонентов коммуникативных навыков: когнитивный компонент, определяющий возможность ориентации в ситуации общения, осознания и понимания коммуникативной ситуации; самооценочный компонент, представляющий собой собственное отношение к уровню развития своих коммуникативных навыков и коммуникативно-деятельностный компонент, который является показателем готовности к построению зрелой коммуникации в соответствии с принятыми в обществе нормами и традициями. [3]

Коммуникативный потенциал личности в исследованиях представляется как динамическая характеристика возможностей, способностей и внутренних резервов личности, включающая в себя коммуникативные свойства личности, коммуникативные способности и коммуникативные умения и навыки.

Исследование коммуникативного потенциала личности студентов проводилось на базе ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна» в группах 1 и 3 курсов направления 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)». В диагностике участвовали 102 студента. Из них 68 студентов 1 курса и 34 студента 3 курса.

В ходе исследования использовались следующие диагностические методики: «Шкала эмоционального отклика» (А. Меграбян, модификация Н. Эпштейна), методика диагностики уровня развития рефлексивности (А.В. Карпов), методика «Направленность личности в общении» (НЛО-А) (С.Л. Братченко), методика «Диагностика особенностей общения» (В.Н. Недашковский), тест «Умеете ли Вы слушать?» (И. Атватер), ролевые позиции в межличностных отношениях по Э. Берну (тест «Ребенок, взрослый, родитель») [2] и тест «Что говорит Вам мимика и жесты?»

Результаты теста «Шкала эмоционального отклика» (А. Меграбян, модификация Н. Эпштейна) представлена на рисунке 1.

В рамках данной методики можно проанализировать уровень выраженности способности к сопереживанию в различных социальных ситуациях (эмпатии).

Очень высокий и высокий уровень характеризуются аффилиативным поведением, повышенной эмоциональностью, альтруистическими поступками.

Нормальный уровень – демонстрирует хороший контроль над собственными эмоциями, но затруднения в прогнозировании развития межличностных отношений.

Низкий уровень развития эмпатии характеризует затруднения в установлении контактов, дискомфорт в больших компаниях, непонимание эмоциональных проявлений окружающих.

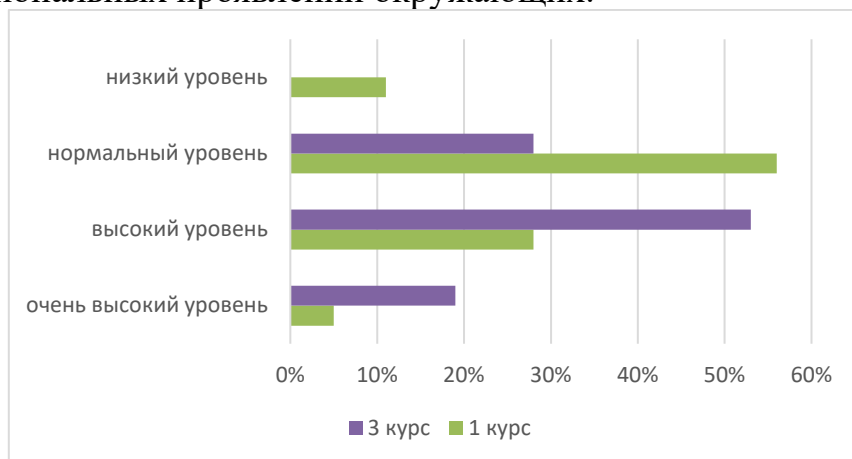


Рисунок 1 – Результаты методики «Шкала эмоционального отклика» (А. Меграбян, модификация Н. Эпштейна)

Анализ полученных результатов позволяет сказать, что у студентов 3 курса эмпатия развита лучше, чем у студентов 1 курса. Для развития способностей к эмпатии необходимо совершенствовать коммуникативные навыки, а именно умение отражать и отзеркаливать эмоции. Для этого применяются тренинг, направленные на развитие ассертивного поведения и умения считывать чувства других людей.

Результаты диагностики уровня развития рефлексивности А.В. Карпова представлена на рисунке 2. Данная методика позволяет оценить предрасположенность к одному из видов рефлексии и определить уровень его развития.

В процессе диагностики определялся вид рефлексии.

Ретроспективная рефлексия – анализируются и оцениваются прошедшие события.

Ситуативная рефлексия – обдумывание текущей деятельности, самоконтроль поведения в актуальной ситуации и анализ происходящего.

Перспективная рефлексия – анализ предстоящей деятельности, планирование будущих событий и предсказание последствий.

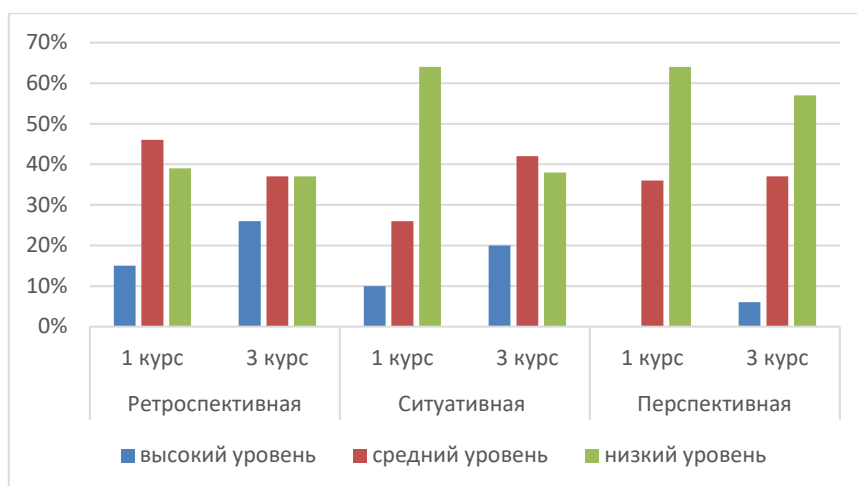


Рисунок 2 – Результаты методики диагностики уровня развития рефлексивности (А.В. Карпов)

Анализируя полученные в процессе диагностики результаты можно сказать, что наиболее развита и у студентов 1 курса и у студентов 3 курса ретроспективная рефлексия, а наименее развития перспективная рефлексия.

Результаты методики «Направленность личности в общении» (НЛО-А) (С.Л. Братченко) представлена на рисунке 3. На основе данной методики определяются коммуникативные стратегии, которые зависят от личностных установок и ценностных ориентаций в межличностных отношениях.

С.Л. Братченко выделяет пять направленностей личности на общение.

Авторитарная направленность характеризуется ориентацией на доминирование в общении, эгоцентризм, пренебрежение к чужой точке зрения.

Манипулятивная направленность проявляется в стремлении использовать и управлять поведением партнера, в отношении к партнеру как средству достижения своих целей.

Конформную направленность отличают отказ от равноправия в межличностных отношениях в пользу партнера, готовность изменить свое мнение, отказаться от собственной точки зрения.

Альтероцентристическая направленность раскрывается через добровольный и бескорыстный отказ от себя и концентрации на потребности партнера по общению.

Индифферентная направленность характеризуется игнорированием общения. С.Л. Братченко описывает данную направленность как скрытую авторитарность, при которой партнеры по общению обесцениваются до вытеснения.

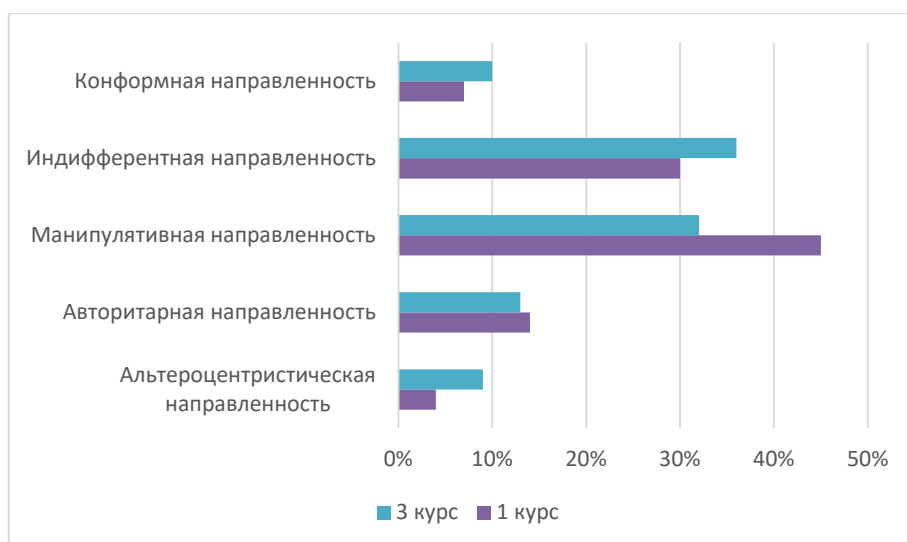


Рисунок 3 – Результаты методики «Направленность личности в общении» (НЛО-А) (С.Л. Братченко)

Результаты, представленные на диаграмме, показывают, что у студентов преобладает индифферентная и манипулятивная направленности личности в общении.

Результаты методики «Диагностика особенностей общения» (В.Н. Недашковский) представлена на рисунке 4. Методика позволяет оценить ряд показателей, характеризующих особенности общения.

Умение понимать собеседника характеризует способность чувствовать состояния, уметь видеть и слышать партнера по общению.

Умение строить межличностные границы характеризует личностную зрелость в выстраивании отношений с людьми, а именно это проявляется в умении отделять свои чувства, желания, мысли от чужих.

Особенности посланий в общении определяются как искренность личностной позиции в общении, однозначность и ясность при высоких показателях и неясность и неоднозначность, то есть скрытность личностных позиций при низких показателях.

Полученные результаты исследования особенностей общения показывают, что студенты 3 курса лучше понимают собеседника, умеют дифференцировать свои чувства, мысли и желания от чувств, мыслей и желаний собеседника, а также более открыты и искренни в выстраивании межличностных отношений.

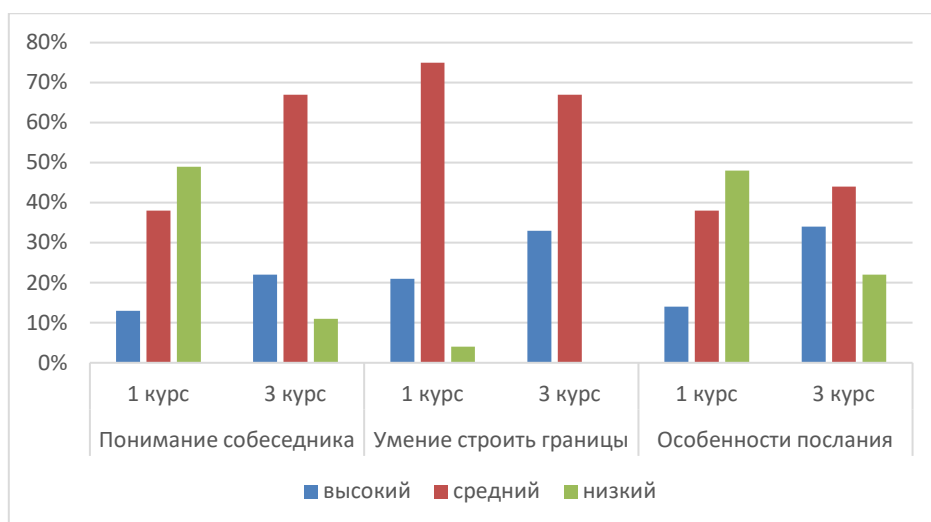


Рисунок 4 – Результаты методики «Диагностика особенностей общения» (В.Н. Недашковский)

Результаты тестирования по методике «Умеете ли Вы слушать?» (И. Атватер) представлены на рисунке 5.

Умение слушать — один из показателей эффективной коммуникации. Исследователи определяют его как процесс восприятия информации, которое включает в себя внимание, понимание и отклик. [1] Такое активное слушание позволяет установить доверительные отношения между собеседниками. Когда человек чувствует, что его действительно слушают, он открывается, делится своими мыслями и чувствами. Это создает атмосферу взаимопонимания и уважения, что особенно важно в личных и профессиональных отношениях.

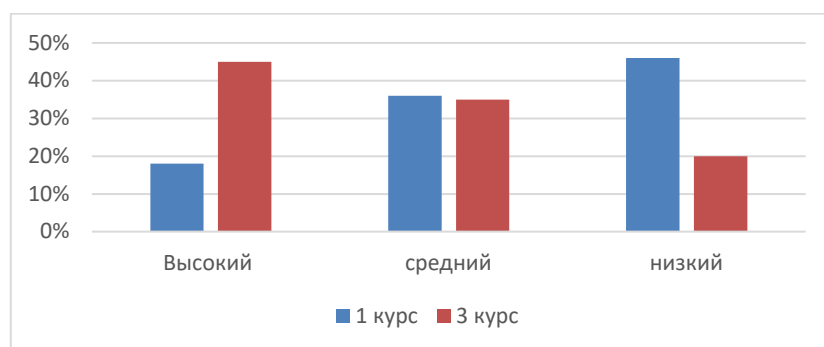


Рисунок 5 – Результаты теста «Умеете ли Вы слушать?» (И. Атватер)

Анализируя полученные в ходе исследования результаты можно отметить, что студенты старших курсов более готовы к активному слушанию, чем студенты первого курса.

Результаты исследования ролевых позиции в межличностных отношениях по Э. Берну (тест «Ребенок, взрослый, родитель») представлено на рисунке 6.

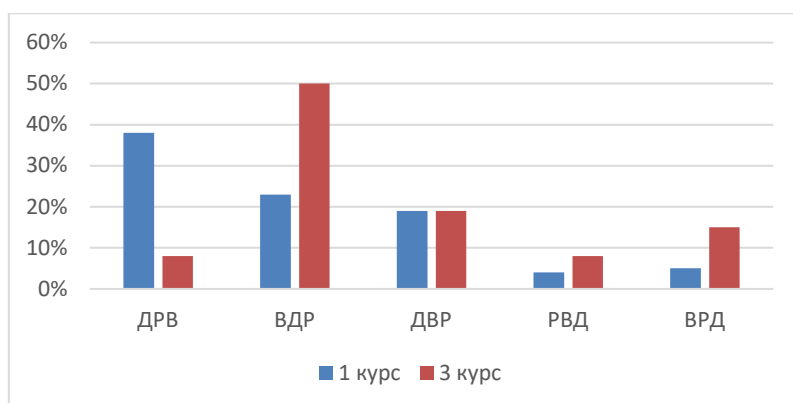


Рисунок 6 – Результат теста «Ребенок, взрослый, родитель»

Полученные в процессе исследования формулы расшифровываются следующим образом:

«Д» - дитя, если в формуле стоит на первом месте, это означает, что в общении человек проявляет детскую непосредственность, которая хороша до определенных пределов, но ценна для восприятия мира.

«В» - взрослый, если данная позиция стоит на первом месте, это говорит о развитом чувстве ответственности, умеренной импульсивности, понимании.

«Р» - родитель, если стоит в формуле на первом месте, характеризует человека как категоричного, самоуверенного, бескомпромиссного.

Символы располагаются по мере убывания веса.

Наилучшим сочетанием является формула «ВДР», самое неоднозначное сочетание «РДВ» у студентов не представлено.

Результаты теста «Что говорит Вам мимика и жесты?» представлены на рисунке 7.

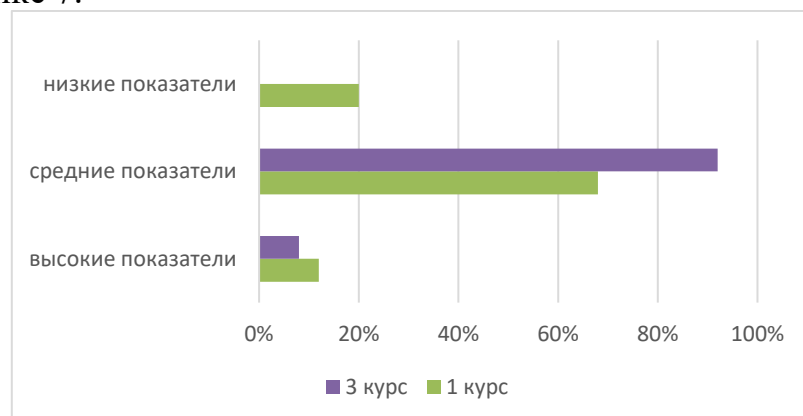


Рисунок 7 – Результаты теста «Что говорит Вам мимика и жесты?»

Высокие показатели, полученные по данному тесту, говорят о том, что человек обладает отличной интуицией, способностью понимать невербальные сигналы.

Средние значения означают, что человек достаточно наблюдателен и хорошо интерпретирует мимику и жесты, но необходимо учиться использовать эту информацию в повседневной жизни.

Низкие значения говорят о том, что человеку трудно правильно оценить людей и их невербальные сигналы.

Анализ результатов исследования умений считывать невербальные сигналы показал, что в своем большинстве студенты достаточно хорошо понимают и интерпретируют невербальные средства общения как на младших, так и на старших курсах.

Обобщая проведенную работу, можно сказать, что студенты 3 курса показывают практически по всем методикам результаты лучше, чем студенты 1 курса и связано это с тем, что развитие коммуникативных навыков и умений, которые определяют коммуникативный потенциал личности, на факультете осуществляется системно на дисциплинах психолого-педагогического цикла, таких как «Общая и социальная психология», «Общая педагогика», «Профессионально-педагогические коммуникации» и других. Студенты должны уметь адаптироваться к разнообразным коммуникативным ситуациям что достигается применением в учебном процессе тренингов общения, деловых игр, проектной и исследовательской деятельности.

### **Список литературы:**

1. Давыдова, А. М. Теоретический анализ структуры коммуникативной компетентности / А. М. Давыдова. — Текст: непосредственный // Психологические науки: теория и практика: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). — Москва: Буки-Веди, 2015. — С. 34-37. — URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/158/7421/> (дата обращения: 01.11.2024).
2. Психологическая диагностика коммуникативного потенциала личности [Текст]: методические рекомендации для студентов / Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т; Н. А. Зими́на - Н. Новгород: ННГАСУ, 2015. - 42 с.
3. Есина С. В. Психологические аспекты коммуникативной компетентности участников современного образовательного процесса / С. В. Есина // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: Сборник научных трудов XII Международной научно-практической конференции. В 2-ух ч., Москва, 25 января 2020 года. Том Ч. 2. — Москва: Некоммерческое партнерство "Международная академия наук педагогического образования", 2020. — С. 186-189.

**Тимофеев Владимир Владимирович**

кандидат политических наук, старший преподаватель

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

SPIN-код: 3786-9272.

Timofeev Vladimir

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

## **ВЛИЯНИЕ МИРОТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ООН НА КОЭФФИЦИЕНТ ШИЛЛЕРА**

**Аннотация:** В данной статье автор анализирует корреляцию между числом операций ООН по поддержанию мира и коэффициентом Шиллера в течение периода с 1947 г. по 2022 г. Ранее проведённый автором анализ данной корреляции покрывал меньший промежуток времени — 1947–2014 гг. Он показал, что миротворчество может оказывать положительный экономический эффект путём политической стабилизации, обеспечивающей возможности для хозяйственной деятельности компаний (в том числе иностранных). Цель данного исследования — определить, есть ли корреляция между числом миротворческих операций и коэффициентом Шиллера за период 1947–2022 гг. Данное исследование призвано подтвердить или опровергнуть ранее полученные результаты. Была выявлена существенная и прямая корреляция. Автор приходит к выводу о том, что поддержание мира восстанавливает институты и создаёт условия для бизнес-активности.

**Ключевые слова:** миротворчество, ООН, коэффициент Шиллера, Мали, МИНУСМА, социокультурная экономика.

## **THE IMPACT OF UN PEACEKEEPING ACTIVITIES ON THE SHILLER P/E RATIO**

**Summary:** In this article the author analyzes the correlation between the number of UN peacekeeping operations and the Shiller P/E ratio within the period from 1947 until 2022. The correlation has been previously analyzed within the shorter period, namely from 1947 until 2014. The analysis has shown that peacekeeping can have positive economic effects through the political stabilization which ensures economic opportunities for companies (including the foreign ones). The goal of this research is to determine whether there is a correlation between the number of peacekeeping operations and the Shiller P/E ratio within the period from 1947 until 2022. This study is aimed at either confirming or denying the previous results. The significant and positive correlation is found. The author concludes that peacekeeping rebuilds institutions and creates conditions for business activities.

**Keywords:** peacekeeping, UN, Shiller P/E ratio, Mali, MINUSMA, Sociocultural Economics.



Взаимосвязь между войнами и экономикой является одним из часто поднимаемых вопросов в социогуманитарных научных исследованиях. Существуют мнения, согласно которым конфликты имеют экономические причины. В частности, в научных трудах встречается анализ роли полезных ископаемых в возникновении вооружённого противостояния [8, р. 339]. При этом недавние исследования корреляции между числом операций ООН по поддержанию мира (ОПМ) и коэффициентом Шиллера за период 1947–2014 гг. говорят о том, что миротворческая деятельность, которая заключается в поддержании мира при помощи ввода миротворческого контингента, стабилизирует экономическую ситуацию в регионах конфликта и в целом в мире [4, с. 203–204]. Данное исследование призвано заново рассмотреть данную корреляцию, но в расширенных хронологических границах, а именно за период 1947–2022 гг. Кроме того, институциональная сторона вопроса влияния миротворчества на экономику может быть изучена с точки зрения такого подхода, как социокультурная экономика. Учитывая то, что Концепция внешней политики Российской Федерации, утвержденная Президентом Российской Федерации В. В. Путиным 31 марта 2023 г., предусматривает фокус внешнеполитического внимания России на «восстановлении роли ООН в качестве центрального координирующего механизма в согласовании интересов государств – членов ООН и их действий по достижению целей Устава ООН», указывает на то, что «ООН должна оставаться главной площадкой для прогрессивного развития», и исходит из того, что роль России в мире определяется её «статусом постоянного члена Совета Безопасности Организации Объединенных Наций», обоснованным является анализ экономического эффекта миротворчества ООН [2].

Таким образом, цель данного исследования — определить, есть ли корреляция между числом миротворческих операций и коэффициентом Шиллера за период 1947–2022 гг.

Современная научная литература предполагает существование взаимосвязи между экономикой и военными конфликтами. В частности, работы таких учёных, как М. Л. Росс [8], Ф. Стюарт [11], Э. Мигель, С. Сатьянат и Э. Сердженти [6], посвящены исследованию этих взаимосвязей. Однако следует отметить, что в большинстве случаев анализируются экономические причины конфликтов и миротворческих миссий. Например, Дж. Виктор уделяет внимание экономическим факторам отправки миротворческого контингента [12]. Влияние войн или же, наоборот, поддержания мира на экономику исследуется редко. Следует при этом выделить исследование М. Карнахана, У. Дёрча и С. Джилмора, которое посвящено экономическому эффекту миротворчества и которое оказало влияние на данную сферу изучения [5]. В ней авторы утверждают, что поддержание мира положительно влияет на экономику стран, где осуществляются ОПМ [5, р. 51]. Тем не менее глобальный экономический эффект миротворчества иностранными учёными не исследовался. Заполнить данную лауну стремится автор данной статьи.

Выявим, есть ли корреляция между числом ОПМ и коэффициентом Шиллера. В целях проверки гипотезы о зависимости между числом миротворческих миссий и значениями коэффициента Шиллера используем коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Число миротворческих миссий принимается за факторный признак, а коэффициент Шиллера — за результативный признак. Данные о числе ОПМ получены с сайта Our World in Data [7]. Сведения о значениях коэффициента Шиллера были взяты с сайта, на котором приводятся исторические значения данного коэффициента с 1872 г. до настоящего времени. [10]. Коэффициент Шиллера традиционно применяется к фондовому индексу S&P 500. Исследуется корреляция между данными о числе инициированных на определённый год миротворческих операций ООН и значениями коэффициента Шиллера за январь следующего года в рамках периода 1947–2022 гг. Например, если есть число ОПМ на 1947 г., то мы учитываем, что количество миссий может повлиять на коэффициент Шиллера, и берём значение данного коэффициента на январь 1948 г. Так поступаем с каждым годом. Данные анализировались на момент 11.10.2024.

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена

$$\rho = 0,68.$$

Число степеней свободы равно 74. При данном числе степеней свободы критическая точка двусторонней критической области распределения Стьюдента по уровню значимости  $\alpha = 0,001$  равна:

$$T_{кр} = 0,24,$$

$\Rightarrow |\rho| > T_{кр}$ , т. е. принимается альтернативная гипотеза. Зависимость является статистически значимой.

Вывод: зависимость имеется. Корреляция существенная и прямая.

*Интерпретация*

Согласно представленной модели, миротворчество оказывает положительное экономическое воздействие на экономику. Ранее полученные результаты, свидетельствующие о том, что политическая стабилизация и восстановление институтов, обеспечиваемые поддержанием мира, создают условия для возобновления хозяйственной деятельности, подтверждаются. Из этого также следует, что конфликты являются фактором ухудшения экономической ситуации. В соответствии с концепцией социокультурной экономики, разрабатываемой А. А. Аузаном и Е. Н. Никишиной [1, с. 8], культура (т. е. неформальные институты) регулирует социальное взаимодействие и влияет таким образом на трансакционные издержки. Е. Н. Никишина, ссылаясь на М. Бауера и его соавторов, отмечает, что геополитические шоки, а именно военные конфликты, могут воздействовать на ценности людей и изменять их экономическое поведение [1, с. 98]. В рамках применяемой в данной статье модели мы можем прийти к выводу, что войны имеют отрицательное воздействие на неформальные институты и, следовательно, экономику. Поддержание мира в свою очередь обеспечивает стабилизацию и приток инвестиций. Кроме того, отдельно отметим, что

размещаемый контингент ООН, призванный поддерживать безопасность, к тому же требует продовольственного обеспечения в стране пребывания, что также стимулирует развитие локального бизнеса вблизи места расположения сотрудников и миротворцев ООН.

Ранее было доказано, что канадские горнодобывающие корпорации пролоббировали участие канадского миротворческого контингента в миссии МИНУСМА, которая реализовывалась в Мали, для обеспечения безопасности своих активов и своих сотрудников [3, с. 602]. Случай с Мали свидетельствует и о том, что компании воспринимают миротворчество как способ обеспечения безопасности, и о том, что канадские корпорации заботились только о собственной безопасности и собственных экономических интересах. Недавно разгорелся конфликт золотодобывающей корпорации Barrick Gold Corp., являющейся мировым лидером в своей отрасли, с малийским правительством из-за увеличившейся роли государства в добывающем секторе [9]. В данном случае возникает типичная картина противостояния национального государства и иностранного капитала, в условиях которого возможным представляется реализация неокOLONиального подхода к современному африканскому государству. Подобное неокOLONиальное мышление могло проявляться и ранее в отношениях канадского бизнеса с малийским правительством, и это означает, что для канадских компаний миротворчество также было всего лишь возможностью вмешаться в политическую ситуацию в стране для защиты своих собственных интересов. Использование миротворчества для экономической стабилизации может быть и проявлением неокOLONиализма, от которого выигрывают капиталистические страны Запада, и институциональной стабилизацией, от которой могут выигрывать как жители Мали, так и глобальные корпорации из списка S&P 500. В данном случае всё зависит от того, в чью пользу идёт экономическое восстановление.

Выявленная статистически значимая существенная прямая корреляция между числом операций ООН по поддержанию мира (ОПМ) и коэффициентом Шиллера за период 1947–2022 гг. свидетельствует о том, что поддержание мира содействует экономическому восстановлению в странах, раздираемых конфликтами, и открывает возможности для глобального бизнеса. В соответствии с концепцией социокультурной экономики геополитический шок может негативно влиять на неформальные институты. В рамках представленной модели миротворчество как нивелирование данного шока оказывает позитивное влияние на экономику. Миротворческая стабилизация экономики может отражать интересы и корпораций, и национальной экономики. То, кому выгоден положительный экономический эффект поддержания мира, зависит от политической конъюнктуры.

## Список литературы:

1. Аузан, А. А., Никишина, Е. Н. Социокультурная экономика: как культура влияет на экономику, а экономика – на культуру? - М.: Экономический факультет МГУ имени М. В. Ломоносова, 2021. 200 с.
2. Концепция внешней политики Российской Федерации (утверждена Президентом Российской Федерации В. В. Путиным 31 марта 2023 г.) // Министерство иностранных дел Российской Федерации. URL: <https://www.mid.ru/ru/detail-material-page/1860586/> (дата обращения: 16.10.2024).
3. Тимофеев, В. В. Лоббистская деятельность канадского бизнеса в контексте участия Канады в миротворческой миссии в Мали // Вопросы национальных и федеративных отношений. 2022. №2(83). С. 592–607. DOI: 10.35775/PSI.2022.83.2.029 - URL: <http://etnopolitolog.ru/index.php/ru/soderzhanie-vypuskov/2-83-2022>
4. Тимофеев, В. В. Миротворческие операции ООН как прогностический фактор экономических процессов // Свободная мысль. 2022. №2. С. 199–208.
5. Carnahan, M. Economic Impact of Peacekeeping / M. Carnahan, M. Durch, S. Gilmore. Final Report. March 2006. - URL: <https://reliefweb.int/report/world/economic-impact-peacekeeping-final-report> (дата обращения: 26.10.2024).
6. Miguel, E., Satyanath, S., Sergenti, E. Economic Shocks and Civil Conflict: An Instrumental Variables // Approach Journal of Political Economy, 2004. Vol. 112. No. 4. P. 725–753.
7. Number of active United Nations peacekeeping missions // Our World in Data. URL: <https://ourworldindata.org/grapher/number-un-peacekeeping-missions> (дата обращения: 11.10.2024).
8. Ross, M. L. What Do We Know about Natural Resources and Civil War? // Journal of Peace Research, 2004. Vol. 41. No. 3. P. 337–356.
9. Schalk, O. In West Africa, Canadian mining firms come up against bloc of independent states // Canadian Dimension. URL: <https://canadiandimension.com/articles/view/in-west-africa-canadian-mining-firms-come-up-against-bloc-of-independent-states> (дата обращения: 25.10.2024).
10. Shiller PE Ratio by Year // Multpl. URL: <https://www.multpl.com/shiller-pe/table/by-year> (дата обращения: 11.10.2024).
11. Stewart, F. Root Causes of Violent Conflict in Developing Countries // BMJ: British Medical Journal, 2002. Vol. 324. No. 7333. P. 342–345.
12. Victor, J. African Peacekeeping in Africa: Warlord Politics, Defense Economics, and State Legitimacy // Journal of Peace Research, 2010. Vol. 47. No. 2. P. 217–229.

**Тимофеева Елизавета Павловна**

кандидат исторических наук, старший преподаватель

Академия машиностроения им. Ж.Я. Котина

SPIN-код: 4994-8240

Timofeeva Elizaveta Pavlovna

Academy of Mechanical Engineering named after J.Ya. Kotina

## **СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ О РАННЕЙ АКАДЕМИИ**

**Аннотация:** Статья представляет краткий обзор значимых исследований последних лет, посвященных изучению древней философской школы. Рассмотрение таких проблем как местоположение школы, ее внутреннее устройство по-прежнему не теряют своей актуальности.

**Ключевые слова:** Академия Платона, археологические раскопки, исследования папирусов, образование, наследие.

## **CONTEMPORARY STUDIES ON THE EARLY ACADEMY**

**Summary:** The article presents a brief overview of significant research in recent years devoted to the study of the ancient philosophical school. The study of both the location of the school and its internal structure still remains relevant.

**Keywords:** Plato's Academy, archaeological excavations, papyrus research, education, heritage.

Название знаменитой книги Гарольда Чернисса – “Загадка Ранней Академии” [1] не теряет своей актуальности и в наши дни. Ученые разных стран уже не один век стремятся постичь, что же собой представляла одна из самых знаменитых древних философских школ. Тайной окутана и биография Платона, хотя имя его известно каждому. Источники, на основании которых, воспроизводится биография философа, по-прежнему вызывают массу вопросов. Так, например, горячая дискуссия по поводу подлинности и авторства VII письма, считающегося автобиографическим [2]. К хронологически более поздним свидетельствам также следует относиться с определенной долей осторожности.

В стремлении приоткрыть завесу тайны ученые используют самые разные средства в работе с источниками, в связи с чем представляется крайне интересным проект Advanced Grant ERC ‘Greekschools’ во главе с итальянским ученым Грациано Раноккья [3]. Использование неинвазивных методов в прочтении папирусов Геркуланума, в частности трактатов Филодема. Весной 2024 года Г. Раноккья сделал сенсационное заявление о документальном подтверждении места погребения Платона в саду основанной им философской школы, близ святилища Муз. Если эти данные будут убедительно доказаны, то

это событие станет важной вехой в восполнении биографии знаменитого философа [4].

Важным событием в отечественном антиковедении, как нам видится, стало и издание “Философской истории Платоновской Академии” [5]. Коллективный труд новосибирских исследователей Евгения Васильевича Афонасина и его супруги Анны Сергеевны Афонасиной с Джоном Майлзом Диллоном, ирландским философом, внесшим ощутимый вклад в изучение древней философии, платонизма, открывает новые горизонты для неутомимых исследователей наследия Платона. В книге представлены переводы на русский язык текстов Филодема, Нумения и Дамаския, посвященные истории Академии в Афинах, а также серия исследований, посвященных истории платонизма со времен Платона до поздней античности [6].

Интерес исследователей разных исторических эпох к Академии Платона зиждется на стремлении понять, разобраться, какую роль играла Академия в жизни самого философа, кто был его учениками, как создавалось, менялось знаменитое учение, в чем причины создания утопических государственных проектов, что вдохновляло или наоборот отталкивало великого мыслителя от тех или иных идей.

Неоценимую помощь в изучении древней философской школы, ее физического устройства, дают начавшиеся еще в начале XX века раскопки, продолжающиеся по сей день. Отражением этих археологических исследований стали статьи: “Наблюдения за топографией Древней Академии” Манолиса Панайотопулоса и Тани Чацифтимиу, а также “Гимнасий Академии и Школа Платона” Евтихии Лигури-Толии, которые дают широкие возможности умозрительных реконструкций внутреннего устройства древней школы. Эти материалы и еще целый ряд статей, посвященных Академии, представлен в книге “Plato’s Academy: Its Workings and Its History” [7].

В настоящее время последовательность событий и подтверждающие их факты, связанные с Академией, выстраиваются следующим образом. Филодем подтверждает встречу Платона и Дионисия, Сиракузского тирана (col., X) – что традиционно рассматривается по свидетельствам Диогена Лаэртского и автора VII письма, а также недовольство тирана смелыми речами философа и изгнание его из Сиракуз. Как Платон оказался на острове Эгине и попал в рабство породило множество противоречивых суждений – гипотезы о спартанских моряках, о спартанском после, о купце, в сопровождении которых философ мог отправиться в Афины. Филодем указывает на пленение и продажу в рабство Платона как афинского гражданина, оказавшегося на территории враждебного полиса (col., X-по изданию Е.В. и А.С. Афонасиных, Дж. Диллона).

После счастливого избавления и возвращения в Афины, философ приобретает земельный участок в пригороде Афин, об источнике средств есть ряд предположений – от собственных сбережений, до собранных друзьями и почитателями (Diog.L., III,20). Увлекает гипотеза Е.В. Афонасина о том, что “приобретение места для будущей школы носило своего рода публичный

характер” [8]. Изначально основание школы как образовательного центра, способного принести пользу гражданской общине Афин, объяснило бы, как кажется, расположение в священной роще, дальнейшее появление все новых культов, помимо уже имеющих (Академу, Прометею, Гермесу). Любопытно, что культ Аполлона впоследствии переплетается с почитанием и самого философа, похороненного, как предполагается, близ Мусейона, священная птица Аполлона – лебедь, упоминается в источниках в связи с Платоном (Diog.L., III,5; Paus, I,30). В поздней традиции Платон почитался ежегодно на седьмой день месяца таргелион или фаргелион (Φαργηλίων), в день рождения Аполлона. Философская школа принесла славу Афинам в веках, сделав имя Академии (первоначально обозначение места) широко известным, как бы став еще одной вехой в истории знаменитого города, продолжая традиции великих людей, похороненных вдоль дороги, ведущей из Дипилонских ворот к Академии. Знаменитый афинский некрополь (Dēmosion Sēma) со стелами героев, могилами Солона, Перикла, Ликурга и других выдающихся общественных деятелей (Paus., I, 29).

Ко времени создания школы территория к северо-западу от Афин представляла собой публичный парк, окруженный стеной (Ἰππάρχου τεῖχιον) в VI в. до н.э., Гиппархом, сыном тирана Писистрата (Athen.,13.609), благоустроенный полководцем Кимоном в V в. до н.э. на деньги, вырученные от продажи персидских трофеев, превратившем ее в обильно орошаемую рощу с дорожками для бега и тенистыми аллеями, гимнасием (Plut.Cim.,13).

По последним археологическим данным гимнасий был переоборудован для нужд школы. Так Евтихия Лигури-Толиа вполне убедительно доказывает, что помещения гимнасия IV в до н.э. не соответствуют традиционному устройству греческих гимнасиев [8]. Центральный двор был окружен портиками, однако без залов по обе стороны и к югу от него, элеотесиона (помещение, где атлеты натирались оливковым маслом) и банных помещений. Вместо площадки для тренировок в центре здания - “яма” с полом из водонепроницаемой штукатурки, что вполне могло быть бассейном или колодцем. Следуя за профессором Хепфнером, исследовательница предполагает, что на месте эфебиона располагалась библиотека Академии. А гимнасий следует воспринимать как Экседру или Мусейон Платона, то есть это здание являлось местом обучения более, нежели спортивным комплексом.

Библиотека Академии всегда много обсуждалась исследователями, ее наличие воспринимается как естественная часть образовательного учреждения. Предположить расположение ее в здании гимнасия, с книжными полками, встроенными в боковые стены, с особой системой хранения: коридор, окружавший библиотеку по периметру с трех сторон, который мог обеспечить необходимую вентиляцию для папирусов, что вполне убедительно.

Прямоугольные фундаменты, расположенные в портиках, могли служить основаниями столов (числом 40) и тем самым представлять читальный зал при

библиотеке. К северу от двора, возможно, находились статуи девяти муз, дополняя картину и даровав имя этому месту – Мусейон.

Безусловно, относился к Платоновской школе и так называемый квадратный перистиль, расположенный примерно 250 м северо-восточнее гимнасия, 40x40 м. Здание было построено одновременно с реконструкцией гимнасия. В обоих случаях использовались блоки от более ранних строений.

А.С. Афонасина предлагает искать “садик” (κηλιδιον), о котором столько пишут древние авторы: в центре перестилля, Экседру же отдельно стоящей между гимнасием и квадратным перистиллем [9]. Е. Лигури-Толиа представляет будни философской школы в соответствии с мозаичным панно “Академия Платона” (вилла Т. Симмия Стефана, в Помпеях).

Здесь на наш взгляд, исследователи уходят в область умозрительных построений, хотя искушение велико: представить философов, ведущих ученую беседу, собравшись во дворе перестилля, под сенью оливы, удобно расположившись, кто у сундука с папирусами (своеобразная передвижная библиотека), кто на экседре, разворачивает папирусные свитки, кто чертит на земле, возможно, геометрические фигуры, кто-то ведет дискуссию, у ног открытые ящики (передвижные библиотеки) со свитками, солнечные часы, вдали виднеются стены Афин, Акрополь и Парфенон.

Если перенестись на две тысячи лет вперед – то мы окажемся в Археологическом парке Академии Платона, где в настоящее время планируются широкомасштабные работы по созданию “невидимого” музея – увеличение цокольного этажа Археологического музея Афин для создания двух уровней подземных галерей. И по-прежнему священная роща Академа давшая имя одной из самых знаменитых философских школ будет преумножать славу Афин [11].

### **Список литературы:**

1. Cherniss H. The Riddle of the Early Academy. University of California Press and Cambridge University Press, 1945.
2. Ledger R., Re-counting Plato: A Computer Analysis of Plato's Style. Oxford: Oxford University Press, 1989, P. 148–50; Burnyeat M, Frede M., The Pseudo-Platonic Seventh Letter, Oxford University Press, 2015, P. 224.
3. Лаборатория Грациано Раноккья. Учреждение: Итальянский национальный исследовательский совет [Электронный ресурс]. - URL: <https://www.researchgate.net/lab/Graziano-Ranocchia-Lab>
4. Sample J. “Second renaissance”: tech uncovers ancient scroll secrets of Plato and co // The Guardian. Fri 3 may 2024 [Электронный ресурс]. - URL: <https://www.theguardian.com/books/article/2024/may/03/how-scholars-armed-with-cutting-edge-technology-are-unfurling-secrets-of-ancient-scrolls>
5. Афонасин Е.В., Афонасина А.С., Диллон Дж. Филосовская история Платоновской Академии. Тексты и исследования. - СПб.: Издательство РХГА, 2022.



6. Мочалова И.Н. Платонизм в Афинах: от Академии Платона к школам Прокла и Дамаския. Рецензия на книгу: Е.В. Афонасин, А.С. Афонасина, Дж. Диллон. *Философская история Платоновской Академии. Тексты и исследования*. СПб.: Издательство РХГА, 2022//Платоновские исследования 16.1 (2022).
7. Алиева О. Дом восходящей философии. Рецензия на книгу: Paul Kalligas, Chloe Balla, Effie Baziotopoulou-Valavani, Vassilis Karasmanis (eds.), *Plato's Academy: Its Workings and Its History*. Cambridge University Press, 2020//Платоновские исследования / Platonic Investigations 13.2 (2020).
8. Lygouri-Tolia E. "The gymnasium of the Academy and the School of Plato"// Kalligas, P., Balla, Ch., et al., eds. *Plato's Academy. Its Working and Its History*. Cambridge, 2020. pp. 46–64.
9. Афонасина А.С. Академия Платона в Афинах//Философская история Платоновской Академии. См. выше. С.140-148.
10. В городском парке Афин планируют построить "невидимый" археологический музей // Novate [Электронный ресурс]. - URL: <https://novate.ru/blogs/190323/65834/>

**Тихонова Вера Борисовна**

кандидат культурологии, доцент

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

SPIN-код: 3355-1070

Tikhonova Vera

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

## **К ПРОБЛЕМЕ ЛИЧНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ГУМАНИТАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ XIX-XXI ВВ.**

**Аннотация:** Предлагаемая статья посвящена рассмотрению проблематики личности в отечественных философских, культурологических, исторических исследованиях. Автор рассматривает ряд наиболее выраженных подходов к пониманию личности в истории. Обращается внимание на заметное присутствие подхода, идеализирующего западноевропейский тип личности и предполагающий его эталонным для оценки личностного сознания других народов. Делается вывод о сомнительности эталона, сформированного в одних культурах, для оценки личности, сложившейся в другой культурной среде и иных исторических условиях.

**Ключевые слова:** личность, личностное сознание, культура, эталонный тип личности, европеизация.

## **ON THE PROBLEM OF PERSONALITY IN DOMESTIC HUMANITARIAN RESEARCH IN THE 19TH – 21ST CENTURIES**

**Summary:** The proposed article is devoted to the consideration of the problems of personality in domestic philosophical, cultural, and historical research. The author examines a number of the most pronounced approaches to understanding personality in history. Attention is drawn to the noticeable presence of an approach that idealizes the Western European personality type and assumes it to be a standard for assessing the personal consciousness of other peoples. A conclusion is made about the dubiousness of the standard formed in some cultures for assessing a personality that has developed in another cultural environment and other historical conditions.

**Keywords:** personality, personal consciousness, culture, standard personality type, Europeanization.

Предлагаемая работа обусловлена неоднозначностью представлений о личности и ее характеристиках, присутствующих в российской научной литературе. Тем более, что различные, часто противоречивые интерпретации понятия личности подчас затрагиваются в материалах ряда учебных дисциплин, преподаваемых в российских вузах, в том числе философии, социологии,

истории, науках о культуре. Особенно сложная ситуация складывается вокруг понимания личности в философских и культурологических науках, где нередко сталкиваются диаметрально противоположные концепции. При этом, на наш взгляд, наиболее проблемными в данном отношении выступают «стыковые», междисциплинарные научные направления.

Основная цель автора статьи — в очередной раз обратить внимание на проблематику исторической личности в плане ее характеристик. Поэтому главную задачу данной статьи составляет рассмотрение различных подходов к пониманию личности в истории, присутствующих в отечественных гуманитарных исследованиях XIX-XXI вв. Здесь следует указать на ряд ограничений чисто объективного порядка. Во-первых, данная работа не затрагивает основанных на эмпирических данных психологического и социологического дискурсов личности, поскольку сосредотачивает внимание преимущественно на тех концепциях, которые чаще всего выступают теоретическим основанием для понимания исторической личности. Речь в данной работе пойдет главным образом о философско-исторических и культурологических исследованиях. Во-вторых, библиография работ, где в рамках различных научных направлений затрагивается проблематика исторической личности и личностного самосознания, весьма солидна. Еще более внушителен объем научных работ по смежной тематике менталитета, национального характера, культурной идентичности, предполагающей обращение к исторической и культурной антропологии, исторической психологии, психоистории. Детальный обзор значительного объема научной литературы предполагает отдельное исследование. Ввиду ограниченности формата статьи, автор коснется лишь самых выраженных и известных подходов, представленных в наиболее характерных, можно сказать, показательных для них работах, сосредоточившись при этом на отечественных исследованиях.

Поскольку интерес к рассматриваемой теме получил распространение в России XIX в., то отправной точкой для нашего обзора будут концепции позапрошлого столетия, находящие отклик в работах современных ученых. Надо заметить, что работ, систематизирующих философско-культурологические концепции личности, увы, крайне мало. Одно из немногих исследований на данную тему принадлежит современному российско-немецкому философу Н. С. Плотникову, который акцентирует внимание на проблеме несовпадения представлений о сущности личности в европейской и российской философии. Ученый усматривает причину этого несовпадения в разнице между понятиями, свойственными разным культурным традициям. Анализируя эту ситуацию, Н. С. Плотников выделяет три основных типа понимания личности, сформировавшихся в Новое время: «автономии», «идентичности», «индивидуальности», каждый из которых предполагает разные «наборы» признаков личности. Философ обращает внимание на преобладание в Европе первых двух моделей, а в России — преимущественно

третьей, связанной с идеей уникальности творческого индивидуума. Именно так, в русле данного идеального понятия, большинство отечественных мыслителей XIX-XX вв., начиная с В. Г. Белинского, а также западников и славянофилов, и до позднесоветской марксистско-ленинской философии, представляли себе «личность» [8, с. 69-77]. Указанная модель понимания личности, как показал в своей работе Н. С. Плотников, касается преимущественно философии и психологии. Однако, модель восприятия личности как творческой индивидуальности в отечественной науке не единственная.

В научной литературе можно встретить упоминание о распространенном и в западной, и в российской науке «внешнем европейском взгляде» на «несформированность» личности в России [8, с. 64], который, очевидно, выводился из философии истории Г. В. Ф. Гегеля. Классик, считавший важнейшим качеством личности свободу — как «свободу духа» и «самосознание», не включал народы Восточной Европы, и в том числе славян, в число обнаруживающих у себя высший «разум» и способных быть «носителями высокого принципа духа», несмотря даже на то, что «часть славян приобщилась к западному разуму» [3, с. 70-72, 368]. Также Н. С. Плотников указывает на присутствие в отечественной философии противоположной указанному взгляду точки зрения, предполагающей, что в России личностный принцип выражен более, чем в «обезличенных» странах Запада. К числу сторонников этого взгляда на личность в России философ относит, например, Н. А. Бердяева и славянофилов [8, с. 64]. Заметим, что Н. А. Бердяев в качестве подобного примера приводил точку зрения А. И. Герцена, считавшего более развитой русскую личность, нежели западноевропейскую [2, с. 79-80]. Сам Н. А. Бердяев, рассуждая о «русском персонализме», сравнивал свободу коллективистской личности в России с «хором», и утверждал, что русский «дух» более свободен и «целостен», чем «рациональный» и «рассудочный» европейский [2, с. 55, 60, 64-65, 100].

Из двух указанных противоположных моделей восприятия личности в российской науке XIX-XXI вв. века получила большее распространение первая, предполагающая наличие личностей лишь у ряда «избранных» обществ, достигших определенного уровня политического, экономического, социального развития. При этом в основе личностного сознания обязательно должны лежать универсальные моральные ценности и принципы, на основе которых формируется общий для всех эталон личности с набором универсальных личностных качеств. Таким эталоном по сложившейся в Новое время традиции обозначается тип личности, выработанный народами Европы и признанный безусловной общечеловеческой нормой. В силу этого, параметры европейской личности уже не первое столетие служат для «измерения» культурных характеристик других народов, и даже сам «личностный принцип» подчас напрямую рассматривается исключительно порождением Запада. Представления об универсальности, «общечеловечности» личности

европейского образца и отсутствии личностного сознания в России (или как минимум, запаздывании его становления), присутствуют в отечественных гуманитарных исследованиях начиная с XIX в. Заметим, что более характерны подобные идеи для отечественных философов, писателей, культурологов, литературоведов [5, с. 9-10,18, 31-33; 1, с. 21-22, 24-25; 12, с. 387-397; 13, с. 32,40; 14].

Вероятно, менее свойственны указанные выше взгляды историкам, привычно основывающим свои выводы на эмпирических фактах, и нередко акцентирующим внимание на изучении типов личности, присущих разным эпохам. К примеру, известный российский историк-медиевист А. Л. Юрганов предполагает, что каждой эпохе и каждой культуре свойственен свой особый тип личностного самосознания, который может выступать объектом исторического исследования [7; 9; 15, с. 66,17, 20, 23-24]. Такова ситуация в современной исторической науке. Однако стоит напомнить здесь высказанное еще более столетие назад Н. А. Бердяевым наблюдение о том, что «русскую историческую науку разрабатывают, главным образом, западники...» [2, с. 54].

Ученые, не предполагающие присутствия личности у русского народа на протяжении большей части (если не всей) отечественной истории, сетуют то на позднее «рождение» личности у русских, то на отсутствие личностного сознания ввиду недостаточности предпосылок его формирования, то обвиняют трагические исторические обстоятельства, якобы помешавшие развитию личности в России [4, с. 21-23; 5, с. 9,31-33; 1, с. 23-24; 13, с. 23-28, 31-32; 14].

К известным примерам универсализации европейского типа личности и отрицания «начал» личности в России может быть отнесена концепция К. Д. Кавелина. Ученый выводил невозможность рождения личности на Руси в период Средневековья из «семейственного» быта, расслаблявшего народ и вызывавшего у него «нравственную дремоту». Германцы же, по мысли историка, пребывая в беспрестанных войнах с соседями, невольно воспитывали у себя «привычку надеяться только на себя» и «глубокое осознание своих сил и своей личности» [4, с. 21-23, 50-52, 59-60, 66, 86-87].

С точки зрения известного философа В. К. Кантора, на запаздывание становления личности в России оказали негативное влияние трагические обстоятельства, среди которых ученый особо обличает «вторичную варваризацию» в ходе монгольского нашествия, Смутное время и церковный раскол XVII столетия. Обратим внимание на то, что ученый в своей концепции исходит из убеждения, что Русь — Россия является по принадлежности страной европейской, оторгнутой от Запада в силу ряда исторических причин [5, с. 9, 31-33]. Важнейшими критериями, отличающими личность европейского типа, по мнению В. К. Кантора, предполагаются ее экономическая, политическая и духовная самостоятельность [5, с. 33]. С позиции философа, несоответствие базовым качествам универсального западного образца, отводит народу, не преуспевшему в формировании эталонного типа личности, место «за пределами истории» [6, с. 18].

Близка к позиции В. К. Кантора точка зрения культуролога В. Г. Щукина, который считает европеизм изначально присутствовавшим на русской почве, и относит к особо пагубным для развития этого явления то же монгольское нашествие, а также становление «вотчинных порядков» [13, с. 12-20; 14].

Как пример определенной крайности в восприятии истории России, российской культуры и свойственной ей личности можно привести коллективную работу экономиста и культуролога А. С. Ахиезера, политолога И. М. Клямкина и журналиста И. Г. Яковенко [1, с. 21-25, 113-116], представивших довольно мрачную интерпретацию российской истории. Коренной причиной едва ли не всех проблем русского-российского общества авторы считают присутствие в последнем «архаических догосударственных укладов», вызывающих социокультурные расколы, обеспечивающих «несамодостаточность» культуры, блокирующих развитие абстрактного мышления, формирования «субъектности» и «личностного принципа» [1, с. 20-25].

Своеобразной точкой отсчета в формировании «запаздывавшей» российской личности некоторые исследователи обозначают переходное XVII столетие. По мнению ряда ученых, универсальные черты европейского личностного самосознания в России начали постепенно «открываться» лишь со второй половины XVII в., причем в литературной среде [11, с. 210-221; 13 с. 32]. С точки зрения Л. А. Чёрной, именно в тот период в России формировалась «личностная культура» Нового времени, пришедшая на смену «внеличностной», характерной для предшествующего периода. Заметим, исследовательница выделяет в истории культуры Московского царства особый «внеличностный» этап, представлявший собой негативное следствие догматизации и «огосударствления» русского человека в XVI в., по мнению Л. А. Чёрной полностью лишенного личного достоинства [10, с. 73-75, 79-82]. Новая же культура, «личностного» типа, по мысли исследовательницы, формировала у русских людей XVII в. такие универсальные качества, как рационализм; интерес к «внешней мудрости» (то есть, к европейским наукам); «самовластие» (свободу воли); «суверенитет личности» (ее автономия); «уважение к личности»; идею равноправия личностей; стремление к новизне (в том числе к европейским «новинам»); открытость (к той же новизне); динамизм (в восприятии барочной культуры); антропоцентризм (развитие индивидуализма и свободы воли). При этом выглядит весьма характерным то, что упоминание о каждом новом воспринятом качестве личности сопровождается подчеркиванием факта его усвоения благодаря заимствованиям из Европы [12, с. 334-335, 337-339, 344-345, 359-340 361-385, 387-395, 397].

Со временем, начиная с царствования Петра Великого, европеизация надолго превратилась в государственную политику Российской империи [13, с. 31-32, 44-45], однако, несмотря на все усилия имперских властей, отечественная культура так и не достигла соответствия европейскому эталону личности. Причем не достигла ни при императорах всероссийских, ни при



генеральных секретарях, ни при президентах Российской Федерации. Это, как минимум, должно заставить задуматься сторонников подхода к пониманию личности, основанного на идеализации европейского опыта. Тем более, что такой подход, очевидно, не предполагает существования полноценной личности не европейского типа. Признание же универсальности западного эталона личности вряд ли поможет найти ее следы в российских источниках. Аналогично бесполезно искать в отечественной культуре прошлого элементы европейского рыцарства с его «кодексом чести» (понимаемой, разумеется, по-европейски) и другой атрибутикой, немислимой для русской культурной среды.

Представляется, что западный эталон личности можно было бы применять в России лишь при полной уверенности в принадлежности российской культуры к европейской цивилизации. Если же такой уверенности нет, то тезис о неразвитости «личностного начала» в России оказывается некорректным. Ведь «личностное сознание» Европы формировалось в других условиях и на иных основаниях, нежели в России. И потому вызывает сомнения то, что европейский образец может служить мерилom для представителей других, нежели европейские, культур.

#### **Список литературы:**

1. Ахиезер А. С., Клямкин И. М., Яковенко И. Г. История России: конец или новое начало? - М.: Новое издательство, 2005. – 708 с.
2. Бердяев Н. А. Русская идея. Мирозерцание Достоевского. - М.: Издательство «Э», 2016. - 512 с.
3. Гегель Г. В. Ф. Лекции по философии истории. - СПб.: Наука, 1993. - 479 с.
4. Кавелин К. Д. Наш умственный строй. Статьи по философии русской истории и культуры. - М.: Издательство «Правда», 1989. - 655 с.
5. Кантор В. К. «...Есть европейская держава». Россия: трудный путь к цивилизации. Исторические очерки. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1997. - 479 с.
6. Кантор В. К. Русский европеец как явление культуры. (Философско-исторический анализ). М.: РОССПЭН, 2001. 704 с. 21, 25-26, 33-34, 38, 41-42, 47-48, 50, 53.
7. Личность и общество: проблемы самоидентификации // Одиссей. Человек в истории. 1988. № 10.
8. Плотников Н. С. От «индивидуальности» к «идентичности». (История понятия персональности в русской культуре) // НЛЮ. № 3. 2008. С. 64-83.
9. Средневековая личность в письменных и археологических источниках: Московская Русь, Российская Империя и их соседи: материалы науч. конф. / Институт археологии РАН, Институт российской истории РАН. – М., 2016. — 256 с.

- 10.Черная Л.А. «Честь»: представления о чести и бесчестии в русской литературе XI-XVII вв. // Древнерусская литература. Изображение общества. – М., 1991. – С. 56-83.
- 11.Черная Л. А. Русская культура переходного периода от Средневековья к Новому времени. - М.: Языки русской культуры, 1999. - 288 с.
- 12.Черная Л. А. Антропологический код древнерусской культуры. - М.: Языки славянских культур, 2008. - 464 с.
- 13.Щукин В. Г. Русское западничество. Генезис – Сущность – Историческая роль. – Lodz: Ibidem, 2001. – 368 с.
- 14.Щукин В. Г. Историческая драма русского европеизма// Вестник Европы. – 2002. - № 4/ <http://magazines.russ.ru/vestnik/2002/4/sshcik.html>
- 15.Юрганов А. Л. Категории русской средневековой культуры. - М.: МИРОС, 1998. - 448 с.



**Тихоньких Виктор Петрович**

старший преподаватель

Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова

SPIN-код:7605-1242

Viktor Tikhonkikh

Khakass State University named after N. F. Katanov

## **НАУКА И ЛЖЕНАУКА В СОВРЕМЕННОЙ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ КАРТИНЕ МИРА**

**Аннотация.** Логико-гносеологический анализ показывает, что понятие «научная картина мира» носит конкретно-исторический характер и меняется на протяжении развития человеческой цивилизации и самой науки, порождая при этом лженаучные знания. В статье обсуждаются различия и сходства лженауки и научных теорий как форм познания.

**Ключевые слова:** современная естественнонаучная картина мира, наука, лженаука, научная теория, критерии научности, системность.

## **SCIENCE AND PSEUDOSCIENCE IN THE NATURAL SCIENCE PICTURE OF THE WORLD**

**Summary:** The logical and epistemological analysis shows that the concept of the "scientific picture of the world" has a specific historical character and changes throughout the development of human civilization and science itself, while generating pseudoscientific knowledge. The article discusses the differences and similarities between pseudoscience and scientific theories as forms of cognition.

**Keywords:** natural science picture of the world, science, pseudoscience, scientific theory, criteria of scientific character, consistency.

Наше время называют информационной эпохой в виду развития сети информационных технологий - печатных, телефонных, радиотрансляционных, телевизионных, компьютерных и др. В результате мы переживаем взрывной рост объёма получаемой индивидом информации и скорости её передачи. Массовый поток информации резко снижает возможности и качество ее осмысления. Вовлечение научно не подготовленных масс в быстро меняющееся информационное пространство способствует формированию ложных представлений об общественной и природной действительности, к искажению картины мира. Поэтому проблема достоверности понимания научной картины мира весьма актуальна.

Картина мира в сознании человека прошла длительный путь развития. От фантастического и разрозненного восприятия мира в первобытном обществе к современной научной картине мира на основе базовой идеи единства знаний о природе и человеке. В этом заключена основная проблема выработки

парадигмы целостной картины мира. Не случайно М. Планк начинает свою статью «Единство физической картины мира» словами: «Еще в древние времена, тогда, когда начиналось изучение природы, то существовал идеал, высокая задача: объединить пестрое многообразие физических явлений в единую систему и, если возможно, в одну единственную формулу» [12, с.23].

Впервые данная идея получает свое решение в древней натурфилософии во многом как псевдонаучная и лженаучная. Причину единства мира древние мыслители выводили из природных явлений, «первооснов», из которых якобы формируется окружающий человека природный мир. Фалес Милетский полагал, что вода есть основа всего, Гераклит такой основой считал огонь, Платон – идеи. У Гераклита, принадлежавшего к школе атомистов в основе первоначала мира находятся атомы, невидимые и не делимые, не осязаемые человеком, хаотично расположенные в пустоте: «Мир в целом – это беспредельная пустота, наполненная многими мирами, чье число беспредельно, ибо эти миры образованы беспредельным числом атомов самых различных форм», считал Гераклит [18, с. 186]. Его понимание мира было в более высокой степени приближенности к реальности по сравнению концепциями мира других мыслителей древности.

В эпоху Средних веков и Возрождения понимание природы эволюционирует от ее трактовки как результата деятельности Бога до автономного рассмотрения и понимания как объекта научного исследования. В Новое время теологическое понимание реальности и геоцентрическая система мира К. Птолемея вытесняется гелиоцентрической системой Н. Коперника. Натурфилософская идея материального единства мира основанного на принципе узкого первоначала трансформируется в физический принцип структурного единства картины мира. Стройную логическую систему физической картине мира придали законы механики, открытые И. Ньютоном и изложенные им в работе «Математические начала натуральной философии» («Начала») в 1687 г. И. Ньютон создал основы теории гравитационного поля, вывел закон тяготения, определяющий силу тяготения, которая действует на данную массу объекта в любой точке мирового пространства, если заданы масса и положение тела, служащего источником сил тяготения, т.е. притягивающего к себе другие тела. Им была создана первая строго научная картина мира - классическая механика, основанная на принципе структурного единства физической картины мира [10].

А. Эйнштейн считал, что в развитии физики основной тенденцией всегда было стремление к единству. Единство объяснения мира в виде некоей физической структуры фактически выражают идею глобальной простоты. Любое возможное простое объяснение необходимо рассматривать как истинное потому, что оно приближает нас к идеалу – к единству физического знания. И чем ближе оно приближает нас к этому идеалу, тем оно достовернее [15, с.102].

В 1811 году появляется термодинамика, которая стала первой наукой о сложном. Она ввела понятие необратимых процессов, зависящих от

направления времени («стрела времени»). Новые открытия вступали в явное противоречие с классической научной картиной мира, в соответствии с которой считалось, что самой элементарной составляющей, частицей мира, является неделимый, как у Гераклита атом, а свет представляет собой механические колебания гипотетической среды - неподвижного эфира. Усложнение задач, стоящих перед наукой, потребовало решения ряда проблем, на которые она еще не могла дать полного ответа, поэтому появляются псевдонаучные теории: теория флогистона, витализма и тому подобное.

В конце XIX в. классическая физика столкнулась с невозможностью непротиворечивого объяснения физической наукой фотоэффекта, теплового и радиоактивного излучений. Оказалось, что фундаментальный физический закон, как принцип сохранения энергии Р. Майера, Дж. Джоуля и Г. Гельмгольца, по словам М. Планка, «вовсе не влечет за собой механистического мировоззрения» [12, с.55]. В начале XX века возникает новая квантово-релятивистская картина мира А. Эйнштейна, М. Планка и Н. Бора. Альбертом Эйнштейном в 1905 г. была разработана специальная теория относительности, где пространственные и временные свойства материальных тел меняются с изменением скорости их движения. По мере приближения скорости движения тела к скорости света его линейные размеры сокращаются в направлении движения, а ход времени замедляется [20].

Новые аспекты зависимости пространственно-временных характеристик от материальных процессов раскрыла общая теория относительности, созданная также А. Эйнштейном в 1916 г. Теория утверждает, что пространство вблизи массивных материальных объектов под воздействием огромных гравитационных полей искривляется, а материальные процессы замедляются. Данное явление не может быть описано геометрией Евклида. Путем наблюдения за поведением света в глубоком космосе обнаружено искривление световых лучей под влиянием полей тяготения, близкое к значению, предсказываемому общей теорией относительности. Появился новый тип неклассической рациональности, которая изменила традиционные взгляды на субъектно-объектные отношения.

Теория относительности внесла статистический момент в строго детерминированную классическую картину мира и теорию термодинамики, которая оспаривала универсальность законов классической механики. Произошел переход к неклассической картине мира. В неклассической картине мира возникает гибкая схема детерминации, где учитывается фактор случая. Но детерминированность процессов не отрицается [9, с.185].

Мы видим, что картина научного мира постоянно наполняется новым содержанием и все ближе подходит к истине. Однако вместе с развитием научной картины мира развивается и лженаучная картина восприятия мироздания. Уже в натурфилософии античного мира сложилась «классическая» парадигма истинного и ложного знания на базе идей Платона и Аристотеля и их категориального аппарата [3, с.108-125]. В определенном

смысле мы можем сказать, что псевдонаука, паранаука и лженаука выходят из натурфилософии античности и Востока и продолжают сопутствовать всем научным картинам мира и открытиям науки вплоть до современности. Цельность естественной научной картины мира может быть понята и определена в единстве научных знаний и сопутствующим им ложным знаниям, которые также как и наука порождаются в процессе познания мира природы.

И чем глубже наука проникает в мироздание, чем она сложнее, тем более наукообразны и тем изощреннее ложные знания. Для Homo sapiens имманентно придумывать то, чего нет на самом деле или давать искаженные объяснения. Потому лженаука принципиально непреодолима. Тем не менее, общество в целях самосохранения должно с этим явлением постоянно бороться, чтобы удерживать его в допустимых рамках [6, с.5-7].

Мир меняется, знания часто устаревают быстрее, чем создаются новые. Люди теряют научные ориентиры или в значительной степени не ищут их. Прежде всего это характерно в годы глубоких социальных перемен. Именно на девяностые годы XX века и нулевые XXI века приходится всплеск различных псевдонаучных течений: сайентология, дианетика, эзотерика и т. д. Именно в это время Рон Хаббард создатель сайентологии и дианетики, приобретает популярность в России [2, с.81].

Лженаука также как и религия есть свойство развития науки и цивилизации. Она использует научные «огрехи», невозможность достичь истинности знания полностью, относительность познания. Поскольку многие явления мира природы трудно и даже невозможно объяснить или проверить научными методами на каждом конкретном отрезке исторического времени. Потому одной из причин появления лженауки является историческое время, которое может быть понято как линия мирового развития, определяющая наше сознание. Момент настоящего связан с фиксацией сознанием события на мировой линии в конкретное историческое время. Различие между прошлым и будущим также связано с нашим сознанием, оно само проводит различие между ними, фиксируя момент настоящего. Коммуникативные границы науки через истину в ее сопряжении с ценностью впервые определяет М. Вебер [11]. Затем сопряжение истина/ценность получит теоретическую разработку в системно-коммуникативном подходе Н. Лумана [7, с.215-233].

Даже самые точные и подтвержденные научные теории не отражают реальность во всей ее полноте. Во многих случаях весьма сложно определить истинность нового знания. В европейской традиции определение понятия явления означало его подлинность, но с развитием наук в Новое время этот способ определения истинности перестает работать. Поэтому ученые начинают обращаться к эксперименту, к опыту, как основному элементу познавательной деятельности. «Но эксперимент не опровергнул старый европейский императив «поиска подлинной природы, в согласии с божественным замыслом» и не определял характера научности. Ниши для появления не научных знаний сохранялись. «Лишь трансформация научного познания, связанная с

превращением науки в социальный феномен, в «производительную силу общества» явились обстоятельством, которое подорвало старую европейскую традицию поисков подлинного бытия» [1, с.87].

Любая научная теория имеет ограниченное время своего существования, вернее сказать доминирования, когда она признается абсолютной и верной. С развитием науки, с появлением новой теории глубже проникающей в реальность, прежняя теория превращается в частную теорию. Или отвергается как неверная другой теорией, основанной новых научных данных. Научное открытие совершается в определенное время и в следующую временную эпоху его превосходит другое открытие. И в этом смысле многие научные достижения утрачивают свою актуальность. Картина мира познается через теоретические интерпретации, которые содержат черты исторической ограниченности и субъективности. Она отражает мировоззрение личности и ее свойства и представляет собой создаваемый человеком субъективный образ объективной реальности.

Это подтверждает характерное явление в научном мире с середины 1960-х до 1980 гг. В это время существовала группа лиц, энтузиастов и романтиков науки, вдохновленных прорывными достижениями в космосе, ядерной физике, молекулярной биологии и других науках. Они в новых для себя областях наук: теоретическая физика, теория относительности, квантовая физика, не являясь в них глубокими специалистами, претендовали на «переворот» и «ревизию основополагающих принципов» научных знаний. Отличаясь высоким уровнем интеллекта и имея серьезные научные и технические достижения в областях научной деятельности по своей специальности, они увлекались новыми мировоззренческими вопросами поставленные наукой и техникой, решение которых требовало глубоких специальных научных знаний и неординарных подходов. В целом из благих целей они желали достичь успеха помимо собственных научно-технических дисциплин, где они уже преуспели. Но не имея глубоких знаний в новых для себя научных сферах ими допускались ошибки, но это были ученые, преданные науке и это было время расцвета научной фантастики и поклонения науке. Лженаука данного периода характеризовалась «академичностью» и определялась, утверждает Е. Д. Ейдельман, идеологической и практической целесообразностью [19, с.12-16].

Если до 1980-х годов лженаука в основном была «космической», «научной» то теперь это эзотерика, теория плоской Земли, веды и телегония, мистика и т.д. В них проще верить, чем разбираться как работает репродуктивная система или гравитация. Объективная причина такого явления в том, что нам в быту не нужно научное знание, чтобы удовлетворять базовые потребности в пище, тепле или отдыхе. Никто не использует научное мышление постоянно, потому что тогда все время уходило бы на анализ новых входящих данных [16].

Научную фантастику, основанную на научных знаниях, почти полностью вытеснил жанр фэнтези. В самой научной фантастике собственно научный, просвещенческий и рациональный элемент значительно уменьшился, а фэнтезийный усилился. Достаточно взглянуть на эволюцию Пола Андерсона, Гарри Гаррисона и многих других авторов, начинавших в 1950–1960-е годы в качестве классических научных фантастов и утративших этот статус[4].

Проблема не в том, что доступ к определённому виду научной деятельности часто получают люди, никогда раньше ею не занимавшиеся. Проблема в том, что для участия в научном процессе им надо понизить уровень соответствующей задачи до уровня их собственного понимания.

В рамках «стандартного» определения лженаука понимается как неправильная наука, как основанное исключительно на ложных основаниях воспроизведение ошибок или преднамеренное искажение. Она выступает как побочный добросовестный или недобросовестный результат развития науки. Появляются лжеученые, которые преследуют финансовое благополучие или известность. Лженаука по внешним признакам похожа на истинную науку, но искажает научную методологию познания и не дает того позитивного практического результата, который получает настоящая наука. Современную лженауку отличить от науки даже научно подготовленному человеку трудно. Не даром К. Поппер называл центральной проблемой философии как науки размежевание, отделение, науки от лженауки [13, с. 55].

Интересны суждения в этом направлении шведского философа С. Хэнссона. Для С. Хэнссона признаком (псевдонауки) лженауки является девиантная доктрина, которая представляет собой девиацию по отношению к признанной научной теории. Из этого следует, что лженаука имеет отношение к науке, так как она конкурент науки на когнитивном поле, в противоположность самому распространенному мнению о том, что это социальный или культурный феномен. Когнитивная природа лженауки означает, что девиации как неизбежный спутник научного знания делают столь же неизбежной и лженауку [5, с.7-8]. Причиной появления ложных знаний считает С. Хэнссон является игнорирование отдельными учеными когнитивного метода научного познания. В наше время это характерно для обоснования «зеленой энергетики» и глобального потепления климата по вине человека. Если искажается основа когнитивного мышления, искажается и логика мысли. В соответствии с этим меняется и содержание результата исследования – конкретное научное содержание дополняется элементами, противоречащими существующей научной картине мира.

Отличительной чертой лженаучной доктрины является неприятие научной картины мира в том виде, в котором она существует в тот или иной момент исторического развития. Соответственно, имеет свое место включения в картину мира на базовом уровне несуществующих элементов физической реальности, физических законов, психических и физических свойств. Лженаука выстраивает систему идей, выглядящую непротиворечивой, видимость научной

доказательной базы и подкрепленную эмпирическими свидетельствами. Предмет, действительность берётся только в форме объекта, или в форме созерцания, а не как человеческая деятельность, практика.

В антинаучных теориях претендующих на всеобщность отсутствует позитивное информационное содержание. Так, в уфологии игнорируются физические и биологические законы функционирования физических и биологических объектов, навязывается вера в наличие «пришельцев» с внеземных миров, даже рептилоидов, которые преодолевают пространство в десятки миллионов световых лет и целенаправленно, регулярно посещают нашу планету и живут среди нас. Все это преподносится без доказательства возможности межзвездных полетов на основе имеющихся физических законов. При этом нет доказательств возможности жизни в космосе, прежде всего разумной жизни и обязательно ли разумная жизнь создает цивилизацию способную преодолеть межзвездные расстояния. Нет открытого закона обязательного зарождения жизни не только в Космосе, но и на Земле. Реальность таких «путешествий» встречается с очень жесткими ограничениями заданных природой, законами физики, биологии и т.д. Новых законов природы, которые помогут нам обмануть саму природу, судя по всему, не существует.

Наиболее сложный и спорный принцип современной постнеклассической картины мира заключен в определении роли и места разумной жизни во Вселенной, а более конкретно - человека. Анализ этой проблемы привел к своеобразному «антикоперниканскому» перевороту в современной картине мира. Оказалось, что во Вселенной существует очень точная подгонка фундаментальных физических констант друг к другу, и даже незначительные отклонения от их стандартных значений привели бы к такому изменению свойств Вселенной, что возникновение в ней человека и разума стало бы просто невозможно. Эта приспособленность Вселенной к существованию в ней человека и разума получила название антропного принципа [17]. Который также не получил рационального доказательства.

В начале XXI столетия все большую силу начинает набирать интеллектуальное движение, представители которого утверждают, что человечество находится в эпохе формирования новой культурной матрицы, в которой наука не играет доминирующей роли [14, с. 27]. Мы столкнулись с кризисом сциентизма как результата разочарования в науке. Если в конце XIX – в первой половине XX века существовала почти абсолютная вера в могущество науки, то теперь такой веры нет. Науки не смогла решить ряд сложнейших проблем. Мы так и не открыли закона возникновения жизни, разума, возникновения Вселенной и не знаем ее будущность. Здесь необходимо отметить: во – первых, объективно существуют пределы развития отдельных отраслей науки и возможности решения проблем. Возможности человека в познании мира ограничиваются законами природ; во – вторых, многие проблемы требуют для своего решения длительного времени и их

нерешенность в наше время не означает, что они не могут быть решены в будущем.

Чем больше мы знаем и чем глубже наши знания, тем больше возникает проблем и расширяется пространство незнаемого, усложняется процесс познания объективного мира. Отсюда несмотря на колоссальный прорыв в исследованиях микро-, макро- и мегамира, на бурный научно-технический прогресс, мы продолжаем наблюдать неуклонный рост оккультных, эзотерических учений, появление новых религиозных сект, что связано с поиском новых ценностей и с определенными изменениями статуса науки в условиях современного постиндустриального развития. Налицо тот факт, что под действием средств массовой информации восприятие реального мира личностью искажается, человек становится восприимчивым ко всякого рода чудесам, мистическим тайнам, лишенных рационального основания. И истина, и заблуждение являются отражением в сознании объективной реальности, природа истины и заблуждений тождественна. Для массового потребителя этой информации наука не понятна, иногда даже враждебна. Враждебность вытекает из трансцендентальности природы. Это определяется не глупостью, а разницей подходов в оценке реальности и кардинальным различием в психической организации научного и ненаучного сообществ. Они буквально говорят на разных языках. Отсюда весьма важна мысль А. Л. Симанова: чтобы противостоять лженаучной картине мира научная картина мира должна проявлять экспансию, выходить за границы достигнутого знания, но опираться при этом на достигнутое достоверное знание [15, с.105].

Современная дефиниция научной картины мира не должна сводиться к относительно узким понятиям: «физическая картина мира», «химическая картина мира», «художественная картина мира» и т. д. В этом случае понятие «научная картина мира» утрачивает свой глобальный смысл и содержание [8, с.248-254].

Картина мира – глобальный, всеобъемлющий образ мира и выражается в единстве глобального образа научного и ложного знания, которое обязательно в нем присутствует. Поскольку глобальный образ представляет собой результат субъективного осмысления объективной реальности через призму интерпретации конкретной личности и отражает ее особенности и интеллектуальный уровень, а также уровень развития мировой науки и общества. И всё это происходит на основе законов поведения человечества, которые человек не может отменить или изменить.

### **Список литературы:**

1. Антоновский А.Ю. Научное познание как понятие социальной философии // Вопросы философии. - 2018. - № 12. - С. 86-88 с.
2. Атак Д. Хаббард и оккультизм // Капкан безграничной свободы: Сб. ст. сайентологии. – М.: Изд-во Братства святителя Тихона, 1996. - 157 с.
3. Богомолов А.С. Античная философия. – М.: Просвещение, 1985. - 367 с.



- 4.Гаррисон Г. Неукротимая планета. – М.: ЭКСМО, 2001. - 316 с.
- 5.Конопкин А.М. Псевдонаука как когнитивный феномен в контексте современно философии наук науки // Философия. Общие вопросы истории и философии науки. - 2014.- № 1(60). - С. 4-14
- 6.Кругляков Э П. Почему опасна лженаука? // Здравый смысл - 2002 - № 1(22). - С. 5-7.
- 7.Луман Н. Эволюция науки // Эпистемология & философия науки. - 2017. - № 2.- С. 215–233.
- 8.Марычев В.В. Особенности формирования современной научной картины мира // Актуальные проблемы социогуманитарного знания. Сб. науч. тр. каф. философии МПГУ. Вып. 10.-М.: Прометей, 2002. - С. 248-254.
- 9.Молчанова Н.С. Философское обоснование научной реальности и значения научной картины мира в ней // Научные ведомости. – 2010. – № 11. – С. 182–186.
- 10.Ньютон И. Математические начала натуральной философии. – М.: Наука, 1989. - 687 с.
- 11.Патрушев, А. И. Расколдованный мир Макса Вебера. - М.: Изд-во МГУ, - 1992. -208 с.
- 12.Планк М. Единство физической картины мира: Сборник статей. – М.: Наука, 1966. - 287 с.
- 13.Поппер К. Р. Логика и рост научного знания. - М.: Прогресс, 1983. - 605с.
- 14.Проблема ценностного статуса науки на рубеже XXI века. - СПб.: РХГИ, 1999.- 280 с.
- 15.Симанов А.Л. Структурное единство физической картины мира//Философия науки. - 2013.- № 4. - С. 100-113.
- 16.Философия науки и техники. - М.: Фирма «Гардарика», 1996. - 399 с.
- 17.Хокинг С. Высший замысел. - СПб.: Амфора, 2013. - 206 с.
- 18.Чанышев А. Н. Курс лекций по древней философии. - М. 1981. - 373 с.
- 19.Эйдельман Е. Ученые и псевдоученые: критерии демаркации // Здравый смысл. – 2004. - № 4.- С. 12-16.
- 20.Эйнштейн А. Бог не играет в кости. Моя теория относительности. – М.: Алгоритм, 2017. - 254 с.

**Тома Жанна Вячеславовна**

кандидат педагогических наук, доцент

Пензенский государственный университет

SPIN-код: 6167-4652

Toma Zhanna

Penza State University

## **РАЗВИТИЕ КАТЕГОРИИ «ПРОФЕССИЯ» КАК ОПРЕДЕЛЯЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

**Аннотация:** в статье профессиональное воспитание рассматривается как явление, сформировавшееся и формирующееся под влиянием той профессии, к которой идёт подготовка студентов. Таким образом профессиональное воспитание не ограничивается только таким аспектом как профессионализм. Ключевым фактором, определяющим содержание и направленность профессионального воспитания студентов в статье выделяется категория профессии. Дается историко-социальный анализ профессии как общественного явления. Автор указывает на необходимость выделить механизмы профессионального воздействия на пространство (среду) подготовки студентов к определенной профессии. Актуальность работы обоснована необходимостью совершенствовать подготовку профессиональных кадров.

**Ключевые слова:** профессия, профессиональное воспитание, студенты, личность, вуз, подготовка.

## **DEVELOPMENT OF THE CATEGORY "PROFESSION" AS A DETERMINING FOCUS OF PROFESSIONAL EDUCATION OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

**Summary:** The article examines professional education as a phenomenon that has formed and is being formed under the influence of the profession for which students are being trained. Thus, professional education is not limited to such an aspect as professionalism. The key factor determining the content and focus of professional education of students in the article is the category of profession. A historical and social analysis of the profession as a social phenomenon is given. The author points out the need to identify the mechanisms of professional influence on the space (environment) of preparing students for a certain profession. The relevance of the work is justified by the need to improve the training of professional personnel.

**Keywords:** profession, professional education, students, personality, university, training.

Профессиональное воспитание студентов нужно рассматривать как один из главных инструментов направленного формирования личности будущих

специалистов. Данный вид воспитания – обязательная часть образовательного процесса, которая обеспечивает успешность обучения, подготовку студентов к предстоящей профессиональной деятельности и реализацию уже в период непосредственной трудовой деятельности.

Профессия и профессиональное воспитание – два взаимосвязанных между собой не только явления, оказывающих влияние друг на друга.

Понятие профессии, начиная с момента своего обособления в качестве конкретного определения, что привело к возникновению и самого понятия профессионального образования, а соответственно и выделению такого процесса как профессионального воспитания. Профессия как определяющее понятие профессионального воспитания имеет несколько определений. Профессия определяется как род трудовой деятельности и специальной подготовки [1]. В обществе она представляет собой более значимое явление, чем просто занятие. Поэтому сложилось несколько подходов к анализу понятия «профессия» в обществе и для личности, в частности.

Нельзя сказать, что до этого момента (начала XX века) деятельность человека не рассматривалась как процесс создания наилучших образцов и результатов. Поэтому знания, навыки и мастерство ценились всегда. Соответственно и ценились люди, которые могли обладать соответствующими качествами. Профессия для каждого человека – это определенный мир, в котором он живет, реализуется, создает и совершенствуется. Каждая профессия предъявляет к человеку определенные требования не только к знаниям и умениям, но и качествам. Бездуховный профессионал, лишенный человеческих качеств, не соблюдающий принципы своего профессионального сообщества не способен приносить благо обществу, поскольку его основанная цель – это удовлетворение личных интересов. Отсутствие ценностных ориентиров в период обучения как указание для человека по какому пути идти в своей профессии, стимулирует проявление дисциплины в обучении, воли, старания, понимания ответственности своего обучения как первоначального результата своей профессиональной деятельности, ведь от того как студент будет учиться, примет процесс обучения как необходимость, будет и результат в обучении и профессии [2]. Поэтому профессиональное образование опирается сразу на два процесса – это обучение и воспитание. Причем процесс воспитания начинается раньше, чем процесс обучения.

Профессия получила свое развитие в ходе разделения труда и сейчас это идёт бурными темпами. Основой для появления профессий стал именно труд как таковой. В основе любой профессиональной деятельности лежит трудовая деятельность. И трудовое воспитание, его характеристики были перенесены в основу профессионального воспитания, ведь без основных профессиональных качеств трудовой деятельности, профессионально важные качества могут быть и не реализованы. Трудолюбие лежит в основе профессионального долга учителя [3].

Г. Спенсер понимает профессию как один из социальных институтов, который сформировался на базе первичной политико-церковной деятельности. И далее происходит дальнейшая дифференциация с еще большим разделением труда не только в вертикальной, горизонтальной, но и диагональной плоскостях; в широком и узком смысле (по К. Марксу); по степени разделения труда; по видам разделения труда (естественное; техническое; общественное, которое, в свою очередь, включает два подвида – отраслевое и территориальное; географическое; международное и т.д.) [2, 4]. Безусловно разделение труда носит еще характер социального разделения. Статусность той или иной профессии создает социальное разделение людей на группы. При этом Э. Дюркгейм указывает на развитие социальной солидарности в результате разделения труда. Это указывается на взаимозависимость всех членов общества друг от друга. Овладение той или иной профессией, деятельностью может достигать такого уровня, что она совершенно будет невозможна в исполнении другими членами общества.

Необходимость профессиональной подготовки способствовало появлению такого направления педагогики как профессиональная. Это направление позволяло рассматривать процесс профессионального образования как совокупность процессов обучения и воспитания. Выделенные этапы становления профессиональной педагогики позволяют определить особенности развития представлений о роли личности.

Представления о необходимости формирования личности человека, осваивающего то или иное дело, ремесло зарождались в период подготовки детей к трудовой деятельности. Одновременно с обществом возникла и развивалась идея передачи культуры, социализации, которая развивалась вместе с трудовой деятельностью [5]. Передача трудовых знаний и навыков осуществлялась отцом, братом, мастерским, учителем, наставником. В этом процессе шло приобщение ребенка к трудовой дисциплине, уважения к труду и его результатам, месту и орудиям труда. Будущее мастерство формируется не только за счет знаний, но и за счет стремления человека к совершенствованию, поиску. В этом отражались первичные элементы профессиональной педагогики. Этот этап называется преднаукой и охватывает период от начала зарождения признаков общества и до середины XIX века. В этот период воспитание и обучение детей и молодежи осуществляется всеми взрослыми и передача знаний и опыта, а также формирование представлений об отношении к труду, значение труда происходило в процессе выполнения общественных и трудовых обязанностей [6].

В этот период о разделении труда речь не идет, поэтому понятие профессии пока еще не возникает, но развиваются все предпосылки для её появления.

В этот период большое значение имеет «народная педагогика», которая позволяет передавать опыт молодым поколениям на основе установленных закономерностей, разработанных правил и традиций в жизни людей. Но

народная педагогика ограничена общественными традициями, нормами и правилами, которые не применимы в усложняющих условиях трудовой деятельности [2]. Но именно народная педагогика создает необходимый фундамент для дальнейшего формирования личностных качеств человека труда.

На этом этапе развивается представление о том, что труд развивает и формирует личность человека. Эта взаимосвязь устанавливается древнегреческими философами. Платон указывал, что некачественное исполнение своих обязанностей в зависимости от труда человека может нанести вред государству. К сожалению, упуская из внимания тот факт, что любой труд может негативно сказаться на общей социальной ситуации.

Развитие общества привело к появлению новых видов труда, ремесла, ремесленных профессий. Отношение к физическому труду, а соответственно к людям физического труда было неуважительным. Занятие физическим трудом отождествлялось с греховностью человека. Поэтому о развитии идей воспитания личности человека труда речь не шла [4]. Свободные люди занимались умственным трудом, соблюдая определенное поведение и отношение к своей работе и её результатам. На этом длительном этапе классового разделения общества обучение и воспитание сильно отличалось внутри групп. Умственное воспитание доступно только свободным гражданам осуществлялось знаменитыми философами, педагогами, учеными этого периода.

В эпоху Среднековья отношение к труду изменяется – оно воспринимается как способ служения, призвания, исполнения Божьей воли в проявлении и соблюдении смирения, старания, упорства, дисциплины. Владение ремеслом становится искусством. Передача секретов мастерства, секретов искусства предполагает полное погружение ученика во все процессы, а это требует самоотдачи, самопожертвования. В качестве особого подхода к обучению учеников указывался тот факт, что мастер помимо знаний вкладывал в ученика частицу своей души, таким образом передавал свой талант, свое отношение к делу [1]. Но важным моментом выступал тот момент, что мастер пытался подготовить подобие себя, что давало основу для роста и самосовершенствования ученика. На своем примере формировал образ мастера и всех условий, которые формируют его. Всё обучение и воспитание тесно вплеталось в выполнение практических требований мастера.

Особенностью этого периода выступает тот факт, что на первый план выходит обучение навыкам и знаниям в выполнении своего труда. Причем физический труд не требовал высоко уровня подготовки и рассматривался как недостойный. Ремесленное мастерство было предназначено как способ удовлетворять желание свободных граждан. Результаты труда признается как само собой разумеющееся [2]. Однако формируется первоначальное представление о том, что упорство в обучении, терпение, старательность станут важным подспорьем в будущем мастерстве. Так профессиональное воспитание,

которое выглядит примитивно, вполне согласуется с интуитивным пониманием того, что достижение качественного результата невозможно без управления своим поведением и отношением.

В этот период больше говорится о качествах, свойственных мастерам, причем в ряде случаев конкретизируется какими именно качествами должен обладать тот или иной мастер. Профессии как явления нет, но закладывается понимание особенностей проявления личностных характеристик человека в выполнении того или иного рода деятельности.

Существенным для развития профессионального воспитания стал период развития капиталистических отношений, промышленных технологий, науки в XIV-XVII вв. новые условия породили новые требования к подготовке будущих поколений, что усилило создание и развитие образовательных учреждений. Развивается представление о результатах профессионального воспитания в виде «джентльмена», наделенного по мнению Дж. Локка особыми качествами. Опять же основой для учета личности молодого человека является: гуманизм к детям, развитие детей всех сословий, опора на призвание к труду, связь производительного труда и обучения [3].

Но новый взгляд на обучение заставил сомневаться в эффективности ремесленного принципа обучения, и особенно его польза в отношении развитии личности детей и подростков.

В России изменения в образовании произошло в период правления Петра I. В разработанных документах рассматривается методика обучения и воспитания будущих рабочих. И.И. Бецков предлагает систему образовательных учреждений для всех сословий. Целью которой является воспитание «новой породы людей». В качестве подтверждения направленной работы по обучению и воспитанию служит генеральный план, разработанный в 18 веке А.А. Барсовым, где отдельно указывается необходимость подготовки для государства искусных мастеров, обладающих высокой нравственностью, религиозностью и практической выучкой [2]. Подобный взгляд обеспечивает задел в необходимости изучения личности в процессе её профессионального обучения. В этот период возникают споры о первостепенности воспитания общечеловеческих ценностей, который по мнению Н.И. Пирогова должны быть основой в процессе профессионального обучения. В этот момент воспитание профессионально значимых качеств личности начинает рассматриваться шире, опираясь на взаимосвязь с общечеловеческими ценностями [3].

Следующий этап в развитии профессиональной педагогики – индустриальный. Он внес новый качественный взгляд на природу профессионального образования и воспитания, которое стало рассматриваться как значимый компонент в подготовке учеников с заданными качествами и характеристиками помимо знаний и умений. На данном этапе К. Маркс указывает на интеграцию социальной, политической, экономической и образовательно-воспитательной функции образования [6]. В качестве аспекта воспитания он выделяет процесс обучения, когда происходит присвоению

личностью необходимых качеств и ценностей, поскольку они также как умения и навыки будут определять успешность профессиональной деятельности в конце XIX- начале XX вв.

Современная реальность – цифровая – изменила ми профессий, создала условия для появления новых. Требования к профессиональной составляющей личности человека возросли. Расширились представления о том, как сейчас должен выглядеть человек своей профессии. Цифровая среда, безусловно требует от педагогов и от учащихся цифровой грамотности, способности создавать и применять контент посредством цифровых технологий, включая навыки компьютерного программирования, поиска, обмена информацией, коммуникацию. Цифровая грамотность - это больше, чем понимание особенностей устройства и распространения цифровой информации. Важным компонентом её должны выступать понимание культурного контента интернет-среды, умение коммуницировать в онлайн-сообществах, создавать и распространять контент, саморазвиваться [7].

Цифровые образовательные технологии приводят к изменению мировоззрения, системы ценностей, установок субъектов образовательного процесса. Среди индивидуальных рисков цифровизации названы изменения личностных стремлений, отношения к насилию, эмоциональной зрелости, сформированности системы ценностей, самооценки, наличие авторитетов [8]. Установлено, что молодые люди, вовлеченные в интернет-среду, приобретают комплекс достаточно устойчивых личностных особенностей, включающих нарциссизм, макиавеллизм, неспособность прощать, неорганизованность, неразвитое эстетическое чувство, отклонение от аутогенной нормы и др. Влияние информатизации и цифровизации приводит к ментальным изменениям личности: развивается клиповое мышление, клиповой речи, разрозненной, мозаичной, часто алогичной и непоследовательной.

Таким образом, нужно отметить, что такая категория как профессия, развивавшаяся на протяжении веков и сформовавшаяся к настоящему времени как социально-экономическая необходимость для существования человека, общества и государства в целом. Но профессия развивалась не как трудовая деятельность, а как деятельность, управляемая и управляющая становлением личности человека. Время вносит коррективы в определение личности человека, осваивающего ту или иную профессию. Можно выделить обобщенные характеристик и свойства личности человека, получающего профессиональное образование, а также те качества личности, которые отражают специфические аспекты той профессии, подготовка к которой ведется.

### **Список литературы:**

1. Юсупов, В.З. Профессиональное воспитание студентов вуза: понятие, структура, генезис развития / В.З. Юсупов // Знание. Понимание. Умение. - 2019. - № 2. - С. 216-231.

2. Чеботарева, В.А. Профессия как категория личностного выбора / В.А. Чеботарева // Форум молодых ученых. - 2017. - №6 (10). - С. 1847-1851.
3. Московчук, Л.С. Профессия как предмет философского анализа / Л.С. Московчук, Л.А. Пафимова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. - 2015. - № 11-2. - С. 136-139.
4. Рындак, В.Г. Отечественная и зарубежная теория образования и социальная практика институализации профессии / В.Г. Рындак, А.С. Самофал, А.А. Капаева // Вестник ОГУ. - 2022. - №3 (235). - С. 52-58.
5. Тимонин, А.И. Профессиональное воспитание как воспитание социальное / А.И. Тимонин // Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. - № 1. - Т. 18. - С. 55-58.
6. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2002. - 576 с.
7. Красильникова Е.В., Кайимова С.В., Какоткин Н.С., Луковников Н.Н., Тюлина А.В., Томашевская Н.П. О гуманизации цифровизации современного образования // Современные проблемы науки и образования. - 2020. - № 2. С. 34-39.
8. Шаршов, И.А. Содержание профессионального воспитания студентов в современном вузе / И.А. Шаршов, Л.Н. Макарова, И.Н. Борзых // Гаудеамус. - 2016. - № 4. - С. 216-219.



**Уколова Инна Петровна**

кандидат исторических наук, доцент

Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта

SPIN-код: 3322-9862

Ukolova Inna

Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health

## **СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ И РЕГУЛИРОВАНИЯ ВОЕННО-ТЕХНИЧЕСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В ФРГ НА ЭТАПЕ 2000-2015 ГГ.**

**Аннотация:** ФРГ в современной Европе является одним из самых эффективных поставщиков вооружения на мировой рынок. Залогом успешного военно-технического сотрудничества (ВТС) в 2000-2015 гг. стала сбалансированная система управления и регулирования отрасли. ВТС Германии осуществлялось в соответствии с «Политическими принципами Федерального правительства в вопросах экспорта оружия и прочих изделий военного назначения» от 2000 г. Основные направления военно-технического сотрудничества определялись «Белой книгой...Бундесвера». В представленной статье рассмотрены система управления ВТС Германии в составе профильных подразделений Федерального министерства обороны и Федерального министерства экономики и технологий, а также взаимодействие органов государственного управления и промышленных предприятий. Федеральное правительство активно продвигало военную продукцию ФРГ на мировые рынки. Традиционно в качестве партнеров в сфере экспортно-импортных сделок с вооружением Германия в исследуемый период и позже предпочитала страны Евросоюза и НАТО и государства, приравненные к партнерам по НАТО.

**Ключевые слова:** военно-техническое сотрудничество, продукция военного назначения, Федеральное министерство обороны, «Белая книга Бундесвера», экспортный контроль.

## **THE SYSTEM OF MANAGEMENT AND REGULATION OF MILITARY-TECHNICAL COOPERATION IN GERMANY AT THE STAGE OF 2000-2015**

**Summary:** Germany is one of the most effective suppliers of weapons to the world market in modern Europe. The key to successful military-technical cooperation (MTC) in 2000-2015 was a balanced system of management and regulation of the industry. The German military-technical cooperation was carried out in accordance with the "Political Principles of the Federal Government on the export of weapons and other military products" from 2000. The main directions of military-technical cooperation were determined by the "White Paper ... of the Bundeswehr". The

presented article examines the management system of the German military-technical complex as part of the specialized departments of the Federal Ministry of Defense and the Federal Ministry of Economics and Technology, as well as the interaction of government agencies and industrial enterprises. The Federal government actively promoted German military products to world markets. Traditionally, as partners in the field of export-import arms transactions, Germany during the study period and later preferred partners in the European Union and NATO and states equated to NATO partners.

**Keywords:** military-technical cooperation, military products, the Federal Ministry of Defense, the Bundeswehr White Paper, export control.

Военное производство и торговля вооружением с иностранными государствами стали экономическими приоритетами Германии со времен формирования объединенной империи во второй половине XIX века. Военная мощь Германии служила ее целям и амбициям в Первой и Второй мировых войнах. После разгрома Третьего Рейха в 1945 г. на немецкий военно-промышленный комплекс государствами-победителями были наложены серьезные ограничения. В постбиполярный период Федеративная Республика Германия остается крупнейшим производителем вооружения и военной техники высокого уровня, активно реализующим военную продукцию на мировом рынке. Как и для других стран Евросоюза, ключевыми партнерами Германии в военно-техническом сотрудничестве (ВТС) являются союзники по НАТО, ЕС.

Для ФРГ в составе Евросоюза характерно сочетание национально-правовых оснований военно-технического сотрудничества с необходимостью их соответствия задачам Европейского оборонного агентства (EDA). Для систем управления ВТС в Германии, как и в Великобритании, в начале 2000-х годов было характерно взаимодействие министерств обороны и ведомств, курирующих развитие национальной промышленности. Последние, как правило, отвечали за выполнение задач экспортно-импортного контроля в отношении продукции военного назначения (ПВН). [10, с. 410]

В ФРГ Федеральное министерство обороны (BMVg) несет ответственность за закупки вооружений и военной техники, подписание двусторонних рамочных соглашений по развитию совместных проектов в военно-технической области, представляет интересы ФРГ в международных структурах, осуществляет продажу на экспорт списанного военного имущества. Непосредственно вопросами закупки вооружений занимается департамент «Оснащение, информационная техника и эксплуатация» и подчиненное ему Федеральное ведомство оснащения, информационных технологий и эксплуатации Бундесвера. [5]

Федеральное министерство экономики и технологий (BMWt) осуществляет контроль над экспортом и импортом продукции военного и двойного назначения, является основным партнером германского оборонно-

промышленного комплекса в сфере поддержки экспортных поставок и реализации международных проектов. [7] В структуре министерства данными вопросами занимается департамент V «Внешнеэкономическая политика». Министерству подчинено Федеральное ведомство экономики и экспортного контроля (BAFA), осуществляющее деятельность по контролю над экспортом и импортом продукции военного и двойного назначения. Непосредственно контролем экспорта занимаются Отделы 2 и 3 ведомства. Помимо всего прочего, BAFA отвечает за соблюдение международных режимов контроля над вооружениями. Находясь в подчинении Федерального министерства экономики и технологий, BAFA взаимодействует и с другими министерствами.

Нормативно-правовая база ВТС государств – членов Европейского Союза развивается по пути адаптации национальных документов к европейскому праву. Планы и проекты военно-технического сотрудничества в Европе обсуждаются на уровне ЕС и Европейского оборонного агентства. Стремление государств-участников углублять ВТС в Европе и необходимость следовать договоренностям в рамках Евросоюза ограничивает их активность в сфере ВТС с третьими странами, иногда со значительными потерями с точки зрения экономической выгоды. Национальные нормативные документы, регламентирующие порядок осуществления ВТС, развиваются в направлении унификации с правилами и процедурами, установленными международными режимами и соглашениями в области экспортного контроля над вооружениями на уровне ЕС. Официальными целями такой интеграции и унификации декларируются достижение большей прозрачности и свободы европейского рынка вооружений, устранение имеющихся межгосударственных барьеров при осуществлении ВТС, повышение военно-промышленного и оборонного потенциала Евросоюза в целом.

Основные направления военно-технического сотрудничества ФРГ в начале 2000-х годов сформулированы в «Белой книге по вопросам политики безопасности и будущего Бундесвера», 2006 г. Перспективы развития ВТС оцениваются следующим образом: участие в реализации крупных проектов на международном уровне; формирование сильной национальной промышленности, способной на равных участвовать в международных проектах и существенно влиять на их результативность; правительственная поддержка экспорта вооружений в рамках существующих систем экспортного контроля; сотрудничестве в рамках ЕС и Европейского оборонного агентства. [1]

В ФРГ наряду с «Белой книгой» действует документ «Политические принципы Федерального правительства в вопросах экспорта оружия и прочих изделий военного назначения» от 2000 г. [4], обосновывающий однозначный приоритет политических соображений над экономическими в сфере экспорта ПВН. Здесь же устанавливается правило, согласно которому Бундестагу ежегодно предоставляется Федеральным правительством отчет об экспорте вооружений и военной техники.

Экспортная направленность законодательства ФРГ объясняется тем, что, будучи крупнейшим (третьим по объему) экспортером вооружения и военной техники на мировом рынке, Германия импортирует в основном материалы и комплектующие, а также вооружение, военную и специальную технику, произведенные в кооперации со странами-партнерами. Серьезной проблемой является разграничение действия документов, регламентирующих экспортный контроль ПВН в Германии и на уровне ЕС. Вышеупомянутые законы ФРГ на рынок вооружений в пределах ЕС не распространяются. В то же время «Общие правила контроля над вывозом военных технологий и изделий военного назначения из ЕС» от 8 декабря 2008 г. [3] имеют приоритет над национальным законодательством Германии. В тексты национальных законов неоднократно вносились изменения, чтобы сделать их совместимыми с общеевропейскими нормами.

В ФРГ действует «Федеральное объединение германской промышленности в сфере обороны и безопасности» (Bundesverband der Deutschen Sicherheits- und Verteidigungsindustrie e.V., BDSV). Объединение уделяет большое внимание взаимодействию с правительственными структурами – опубликованные на сайте BDSV тезисы говорят о том, что экспорт является критически важным для выживания германской оборонной промышленности, а «поддержка экспорта политическими институтами и сопровождение проектов промышленности государственными структурами совершенно необходимы». [9] Одной из основных задач BDSV является лоббирование германского экспорта вооружений, в первую очередь перед госструктурами самой ФРГ. Объединение является членом международных организаций оборонной промышленности ASD и NIAG. Большое внимание уделяется лоббистской деятельности в Европейской комиссии и Европейском оборонном агентстве.

С другой стороны, как заинтересованная сторона, государство зачастую оказывает весомую поддержку производителями экспортной ПВН. В ФРГ на официальном уровне правительство ограничивает свое взаимодействие с коммерческими структурами контролем над экспортом и импортом продукции военного назначения, общими мерами по стимулированию германского экспорта, а также деятельностью по формированию единого европейского рынка вооружений и развитию единой европейской политики обороны и безопасности. Федеральное правительство делает ставку на поддержку самостоятельных действий частных компаний в сфере военно-технического сотрудничества. На практике государство способствует продвижению ПВН, выпускаемой частными компаниями. Масштабные проекты в сфере экспорта вооружений часто реализуются при неофициальной поддержке политических деятелей. Например, в ходе проводимого Индией конкурса на поставку 126 современных истребителей Федеральный канцлер Ангела Меркель неоднократно в течение 2011 г. выступала в поддержку самолета «Еврофайтер

Тайфун», созданного с участием германского оборонно-промышленного комплекса.

В ФРГ экспортные сделки регулируются законами AWG (о внешней торговле) и KWG (о контроле над боевым оружием) с учетом экспортных списков ПВН и стран, поставки ВВСТ в которые запрещена. [8] Экспорт и импорт ПВН производства ФРГ может осуществляться только с предварительного разрешения Федерального министерства экономики и технологий.

Обязательной составляющей процесса экспорта вооружений, военной и специальной техники является контроль конечного использования ПВН. Такой контроль направлен на предотвращение использования ПВН не по назначению, в преступных целях либо для несанкционированного реэкспорта.

«Политические принципы Федерального правительства в вопросах экспорта оружия и прочих изделий военного назначения» в ФРГ содержат норму: «Разрешение на экспорт оружия и прочих изделий военного назначения выдается лишь в том случае, если обеспечено конечное пребывание этих изделий в государстве-импортере. Как правило, для этого требуется соответствующее письменное заверение страны-импортера, а также прочие документы». [6] Такое же правило существует при передаче лицензии на производство вооружения и военной техники.

Закупка продукции военного назначения в ФРГ осуществляется либо у германских производителей, либо в рамках совместных проектов с партнерами по ЕС и НАТО. И в том, и в другом случае существует единый подход к закупкам продукции военного назначения. Система закупок была подвергнута серьезному реформированию в 2010-2012 гг.

Вопросами технического оснащения вооруженных сил занимается Федеральное ведомство оснащения, информационных технологий и эксплуатации Бундесвера (BAAINBw). В его полномочия входят все вопросы, связанные с материально-техническим оснащением Бундесвера на всех стадиях – от формулировки технических требований до списания: оценка зарубежных образцов вооружения, помощь зарубежным странам-партнерам в организации своей системы закупок вооружения и военной техники. Международным сотрудничеством занимается группа Р 2.4 в составе отдела Р указанного ведомства. Среди подчиненных BAAINBw инстанций – «Германская группа связи в области вооружения США/Канада». Эта группа представляет интересы военного ведомства в Северной Америке, в том числе решает такие задачи, как организация совместных проектов, продвижение немецкого экспорта, обеспечение технического взаимодействия в вопросах коалиционных операций, работа с американскими и канадскими поставщиками.

Организационно BAAINBw подчиняется департаменту «Оснащение, информационная техника и эксплуатация» (AIN) Федерального министерства обороны. Руководитель департамента отвечает за все вооружение и военную

технику германских вооруженных сил, а также представляет германские интересы в сфере вооружения в международных инстанциях.

При закупках вооружений ВВАІNВw использует разработанный в 2010 г. процесс «Менеджмент поставок клиенту» (Customer Product Management, СРМ 2010). [6] В рамках документа не делается никаких различий между германскими и иностранными компаниями-поставщиками. Теоретически все компании-производители имеют равные возможности претендовать на заказы со стороны германских вооруженных сил. На практике к разработке вооружения и военной техники привлекаются главным образом германские фирмы и международные консорциумы с германским участием.

ФРГ участвует в совместных военно-технических проектах преимущественно в тех областях, где стоимость конечной продукции высока, а позиции германской промышленности относительно слабы (авиационная, космическая и ракетная техника). Необходимость международной кооперации в военно-технической области подчеркивается во всех концептуальных документах, касающихся развития вооруженных сил. Совместные военно-технические проекты получают широкую поддержку на правительственном уровне. Основные мотивы – снижение стоимости вооружения и военной техники, повышение конкурентоспособности европейской (в первую очередь германской) оборонной промышленности на мировом рынке.

Соотношение политических и экономических факторов, влияющих на курс развития военно-технического сотрудничества ФРГ, продекларировано в стратегическом документе, уже упоминавшемся выше - «Политические принципы Федерального правительства в вопросах экспорта оружия и прочих изделий военного назначения» от 19.1.2000. В вопросах экспорта вооружений и совместной разработки ВВСТ однозначно признается приоритет политических аспектов. В качестве основного критерия для выбора партнера при этом называется ситуация с соблюдением прав человека в той или иной стране.

Страны-партнеры сгруппированы в две категории. В первую входят партнеры по ЕС, НАТО и государства, приравненные к партнерам по НАТО (Швейцария, Австралия и т.д.). Фактически речь идет о демократических странах с западной моделью политической системы. Во вторую категорию входят все остальные государства. Экспорт вооружений в страны первой группы принципиально не ограничивается, контроль носит мягкий характер. Что касается стран второй группы, то экспорт оружия в эти государства не одобряется и осуществляется только в исключительных случаях. Экспорт других изделий военного назначения подлежит строгому контролю. Совершенно недопустим экспорт вооружений и военной техники в зоны вооруженных конфликтов, а также страны, систематически нарушающие права человека. При поставках более или менее значительного количества вооружений должна проверяться способность государства-импортера не допустить дальнейшего распространения этих изделий и технологий.

В документе особо подчеркивается, что ни интересы промышленности, ни проблемы занятости не могут приниматься во внимание при решении вопросов экспортных поставок. Создание производственных мощностей и рабочих мест, предназначенных исключительно для производства экспортных поставок в страны второй группы, недопустимо. «Ограничительные соображения имеют преимущество перед экономическими выгодами», - говорится в документе.

На практике ситуация в значительной степени отличается от официальных деклараций. Поставки оружия в страны второй группы осуществляются регулярно и в достаточно большом объеме. Интересы германской промышленности принимаются во внимание государственными структурами. В частности, в ходе визитов ведущих политиков ФРГ в зарубежные страны на переговорах регулярно поднимаются вопросы о продаже изделий немецкой оборонной промышленности.

Регулярно производятся поставки ПВН в государства, соблюдение которыми прав человека вызывает у германской общественности большие сомнения. Так, летом 2011 г. в германской прессе широко обсуждался контракт на поставку в Саудовскую Аравию 200 танков «Леопард» 2А7+. Помимо того, что ситуация с правами человека в этом государстве весьма далека от европейских идеалов, поставка даже с формальной точки зрения противоречила нормативным актам, учитывая, что саудовская армия (в том числе танковые войска) участвовали незадолго до этого в подавлении беспорядков в Бахрейне. Однако экономические соображения в конечном счете взяли верх над общественным мнением.

Отход от буквы нормативных актов наблюдается и в том случае, если имеются политические соображения более высокого порядка. Наиболее ярким примером является военно-техническое сотрудничество с государством Израиль, политику безопасности которого трудно назвать сугубо оборонительной. Тем не менее, в рамках исторически сложившихся особых отношений ФРГ не только осуществляет поставки Израилу вооружения и военных технологий, но и планирует совместные проекты в сфере ВТС. [2]

Таким образом, к числу основных факторов, влияющих на выбор Германией партнеров по ВТС, относятся:

- вовлеченность ФРГ в структуры европейской и трансатлантической интеграции, в том числе выработка общей политики в сфере военно-технического сотрудничества;
- характер отношений с теми или иными странами;
- позиция ключевых политических партнеров ФРГ по вопросам поставок вооружения в конкретные;
- интересы германской оборонной промышленности;
- позиция общественного мнения внутри страны.

Позиция правительства ФРГ в отношении экспорта вооружений характеризуется достаточной гибкостью. Чередование или сбалансированное

сочетание политической и экономической мотивации в вопросе определения партнеров по ВТС не имеет случайного или волонтаристского характера, а направлено на планомерное продвижение своих национальных интересов.

### **Список литературы:**

- 1.Белая книга по вопросам политики безопасности и будущего Бундесвера, 2006 г. – URL: <http://flecktarn.su/stat/doc/Weissbuch2006.pdf> (дата обращения 20.09.2024).
- 2.Германия: экспорт вооружений. Лента: Политика от 07.02.2013. – URL: <http://rodon.org/polit-130207104559> (дата обращения 22.09.2024).
- 3.Официальный сайт Европейского Союза – URL: EUR-Lex - 32008E0944 - RU - EUR-Lex
- 4.Правовые акты иностранных государств в области военно-технического сотрудничества – URL: <https://statut-books.ru/upload/iblock/b5d/enin86k1bbc0u7jxy991g4rja3dxupa1.pdf> (дата обращения 28.09.2024).
- 5.Федеральное ведомство по оборудованию, информационным технологиям и использованию Бундесвера – URL: <https://ru.germany-places.com/places/bundesamt-fur-ausrustung-informationstechnik-und-nutzung-der-bundeswehr-53175-bonn> (дата обращения 28.09.2024).
- 6.Федеральное ведомство оснащения, информационных технологий и эксплуатации Бундесвера (BAAINBw) – URL: <https://www.bundeswehr.de/resource/blob/1718386/d21a4f590da15adad3aecd560f3cc5cc/crm-en-data.pdf> (дата обращения 12.10.2024).
- 7.Федеральное министерство экономики и технологий (BMW i) – URL: [bmwk.de/Navigation/EN/Home/home.html](http://bmwk.de/Navigation/EN/Home/home.html) (дата обращения 18.10.2024).
- 8.Федеральное министерство юстиции ФРГ. Закон о внешней торговле и платежах; Закон о контроле над боевым оружием. – URL: [https://www.gesetze-im-internet.de/englisch\\_awg/index.html](https://www.gesetze-im-internet.de/englisch_awg/index.html) (дата обращения 24.10.2024).
- 9.Федеральное объединение германской промышленности в сфере обороны и безопасности Bundesverband der Deutschen Sicherheits- und Verteidigungsindustrie e.V. – URL: <https://www.bdsv.eu/> (дата обращения 29.10.2024).
- 10.Уколова И.П. Формирование политики военно-технического сотрудничества Великобритании в 2000-2015 гг. //Гуманитарные науки в современном вузе: вчера, сегодня, завтра, к 280-летию со дня рождения российской просветительницы княгини Е. Р. Дашковой: матер. VI междунар. науч. конф.: в 3 т. Санкт-Петербург, 15 декабря 2023 года / под ред. С.И. Бугашева, Ю.В. Ватолиной, А.С. Минина. Т. 1. – СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2023. – С. 410-418.



**Фартеев Евгений Константинович**

ассистент

Уральский государственный педагогический университет

SPIN-код: 5747-9369

Farteev Evgeniy

Ural State Pedagogical University

## **ВКЛАД НАЧАЛЬНИЦ ПЕРВОЙ ЕКАТЕРИНБУРГСКОЙ ЖЕНСКОЙ ГИМНАЗИИ В РАЗВИТИЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРМСКОЙ ГУБЕРНИИ**

**Аннотация:** Данная статья посвящена изучению вклада начальниц Екатеринбургской первой женской гимназии в развитие образования на Урале. Автором делаются выводы о значении роли начальниц в становлении гимназии, организации ее хозяйственной и воспитательной деятельности, развитии ее престижа в пределах Пермской губернии.

**Ключевые слова:** образование, женская гимназия, начальницы, Екатеринбург, воспитанницы, учителя.

## **THE CONTRIBUTION OF THE HEADS OF THE FIRST YEKATERINBURG WOMEN'S GYMNASIUM TO THE DEVELOPMENT OF PUBLIC EDUCATION IN THE PERM PROVINCE**

**Summary:** This article is devoted to the study of the contribution of the heads of the Yekaterinburg first women's Gymnasium to the development of education in the Urals. The author draws conclusions about the importance of the role of headmistresses in the formation of the gymnasium, the organization of its economic and educational activities, and the development of its prestige within the Perm province.

**Keywords:** education, women's gymnasium, headmistresses, Yekaterinburg, pupils, teachers.

В середине XIX в. в России активно развивалось народное образование. Это было обусловлено проведением «Великих реформ» Александра II и повышением интереса общества к образованию. В результате увеличилось количество средних учебных заведений, таких как гимназии. Они стали появляться не только в губернских центрах, но и в уездных городах. Это способствовало распространению образования среди населения и повышению общего уровня культуры.

Активно развивается женское образование. В этот период наблюдается рост числа гимназий, частных школ и курсов, где можно было получить дополнительное образование и профессиональные навыки. Этому содействовали принятые «Положения» о женских училищах МНП, вышедшие в

1858 и 1860 гг. Учиться теперь могли не только дочери представителей высших сословий, но и все, кто мог за это заплатить [3, с. 17]. В Екатеринбурге, уездном городе Пермской губернии, в начале 1860-х гг. открывается одно учебное заведение – женское училище II разряда, предпосылки создания которого автор рассматривал ранее [9].

Присутствовало отличие мужских и женских учебных учреждений. Количество предметов и часов, отводимых на их изучение в женских заведениях, было меньше. Считалось, что женщины не понимают сложный материал и углубленное изучение предмета им не требуется; сохранялась четкая патриархальная позиция на счет роли женщины в общественной и семейной жизни. Однако расширение прав женщин, в том числе и прав на образование, стало постепенно менять эту позицию [3, с. 18].

Существовали и отрицательные последствия развития женского образования в России. К ним относились разрыв с семьей и отрицательное отношение к образованным женщинам. Общество было не готово к таким изменениям, что приводило к конфликтам поколений [3, с. 18]. Кроме того, гимназии в основном появлялись в губернских и уездных центрах, поэтому родителям приходилось отпускать своих детей в юном возрасте на обучение в другие города. В связи с этим возникала необходимость серьезного контроля по отношению к учебе и поведению со стороны педагогического состава гимназий и училищ. Тем более что не все учреждения имели пансионы: девочки были вынуждены жить либо у родственников, либо на ученических квартирах.

Большую роль в организации учебного процесса, а также контроля порядка и дисциплины в Екатеринбургском женском училище II разряда играли ее начальницы. Первой из них стала вдова горного инженера Агнесса Протасова [7, с. 46]. Этот выбор был во многом определен тем, что вся подготовительная работа по созданию училища в Екатеринбурге, имевшем статус «горного города», была проведена горными властями.

При открытии в штат преподавателей входило пять учителей: законоучитель, учителя русского языка, арифметики, географии и истории, «часть из которых в тот момент не принадлежали педагогическому миру». Поступило учиться 43 воспитанницы, самой младшей было 7 лет [7, с. 48]. За четыре года управления А.И. Протасовой училище переехало в новое помещение в 1861 г., было преобразовано в училище I разряда с 6 годами обучения в 1862 г., количество учениц увеличилось до 79 [7, с. 50].

Утрата Екатеринбургом статуса горного города предопределила смену руководителя женского училища. Второй начальницей стала учительница французского языка Елена Ивановна Кук (уроженка туманного Альбиона, молодой девушкой приехавшая в Россию) – женщина уважаемая и почтенная, пользующаяся в городе немалым авторитетом. Современники вспоминали: «Начальница гимназии Елена Ивановна была умным, культурным человеком. Она сразу поставила гимназию высоко. Сумела сколотить учительский коллектив и установить дисциплину» [4, с. 51]. При ней училище становится

известным во всей губернии и начинает пользоваться авторитетом. В 1866 г. училище въехало в отремонтированное и обновленное здание, в тот же год состоялся и первый выпуск 19 воспитанниц. Однако из 43 человек поступивших при открытии училища, до конца обучения дошло только 9 человек [7, с. 56]. Елена Ивановна своим примером старалась поддерживать училище, в первый год существования библиотеки она ежемесячно жертвовала ей треть своего жалования (8 руб. 50 коп.) [7, с. 58].

С проведением школьной реформы и формированием сети начальных школ, губерния стала остро нуждаться в педагогических кадрах. Поэтому в 1866/1867 учебном году при училище был открыт педагогический класс, получивший статус педагогических курсов. Подготовка велась по трем специальностям – домашние наставницы, домашние учительницы, сельские учительницы. После принятия в 1870 г. «Положения» о женских гимназиях, женское училище I разряда превратилось в Екатеринбургскую первую женскую гимназию. В 1874 г. педагогические курсы были преобразованы в восьмой дополнительный класс [2, с. 10].

Однако за годы управления гимназией Кук сталкивалась с проблемами. В 1860-е гг. годы в училище существовала практика, когда воспитанницы могли переводиться с годовой отметкой «2» в следующий класс; очень слабо обучали девушек иностранным языкам, так как этот предмет был необязательным. Проблемы с успеваемостью объяснялись малым возрастом и слабой подготовленностью воспитанниц, в первый класс брали учениц, не умевших читать и писать [7, с. 77].

Кроме того, качество образовательного процесса страдало из-за частой смены преподавателей, например, за 6 лет с 1862 по 1868 гг. в училище сменилось 6 учителей по арифметике, 7 учителей по немецкому языку, 8 учителей по истории и географии, 10 учителей по русскому языку. Это было связано в первую очередь с финансовым вопросом. Большая часть преподавателей совмещала работу с должностями в других учебных учреждениях, например в мужской гимназии. Делали они это из-за низкой оплаты труда в женском учреждении [11, с. 187]. Не хватало учебных пособий, в 1866 г. были поданы жалобы на отсутствие классных досок, до 1872 г. не было физического кабинета, в 1864 г. среди наглядных пособий значилась только карта Европейской России [7, с. 77-78].

Не смотря на трудности, Елена Ивановна оставила о себе благоприятные воспоминания горожан: «Своим личным примером она поощряла к труду, бережливости, вежливости и всему тому, что должно лечь в основу истинно гуманного воспитания. Многие из ее воспитанниц продолжили потом учение на высших педагогических или медицинских курсах, где с честью окончили курс; другие, закончив учение в стенах гимназии... так же, как и первые, приносили пользу обществу своими трудами и знаниями» [1, с. 53]. За свои труды Кук была награждена Императрицей Марией Федоровной, попечительницей всех учебных заведений России, золотой брошью с бриллиантами [8, л. 2].

После отставки Кук по состоянию здоровья, начальницей гимназии была назначена С.А. Тиме, дочь бывшего медицинского инспектора Уральских горных заводов Августа Тиме. До назначения она имела в городе статус известной учительницы музыки и пианистки. Про нее писали: «Редкий концерт того времени проходил без участия Софьи Августовны, всегда служившей украшением концертной эстрады. В свое время это была блестящая виртуозка, легко справлявшаяся с пьесами труднейшего репертуара» [4, с. 51]. В 1872 году она становится начальницей гимназии, и будет занимать эту должность бессменно 32 года. За период работы в гимназии, Тиме будет занимать должности учительницы музыки, русского языка и словесности, заведующей библиотекой и классной наставницы в восьмом дополнительном педагогическом классе.

На ее плечи легла трудная задача. С каждым годом количество обучающихся в гимназии росло, в 1870-е гг. в гимназии обучалось более 300 учениц. В связи с этим здание гимназии уже не соответствовало требованиям. В классе одновременно находилось более 40 учениц, приходилось открывать дополнительные классы и переводить их на обучение в другие помещения, необязательные предметы велись в коридорах и на лестничных пролетах. Поэтому Софье Августовне как начальнице выпала задача найти средства для строительства нового здания. Она лично участвовала в разработке проекта эскиза, который и лег в основу, привлекала к помощи неравнодушных граждан города и общественные организации, давала вместе с ученицами спектакли, деньги от которых шли на строительство здания.

В результате сложной работы в 1882 г. открылось новое современное здание. Сразу после завершения строительства руководство гимназии приступило к реставрации старого здания для размещения в нем пансиона для иногородних воспитанниц. Их проживание на частных квартирах вызывало постоянную обеспокоенность Попечительского совета. Кроме того, развернулось строительство гимназической церкви и перехода между всеми этими помещениями. Для того приобрели две соседних усадьбы, где позже был разбит и сад для прогулок. Все работы были завершены к концу XIX в. [10, с. 303].

Благодаря активной деятельности во главе начальницы количество классов увеличилось с 9 (один приготовительный, семь основных и восьмой дополнительный) до 20 (два приготовительных, 7 основных и 10 параллельных в этих классах, и восьмой дополнительный). Количество воспитанниц увеличилось с 245 до 910 человек [5, с. 8-9].

За деятельность во главе начальницы гимназии не раз была отмечена заслуженными наградами:

- благодарности от попечителя Оренбургского учебного округа, ни раз бывавшего в гимназии с проверками, за организацию учебного процесса;

- за организацию особого отдела для размещения экспонатов женской гимназии на Сибирско-Уральской выставке 1887 г. получила подарок от великой княгини Марии Павловны;
- за 25 лет во главе начальницы гимназии получила государственную награду – золотую медаль за усердие на аннинской ленте [5, с. 9].

Кроме того, в гимназии появилась стипендия имени Софьи Августовны в размере 1800 рублей. Благодаря деятельности Тиме, слава о Екатеринбургской гимназии разлетелась по всей губернии. Она вышла в отставку в 1904 г., но продолжала следить за жизнью гимназии, посещая благотворительные вечера и юбилейные торжества. Посвятив всю свою жизнь работе, Тиме не вышла замуж и воспитывала родственницу мужа своей сестры [12, с. 36].

Последние две начальницы (классная надзирательница Рижско-Ломоносовской женской гимназии дочь статского советника учитель русского языка и словесности Вера Дмитриевна Гаврилова (Фридман) и жена потомственного дворянина домашняя наставница Екатерина Владимировна Пыжева) продолжили активную работу по организации деятельности гимназии. Правда с открытием в Екатеринбурге второй женской гимназии количество учениц упало примерно до 700 человек. Тем не менее, данное учреждение по-прежнему продолжало активно выпускать домашних наставниц и учительниц, и имела репутацию образцово-показательного. Несмотря на это одной из статей расходов гимназии по-прежнему была уплата долгов перед банком за строительство здания в 1880-х гг.

За годы существования учреждение прошло сложный путь от училища II разряда до гимназии с возможностью подготовки педагогических кадров. Количество воспитанниц увеличилось с 43 до 700 человек, причем большая часть принадлежала к средним и низшим сословиям, в отличие от периода открытия. Штат преподавателей расширился с 5 до 23 человек постоянно работающих в гимназии, не совмещавших должности в других образовательных учреждениях. Было построено новое современное здание и создан целый архитектурный комплекс учреждения. Появились фундаментальная и ученическая библиотеки с общим количеством пособий превышающих 5000 экземпляров; физический, естественно-исторический и географический кабинеты; увеличивалось количество пособий по математике, истории, гигиене и т.п. Екатеринбургская первая женская гимназия продолжала работу по подготовке педагогических кадров губернии и способствовало повышению уровню грамотности населения. Данные успехи были достигнуты благодаря организованному управлению и активной деятельности со стороны начальниц гимназии.

### **Список литературы:**

1. Гильманова, А.А. Женское образование на Урале на примере Екатеринбургской I женской гимназии // Шестые Чупинские краеведческие чтения. – Екатеринбург. – 2012. – С. 49 – 54.

2. Елисафенко, М.К., Игошев, Б.М., Попов, М.В. У истоков педагогического образования на Урале: 1871–1910 гг. // Педагогическое образование в России. – 2012. – №2. – С. 7 – 14.
3. Зорина, Т.М. Женское образование в России XIX в. – «ЗА» и «ПРОТИВ» // Педагогическое образование в России. – 2010. – №2. – С. 16 – 22.
4. Митрофанов, А.Г. Повседневная жизнь русского провинциального города в XIX веке: пореформенный период. – М.: Молодая гвардия, 2013. – 508 с.
5. Отчет о состоянии Екатеринбургской женской гимназии за 1904 г. – Екатеринбург, 1904. – 20 с.
6. Отчет педагогического совета екатеринбургской 1-й женской гимназии за 1913/14 учебный год // Отчет о состоянии екатеринбургской женской гимназии за 1913 г. – Екатеринбург: Тип. Е. Н. Ершова и Ко, 1914. – С. 1 – 13.
7. Пятидесятилетие существования Екатеринбургской I-й женской гимназии. 1860–1910 гг. – Екатеринбург: тип. Шаравьевой, 1912. – 109 с.
8. РГИА. Ф. 733. Оп. 120. Д. 676.
9. Фартеев, Е.К. Предпосылки создания женской гимназии в Екатеринбурге // «Наука – творчество – образование»: Материалы VIII городской научно-практической конференции студентов и школьников. – Нижний Тагил. – 2016. – С. 130 – 134.
10. Фартеев, Е.К. Финансирование Екатеринбургской первой женской гимназии в последней четверти XIX в. // Историко-педагогические чтения. – 2024. – № 28. – С. 301 – 304.
11. Фартеев, Е.К. Финансовые проблемы Екатеринбургской женской гимназии в 1860-х – середине 1870-х гг. // Шаг в историческую науку. Материалы XVIII Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых. – Екатеринбург. – 2018. – С. 185 – 188.
12. Хренов, М.Г. Справочник Екатеринбургской Первой женской гимназии (1861-1908). – Екатеринбург, 2020. – 164 с.

**Халметова Альбина Азатовна**

специалист отдела научной и международной деятельности

Казанский (Приволжский) федеральный университет

SPIN-код: 3398-5970

Albina Khalmetova

Kazan (Volga Region) Federal University

## **ЭВОЛЮЦИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ (1917-1941 ГГ.)**

**Аннотация:** в статье рассматривается вузовская подготовка педагогических кадров в период 1917-1941 гг. Анализируются действия власти, предпринимаемые для организации системы подготовки учительских кадров, содержание педагогического образования в контексте происходящих общественно-политических событий в стране. Исследованию подвергаются различные документы, которые были призваны регламентировать работу по подготовке педагогов для школьных учреждений.

**Ключевые слова:** педагогические кадры, СССР, педагогический вуз, учитель, Октябрьская революция, ИНО, образование.

## **THE EVOLUTION OF THE SYSTEM OF TEACHER TRAINING AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY (1917-1941)**

**Summary:** this article describes the university training of teaching staff in the period 1917-1941. The author analyzes the actions of the authorities taken to organize the system of teacher training, the content of pedagogical education in the context of ongoing socio-political events in the country. Various documents are being studied, which were designed to regulate the work on teacher training for school institutions.

**Keywords:** teaching staff, USSR, pedagogical university, teacher, October Revolution, Institute of Public Education, education.

Высшее профессиональное образование непрерывно развивается, чему способствуют изменения в обществе и культуре. По словам Г.И. Ханина, в существующих исследованиях недостаточно представлена проблема того, насколько развитие образовательных процессов зависит от процессов, которые происходят в социуме [7].

Одной из проблем современного российского высшего образования является качественная подготовка профессиональных педагогических кадров. Данный вопрос всегда был актуален, рассматривались разные его аспекты: методология и теория развития личности будущего учителя, роль и место педагога в обществе, направления развития и профессионального роста современного учителя и т.д. [2].

После Октябрьской революции 1917 г. и на протяжении всего

существования советского государства постепенно выработывалась новая система подготовки учительских кадров. Этот процесс происходил с разной интенсивностью, но всегда зависел от общественно-политических процессов, происходящих в стране. Данное исследование ограничивается изучением эволюции в системе подготовки педагогических кадров в педагогическом вузе с 1917 по 1941 гг., так как именно в этот период происходило активное становление советской государственности и внедрение новой политической идеологии в социуме.

На протяжении изучаемого периода 1917-1941 гг. созданная в России система образования претерпевала значительные изменения, определившие периоды ее развития, характеризующиеся трансформацией целей и содержания образования [1].

Основной вектор развития педагогического образования в недавно образованном советском государстве сразу был задан В.И. Лениным, который сказал о том, что народный учитель в СССР должен быть возведен на пьедестал и необходимо вести систематичную и неуклонную работу над его всесторонней подготовкой, в том числе и в духовном направлении [3, с.365-366]. Эта идея нашла выражение в главном политическом документе постреволюционной России – Программе Коммунистической партии, принятой в 1919 г.

Первейшей задачей для победившего коммунистического режима стало максимально быстрое возобновление подготовки учителей на основе перестройки существовавших учебных заведений. К осени 1917 г. в России насчитывалось 280 учительских семинарий, 35 учительских институтов. Подготовку учителей осуществляли также университеты. Точный подсчет количества педагогических учебных заведений в течение нескольких последующих лет затруднен, так как из-за гражданской войны территория, подконтрольная большевикам, постоянно менялась.

Все учебные заведения стали рассматриваться в качестве главных механизмов для реализации программных задач Коммунистической партии. Подготовка учителей в первые десятилетия советской власти хотя и ориентировалась на систему школьного образования, однако зачастую не соответствовала быстрому реформированию школ. Стремление к максимально быстрому преодолению массовой неграмотности рабочих и крестьянства как основной опоры коммунистического режима привело к формированию масштабной системы начального и среднего образования. Так, первый Всероссийский съезд по просвещению, проходивший в 1918 г. с 25 августа по 4 сентября, постановил утвердить систему единой школы, которая состояла из двух ступеней: I ступень включала 5 лет обучения, II – 4 года. Таким образом, школьное обучение составляло всего 9 лет и представляло собой среднюю общеобразовательную школу. Это привело к тому, что школы в стране стали однотипными, то есть была устранена разнотипность школ, существовавшая в дореволюционный период.



Многие мероприятия советской власти традиционно опирались на общественную поддержку, представленную решениями различных съездов, конференций, собраний и т.д. В мае 1918 г. Всероссийский съезд слушателей и слушательниц учительских институтов рассматривал проблему трансформации учительских институтов. Итогом съезда явилось решение о реорганизации их в высшие специально-педагогические учебные заведения. Они готовили учителей для I и II ступеней школьного образования, для чего учиться необходимо было 4 года. Одновременно с этим в качестве первоочередных мер центральными и местными властями повсеместно организуются краткосрочные курсы по подготовке и переподготовке учителей, получивших образование в дореволюционное время. На базе ряда семинарий проходят курсы для подготовки учителей для начальных школ. Уже к концу 1918 г. в стране работало более 150 таких годовых курсов на основе примерного учебного плана, разработанного Наркомпросом. Система краткосрочных курсов быстро расширялась, приобретая самые различные формы по продолжительности, методам и содержанию обучения. Часть из них приобретала со временем более стабильные организационные формы, имея срок обучения от нескольких месяцев до 2 лет. Например, только в Москве работали в это время Высшие научно-педагогические курсы, Высшие педагогические курсы при Первом МГУ, Высшие педагогические курсы иностранных языков и др. Многие из них решали локальные задачи, вследствие чего, как правило, их преследовали частые реорганизации и слияния.

Дискуссии о стратегии педагогического образования в стране продолжились на I Всероссийском совещании по педагогическому образованию, прошедшем 19-26 августа 1918 г. Важнейшее место в программе съезда заняли вопросы подготовки новых учителей для советских школ. Приветствуя участников мероприятия, народный комиссар просвещения А.В. Луначарский отметил, что необходимо увеличивать количество учителей в школах и для этого будут созданы новые учреждения для них [4, с. 44].

Одним из важных итогов съезда стало решение о необходимости создания единого типа высших учебных заведений, которые были бы ориентированы на подготовку педагогических кадров. Большинство участников съезда было высказано мнение в пользу трансформации учительских институтов и курсов в полноценные педагогические высшие учебные заведения. При этом учительские семинарии преобразовывались в педагогические курсы, обучение на которых составляло 3 года. Их содержание состояло из общих и специальных дисциплин, а также из таких предметов, как история социализма, социология, политическая экономия, Советская Конституция и др. Кроме того, в планах была организация двух педагогических академий [5].

Практическая работа по переводу учительских институтов в статус педагогических началась с октября 1918 г., когда было принято директивное решение о переименовании учительских институтов в педагогические. В целях регламентации их деятельности Государственная комиссия по просвещению

при Наркомпросе РСФСР утвердила Устав педагогических институтов, определявший их основные функции и перечень специальностей подготовки учителей. Основной их задачей стала подготовка педагогов для школ II ступени (6-9 классы средней школы).

В зависимости от местной специфики в педагогических институтах устанавливалось четыре цикла: физико-математический, естественно-исторический, географический и социально-исторический. Определялся универсальный срок обучения, включавший три года теоретической и один год практической подготовки. Организационно это во многом повторяло дореволюционный опыт, но содержательно отличалось сменой методологических основ обучения. Коммунистическая идеология в свою очередь повлекла за собой обновление содержания большинства учебных дисциплин.

Наряду с этими преобразованиями возникла идея о создании нового типа педагогических учебных заведений – Институтов народного просвещения с трехлетним сроком обучения. Впоследствии они стали называться Институтами народного образования (ИНО). Этот курс был поддержан II Всероссийским совещанием по педагогическому образованию, состоявшемся в августе 1919 г. В ИНО были преобразованы многие существовавшие ранее педагогические учебные заведения страны, включая учительские институты и семинарии. Это событие ознаменовало собой очередной шаг в реформировании системы подготовки учителей в РСФСР.

ИНО представляли собой многопрофильные высшие учебные заведения, которые осуществляли обучение будущих учителей для разных сфер образования, а именно для дошкольных, школьных и внешкольных учреждений. В связи с этим Институт народного образования имел следующую структуру, представляющую 5 отделений:

- дошкольное отделение;
- школа I ступени;
- школа II ступени;
- трудовое отделение;
- внешкольное отделение.

Если требовались специалисты в области дефектологии, эстетического либо физического воспитания, то в некоторых институтах открывались соответствующие отделения. Одним из положительных результатов функционирования ИНО стало сохранение научно-педагогических коллективов на этапе перехода от царской к советской России.

В результате преобразований в области образования в 1918-1921 гг. на территории европейской части РСФСР существовали несколько типов учебных заведений по подготовке учителей: 18 педагогических институтов, 19 институтов народного образования и 7 практических институтов.

Институты народного образования стали, однако, очередной временной формой по подготовке учителей. Наркомпрос прекратил их деятельность уже в

1921 г. в связи с возвратом в некоторых регионах к подготовке учителей в университетах в рамках специально образованных факультетов. Современные исследователи выделяют в качестве основных причин неудачи этого эксперимента социальные, экономические и продовольственные проблемы периода гражданской войны в России. Такой же короткой была деятельность еще одной формы педагогических учебных заведений – практических институтов по подготовке специалистов для различных сфер народного образования. Они были ликвидированы в 1923 г.

Завершение работы этих организаций привело к тому, что учительские кадры готовили только в педагогических институтах и педагогических факультетах. Последние входили в структуру государственных университетов. Организация учебного процесса здесь строилась в соответствии с комплексным подходом. Его сущность заключалась в том, что содержание педагогического образования состояло из четырех комплексов. Первый включал общественно-политические дисциплины и практическую работу. Во второй комплекс входило преподавание психологических, педагогических и биологических предметов. Третий – это дисциплины специальной направленности. Наконец, четвертый комплекс был направлен на изучение предметов экономического, технического, культурного характера, в рамках которых организовывалась производственно-практическая работа [6]. «Комплексный» подход к формированию учебных планов позднее был признан ошибочным.

Несовершенство организационной структуры дополнялось неразберихой и нестабильностью учебных планов. Только в 1927 г. была завершена разработка единых учебных планов педагогических вузов. Они предусматривали усиление специализации, увеличение сроков обучения, связь со спецификой учебного заведения (сельским или индустриально-городским).

Необходимо отметить, что содержание учебных дисциплин не было регламентировано, даже по педагогике. До 1930-х гг. оно разрабатывалось каждым институтом самостоятельно, что постепенно приходило в противоречие с общей тенденцией на жесткую регламентацию образовательной системы страны. Такой документ был утвержден Наркомпросом только в 1933 г.

В 1925 г. был введен экстернат в подготовку учителей. Его целью стало привлечение к работе в школе лиц без педагогического образования, но имевших определенную подготовку. По специальному положению, утвержденному Наркомпросом РСФСР, экстерном могли сдать экзамены выпускники советских партийных школ, политические работники и др. В 1936 г. путем сдачи экзаменов экстерном получили дипломы более 22 тысяч человек. Система экстерната была отменена в СССР в 1951 г.

Таким образом, первые годы советской власти продемонстрировали большую активность Народного комиссариата просвещения в области педагогического образования. В результате к концу 1920-х гг. эта профессиональная сфера была представлена учебными заведениями нескольких

уровней:

- средние педагогические учебные заведения (педагогические техникумы);
- высшие педагогические учебные заведения (педагогические институты и педагогические факультеты университетов);
- педагогические курсы (высшие и обычные краткосрочные);
- педагогические классы в школах II ступени.

Задача переходного этапа была выполнена, однако перед страной стояли новые цели. Количество школ постепенно увеличивалось и, как следствие, потребность в учителях на протяжении 1930-х гг. неуклонно росла.

В результате в 1930-е гг. государство продолжило поиск новых форм и программ подготовки учителей. Это нашло отражение в экспериментах с типами учебных заведений, сроками обучения, содержанием учебных программ и др. В 1930-1931 гг. все педагогические факультеты университетов трансформировались в педагогические институты, поделившиеся на три группы:

- агропедагогические, направленные на подготовку учителей для школ крестьянской молодежи (ШКМ) и сельских девятилеток;
- индустриально-педагогические, направленные на подготовку учителей для фабрично-заводских семилеток (ФЗС) и городских средних учебных заведений;
- психолого-педагогические, направленные на подготовку преподавателей педагогических дисциплин для техникумов, рабфаков, школ ФЗУ, дефектологов, работников по охране детства, инспекторов.

Срок обучения в пединститутах по подготовке учителей-цикловиков для ФЗС и ШКМ был определен в 2,5-3 года, а по подготовке преподавателей для старшего концерна средних школ и техникумов – 3-3,5 года. В 1930-1931 учебном году была проведена единовременная модернизация учебных планов педвузов.

С введением в 1930-м гг. всеобщего обязательного начального обучения значительно возросла сеть средних педагогических учебных заведений – педагогических техникумов (позднее – педагогических училищ). Они готовили в основном учителей для начальных классов. Под влиянием роста сети семилетних и средних школ в 1933 г. были учреждены двухгодичные учительские институты для подготовки учителей V-VII классов.

Начиная с 1931 г. в СССР было открыто несколько тысяч краткосрочных курсов. Большой размах получило заочное педагогическое образование, организованное для учителей, работающих в школах. В начале 1930-х гг. временные педагогические учебные заведения – краткосрочные курсы, педагогическая практика и общеобразовательные школы с педагогическим уклоном давали 2/3 учителей для начальной школы.

В связи с распространением различных типов школ была дифференцирована и подготовка учителей под их потребности. Например, в начале 1930-х гг. она была ориентирована под требования:

- 1) рабочих факультетов и педучилищ (педтехникумов);
- 2) фабрично-заводских семилеток;
- 3) школ крестьянской молодежи и др.

Позднее начали готовить учителей для десятилетних школ. В некоторых случаях это была подготовка учителя комбинированного типа.

После активных экспериментов в образовании в 1920-е г., вызвавших по ряду нововведений критику со стороны научной и преподавательской общественности, происходит отмена некоторых из них. Подобные ошибки были официально признаны на государственном уровне, в частности в Постановлении ЦИК СССР от 19 сентября 1932 г. «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах». Они подтолкнули Совнарком к возвращению старых методов в учебный процесс: восстанавливались лекции в качестве основного метода преподавания, вводились обязательные вступительные экзамены, зимние и весенние экзаменационные сессии, отменялись коллективные зачеты и др.

Постановление ЦИК СССР «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах» явилось одним из важнейших документов для регулирования образовательной деятельности в высших учебных заведениях и организациях, дающих среднеспециальное образование. Прежде всего ответственность за качественную организацию учебного и воспитательного процессов возлагалась на руководство педагогического вуза, заведующих кафедрами, преподавателей. Каждый вуз должен был иметь свой устав, следить за дисциплиной. Учились теперь 6 дней в неделю по 6 часов, в году было 50 учебных недель. Предпринятые меры помогали быстро готовить учительские кадры, в которых существовала острая необходимость.

Стоит отметить, что учебный план теперь предусматривал 80-85% времени на изучение дисциплин общенаучного и специального цикла, особенно делался акцент на профильных предметах.

Одновременно с этим были подвергнуты критике некоторые действительно полезные тенденции в области образования. Примером может служить Постановление ЦК ВКП (б) от 4 июля 1936 г. «О педагогических извращениях в системе Наркомпросов». Оно подорвало развитие педологии в СССР как перспективного научного направления, направленного на объединение подходов различных наук (медицины, биологии, психологии и др.) к изучению развития ребенка. В результате прекратилось изучение этой дисциплины в педагогических вузах, были закрыты специальные педагогические факультеты.

Следующим этапом в государственной политике по систематизации образовательного процесса стало Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 23 июня 1936 г. «О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой». Оно определило три основные формы занятий со студентами для всех ВУЗов страны: лекции, проводимые профессорами и доцентами; практические и семинарские занятия, производственная (педагогическая)

практика под руководством специально выделенных преподавателей. Посещение занятий стало обязательным на основании стабильного расписания. Единственным оценочным инструментом утверждались экзамены и зачеты. Для студентов всей страны устанавливались единые студенческий билет и зачетная книжка, дипломы об окончании высшего учебного заведения. С 1936-1937 учебного года вводились государственные экзамены в качестве итоговой аттестации знаний студентов для их дальнейшей работы в школе. Все эти меры способствовали более рациональной организации образовательного процесса.

В 1930-е гг. окончательно формируются основные формы обучения будущих педагогов: очная (дневная), заочная (без отрыва от школы) и вечерняя. Положение о педагогических институтах 1932 г. регламентировало создание дневных и вечерних отделений, а также заочно-курсовые секторы. На протяжении всей советской истории (1917-1991 гг.) все они предполагали только бесплатное, финансируемое государством обучение. Основной являлась очная форма обучения, предполагавшая, что обучение является основной деятельностью для студентов. Учебные планы предполагали ежедневные занятия (за исключением воскресенья) в течение 6-8 часов с преподавателями и далее самостоятельное изучение дисциплин, работу с научной литературой в библиотеках, лабораториях и др. Как правило, в условиях сложной социально-экономической ситуации в первые десятилетия советской власти студенты педагогических учебных заведений обеспечивались бесплатным ежедневным питанием и проживанием в общежитии. Впоследствии питание было заменено на ежедневные денежные выплаты для студентов, успешно выполнявших учебные программы.

Таким образом, с 1917 г. государство искало новые пути подготовки учительских кадров в педагогическом вузе. Образовательная система претерпевала различные изменения: от организации курсов подготовки учителей до введения новых направлений в вузах. К 1941 г. выстроилась достаточно рациональная система, которая была ориентирована на обучение педагога с активной гражданской позицией, умеющего передать знания подрастающему поколению и воспитать его мыслящим в русле марксистско-ленинской идеологии.

### **Список литературы:**

1. Аронов, А.А., Кузнецова, О.А. Социально-педагогический эксперимент А.С. Макаренко в годы боев за новую педагогику // Мир образования – образование в мире. – 2015. – № 3 (59). – С. 5-12.
2. Кочурина, С.А. Учительские институты Западной Сибири и их роль в подготовке педагогических кадров (1902–1920 гг.): дис. ... канд. ист. наук. Томск, 2005. – 302 с.
3. Ленин, В.И. Полное собрание сочинений. – М.: Госполитиздат, 1958-1965. Т. 45: Март 1922 - март 1923. – 729 с.
4. Луначарский, А.В. О народном образовании. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.

– 559 с.

- 5.Медынский, Е.Н. Народное образование в СССР. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952. – 260 с.
- 6.Тарасенко, В.Н. Высшая школа и студенчество в эпоху НЭПа // Бизнес и дизайн ревю. – 2017. – Т. 1. – № 4 (8). – 15 с.
- 7.Ханин, Г.И. Высшее образование и российское общество // Всероссийский экономический журнал ЭКО. – 2008. – №9 (411). – С. 121-132.

**Хафизова Рената Илгизовна**

преподаватель

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

SPIN-код: 5705-3138

Khafizova Renata Ilgizovna

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

## **СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ПЕРЕМЕНЫ ВИКТОРИАНСКОГО ОБЩЕСТВА И СИМВОЛИЗМ В СКАЗКЕ Л. КЭРРОЛЛА**

**Аннотация:** В статье исследуется уникальный взгляд на феномен детства викторианской эпохи, в период правления королевы Виктории. Особое внимание уделено социально-культурным изменениям и детскому внешнему облику, а также роли литературы в восприятии детства. Акцент сделан на переходе от восприятия детей как маленьких взрослых, к признанию детства как самостоятельного этапа жизни. Рассматривается произведение Льюиса Кэрролла, «Приключения Алисы в стране чудес», как отражение эволюции представлений о детстве в викторианскую эпоху, и исследуется влияние этих изменений на современное восприятие роли детей в обществе.

**Ключевые слова:** Викторианская эпоха, феномен детства, социально-культурные изменения, детский внешний облик, литература, восприятие детства, Льюис Кэрролл, «Приключения Алисы в стране чудес», эволюция представлений о детстве, современное понимание, роль детей в обществе.

## **SOCIO-CULTURAL CHANGES IN VICTORIAN SOCIETY AND SYMBOLISM IN L. CARROLL'S FAIRY TALE**

**Summary:** The article explores a unique perspective on the phenomenon of childhood during the Victorian era, under the reign of Queen Victoria. Special attention is given to socio-cultural changes and the external appearance of children, as well as the role of literature in the perception of childhood. The focus is on the transition from viewing children as small adults to recognizing childhood as an independent stage of life. Lewis Carroll's work, "Alice's Adventures in Wonderland," is considered as a reflection of the evolution of the concept of childhood during the Victorian era, and the influence of these changes on contemporary perceptions of the role of children in society is examined.

**Keywords:** Victorian era, phenomenon of childhood, socio-cultural changes, children's appearance, literature, perception of childhood, Lewis Carroll, "Alice's Adventures in Wonderland," evolution of childhood concepts, modern understanding, role of children in society.



Викторианская эпоха, охватывающая период правления королевы Виктории с 1837 по 1901 год, характеризуется значительным прогрессом в различных областях, особенно в развитии понимания «феномена детства» [1, с. 67]. В этот временной отрезок наблюдается существенное изменение отношения общества к детям и их роли в семье и обществе. Вопреки предыдущим эпохам, где дети часто воспринимались лишь как маленькие взрослые, способные к труду, викторианская эпоха принесла понимание того, что детство — это уникальный период жизни, требующий особого отношения и внимания. Литература и искусство этого времени служат отражением социально-культурных трансформаций данных проблем. Данная статья посвящена исследованию трансформации представлений о детстве и модном облике ребенка в викторианскую эпоху, в 60-70-е годы и их влиянию на современное восприятие детей. В качестве примера, ярко иллюстрирующего эту перемену, рассматривается творчество Льюиса Кэрролла произведение «Приключения Алисы в стране чудес».

В первой половине XIX века дети воспринимались как маленькие взрослые, и соответствующе одевались, однако во второй половине — внимание общества стало сконцентрировано на уникальности детской природы и необходимости их защиты. В начале второй половины 1860-х годов важную роль в понимании «феномена детства» сыграли реформы в сфере образования и изменение восприятия мира в целом в связи с индустриализацией [2, с. 163]. В это период начали появляться специализированные публикации по разным сферам, посвященные проблемам детства, что свидетельствовало о растущем интересе к уникальным потребностям детей. Влиятельные фигуры второй половины XIX века, такие, как например, Чарльз Дарвин и его работы о развитии человеческого вида, стимулировали особенно эти изменения, распространяя и укрепляли новые взгляды на значимость периода детства для формирования личности [3, с. 201]. Идеи о воспитании детей и их место в обществе постепенно эволюционировали, что, в свою очередь, отразилось на социальном положении ребенка в обществе, костюм в этом плане стал вспомогательным инструментом отражающий данные изменения.

Особое значение в контексте развития парадигм детства в этот период приобрели реформы в области образования, которые стимулировали развитие различных адаптивных стилей детской одежды, подходящих для учебы и новых видов активной деятельности. От тяжеловесных фасонов происходил постепенный отход, однако очень долго среди населения оставалась группа адептов прошлого, которые сопротивлялись изменениям и продолжали ограничивать детский выбор традициями прошлого. В социокультурном контексте одежда для мальчиков претерпевала более значительные изменения нежели девочек. Эти отличия отражают акцент на ранней подготовке мальчиков к предполагаемой роли в рабочей сфере: в промышленности, торговле, и подчеркивают ожидаемый от них будущий успех в этих областях. Для девочек изменения в гардеробе происходили более умеренно, что в

значительной мере объясняется продолжающимися социальными нормами, касающимися их предполагаемой роли в хозяйственной домашней деятельности [4, с.69].

Взгляд на детство как на важный этап в жизни общества привел к развитию новой детской художественной литературы. Одним из наиболее ярких примеров литературных героев, отражающих изменения позиции ребёнка и его внешнего вида в изучаемый период, был культовый образ «Алисы» из произведения «Алиса в стране чудес» Льюиса Кэрролла, настоящее имя Чарльз Доджсон, написанного в 1865 году [5, с 252]. Этот персонаж стал символом креативности и исследования, а также «живой» демонстрацией динамичного восприятия мира. Алиса, с её удивительным стремлением понять окружающий мир, стала своего рода зеркалом, отражающим новые взгляды на детство как на период, наполненный потенциалом для личностного роста и открытий. «Алиса в стране чудес» — это не просто сказка, а глубокий и многослойный текст, который служит «мягким» воспитательным инструментом своего времени. Алиса в своем сюрреалистическом путешествии испытывала различные формы взросления, свободу исследования и необычные приключения, что стало отражением стремления к новым и растиражированным идеалам. Созданный Доджсоном образ «Алисы» наделил этот детский персонаж глубиной и внезапной взрослостью, контрастирующими с ее явным детским обаянием. Влияние Льюиса Кэрролла в последствии отразилось на общем восприятии детства как времени независимости и потенциальной мудрости, привнесшей особенности философии и сюрреализма в литературу и моду.

Основные элементы её костюма, нашедшие отражение в подлинной детской моде, включали более короткие чем обычно платья с менее пышными юбками на кринолине, лёгкие ткани и яркие цветовые акценты [6, с. 346]. Этот образ стал олицетворением новой эстетики, где комфорт ребенка и свобода движений были важнее сложных и, порой, нефункциональных фасонов, украшений и аксессуаров. Эволюция данного образа показала, как литература и мода могут взаимодействовать, создавая не только визуальные, но и культурные модные тренды, которые отражают изменения во взглядах на детство и его значение в социуме. Таким образом, «Алиса» стала больше, чем просто литературным персонажем; она стала символом детских перемен, в стремлении к свободе, самовыражению и отважному исследованию мира вокруг. Платье «Алисы», представленное в описаниях и на иллюстрациях Джона Тенниела, стало воплощением викторианского стиля для девочек и быстро обрело популярность не только в Англии, но и в других частях Европы. Образ «Алисы» был не только литературным, но и культурным феноменом, повлиявшим на детскую природу и моду конца XIX века, но и на последующие поколения. Его влияние можно наблюдать и в наши дни, когда детская мода продолжает искать баланс между эстетикой, комфортом и функциональностью, вдохновляясь идеалами свободы и самовыражения, впервые озвученными в далеком викторианском прошлом.

Сегодня, во времена, когда технологии и быстрая смена тенденций диктуют своевременный облик ребенка, видение сказочного героя «Алисы» продолжает быть частым источником вдохновения у модных дизайнеров. Произведения Льюиса Кэрролла напоминают нам о важности поддержания игровой и открытой атмосферы в мире детской моды, которая стремится сказать: «Ты уникален, и твой костюм — это лишь начало твоей невероятной истории». Каждый новый сезон тенденции продолжают переосмысливаться, однако в их основе всегда лежит стремление вернуть детям ощущение сказочности — возможно, благодаря тому самому невидимому следу, который оставила «Алиса», смело следуя за белым кроликом в неизведанные дали.

### **Список литературы:**

1. Арьес, Ф. Века детства // Журнал практического психолога. – 1997. – №1. – С. 60-73.
2. Эриксон, Э.Г. Детство и общество / пер. [с англ.] и науч. ред. А.А. Алексеев. – СПб.: Летний сад, 2000. – 163 с.
3. Полное собрание сочинений Чарльза Дарвина / Под ред. М.А. Мензбира. – В 4 т. – М.: Госиздат, 1925-1929. – С.199 – 201.
4. Марданова, Л.Н. Детство в Викторианской Англии. Культурные практики. // Вестник Научной ассоциации студентов и аспирантов исторического факультета ПГПУ. – 2012. – №1 (8). – С. 67-69. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detstvo-v-viktorianskoy-anglii-kulturnye-praktiki> / (дата обращения: 05.11.2024).
5. Кэрролл, Л. Алиса в Стране чудес. Из истории книги. – М.: Студия 4+4, 2010. – 272 с.
6. Хафизова Р.И. Становление образа ребенка в литературе и детский костюм конца XIX – начала XX века // Вестник молодых учёных СПбГУПТД. – 2021. – №1. – С. 345-352.

**Христенко Дмитрий Николаевич**

кандидат исторических наук, доцент

Российский государственный аграрный университет МСХА им. К.А. Тимирязева

SPIN-код: 7175-0689

Khristenko Dmitrii

Russian Timiryazev State Agrarian University

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПО ПРЕДМЕТАМ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА В НЕПРОФИЛЬНОМ ВУЗЕ**

**Аннотация:** Статья посвящена рейтинговой системе оценки знаний студентов по предметам гуманитарного цикла в непрофильном ВУЗе. Рассматривается эволюция подходов к контролю успеваемости обучающихся на протяжении истории. Отмечается значительная роль Болонского процесса в трансформации критериев оценивания студентов. В статье анализируются преимущества и недостатки рейтинговой системы, с использованием практических примеров. Подчеркивается специфика преподавания предметов гуманитарного цикла в непрофильном ВУЗе. В заключение делается вывод о достаточно высокой эффективности модульно-рейтинговой системы.

**Ключевые слова:** рейтинговая система, баллы, методика, оценка, медицинский вуз.

## **USING A RATING SYSTEM FOR EVALUATING KNOWN STUDENTS IN THE HUMANITIES CYCLE AT A NON-CORE UNIVERSITY**

**Summary:** This article is devoted to the rating system for assessing the knowledge of students in the subjects of the humanities in a non-core university. The evolution of approaches to monitoring the progress of students throughout history is considered. The significant role of the Bologna process in the transformation of student assessment criteria is noted. The article analyzes in detail the advantages and disadvantages of the rating system, using practical examples. The specifics of teaching the subjects of the humanities cycle in a non-core university are emphasized. In conclusion, the conclusion is made about the rather high efficiency of the module-rating system

**Keywords:** rating system, points, methodology, assessment, medical university.

Повышение уровня гуманитарного образования является достаточно сложной проблемой, стоящей перед непрофильными вузами в нашей стране. Одним из способов, направленных на решение этой задачи, является побуждение студентов к самостоятельному поиску материала, а также

повышение их мотивации к активной работе на семинарских занятиях. В силу этого нельзя не признать, что методика оценивания работы студентов является одной из наиболее важных составляющих в системе высшего образования.

Традиционно, начиная со сталинского времени, в нашей стране практиковалось положение, согласно которому текущая успеваемость не принималась во внимание. В постановлении Совета Народных Комиссаров Союза ССР и Центрального Комитета ВКП (б) «О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой» от июня 1936 года говорилось: «отменить существующую практику текущего учета успеваемости студентов, установив единственным критерием успеваемости сдачу экзаменов по лекционным курсам и зачётов по практическим занятиям» [3, с. 253].

Во-многом это было связано с общей тенденцией на отказ от педагогических новшеств предыдущего постреволюционного периода 1920-х и середины 1930-х годов и возврата к проверенным методикам обучения на всех уровнях образования. Директивными методами была разгромлена популярная до этого времени педология и в постановлении Центрального комитета ВКП(б) от 4 июля 1936 г. под названием «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» резко критиковались «ложно-научные эксперименты», путем проведения «бесчисленного количества обследований в виде бессмысленных и вредных анкет, тестов и т. п., давно осужденных партией» [4, с. 253]. Такая же установка полностью доминировала и в обучения в институтах и университетах, сохранившись на протяжении всего советского периода существования нашего государства.

Но с постепенным переходом постсоветской России в начале XXI века на Болонскую систему и мировые стандарты обучения встал вопрос и об изменении форм контроля успеваемости, обучающихся [1]. Большую популярность в этой ситуации стала набирать рейтинговая система обучения. Ее сторонники отмечали, что применение рейтингового контроля позволяет студентам, особенно их «пассивной» части, перейти из разряда безучастных слушателей в разряд заинтересованных участников учебного процесса; кроме того, появляется возможность более точно выявить уровень изученности дисциплины учащимися [7, с. 185]. Одновременно как показала практика в экстремальных условиях, таких как пандемия коронавируса 2020-2021 гг., когда значительная часть студентов была по медицинским соображениям переведена на дистанционный режим обучения [6], применение рейтинговой оценки с использованием цифровых платформ типа MOODLE оказалось единственной возможностью проведения контроля качества образования.

Сущность рейтинговой системы состоит в том, что студентам на протяжении всего семестра за разные виды работ и экзамен выставляется определенное количество баллов, которые впоследствии суммируются и после расчета коэффициента успешности переводятся в традиционную оценку. Можно привести такой пример перевода: 0,91–1,0 – отлично; 0,74 – 0,90 –

хорошо; 0,60 – 0,73 – удовлетворительно; 0,00–0,59 – неудовлетворительно [5, с. 36].

Тем не менее не все так однозначно. Использование рейтинговой системы за последние годы позволило выявить как положительные, так и отрицательные стороны этой практики.

К положительным сторонам необходимо отнести следующее.

Во-первых, устранение субъективизма итоговой оценки, роли случайных факторов при сдаче зачетов и экзаменов. Хорошо известно, что традиционный экзамен – это, во многом, дело случая. Условно говоря, в течение семестра можно готовиться к занятиям не в полной мере, а на экзамене вытянуть «удачный» билет и в итоге получить высокую оценку или, наоборот, постоянно заниматься в ходе учебного курса, а на экзамене переволноваться или вытащить «сложный» билет и в итоге получить низкую оценку. Использование рейтинговой системы позволяет устранить возможность подобной ситуации, поскольку здесь учитывается работа студента на протяжении всего периода обучения, и к заключительному контролю он подходит, уже имея определенное количество баллов.

Во-вторых, увеличение мотивации студентов за счет внедрения в учебный процесс принципа состязательности, а также стимулирование равномерной и регулярной работы в семестре.

В-третьих, рост дисциплинированности студентов, переход к всесторонней и регулярной проверке знаний на основе учета всех видов учебной работы, возможность недопуска студента к заключительному контролю.

В-четвертых, использование учебного рейтинга студентов для обоснования их морального и материального поощрения.

В-пятых, повышение прозрачности системы оценивания. Благодаря рейтинговой системе студент может заранее отслеживать количество имеющихся у него баллов и отчетливо понимать свои шансы на оценку.

В то же время рейтинговая система, несмотря на очевидные преимущества, обладает и серьезными недостатками.

Во-первых, в основе рейтинговой системы лежит требование оценить всех без исключения студентов в группе, что приводит к определенной «уравниловке»: наиболее способные и активные студенты лишаются стимула к выступлениям на семинарах и самостоятельной работе. Проблема заключается в том, что модуль (часть рабочей программы дисциплины, имеющая логическую завершенность и несущая определенную функциональную нагрузку) ограничен определенным количеством баллов, и активный студент не может набрать больше баллов, чем преподаватель может выставить ему за модуль, хотя бы он и выступал на каждом занятии.

Во-вторых, рейтинговая система может препятствовать получению студентом фундаментальных знаний, поскольку у него возникает соблазн работать не на прирост знаний как таковых, а на рейтинг. Тем самым может

нивелироваться сама сущность учебного процесса. Например, студент получает положенную ему одну устную и одну письменную оценку в модуль, а остальное время пытается игнорировать ход семинарских занятий. Впрочем, подобная практика характерна лишь для незначительной части учащихся.

Интересное замечание также выдвигает исследователь Р.М. Петрунева, отмечающая, что по гуманитарному блоку в принципе «методически трудно организовать такие задания студентам, чтобы их можно было оценивать по формальным признакам, так как имманентные качества гуманитарных дисциплин, как правило, требуют развернутого ответа на поставленные вопросы, понимания проблематики.... По этой причине ответы студентов носят некомпактный, содержательно варьируемый, неоднозначный характер» [2, с. 83].

Тем не менее, подводя итоги, можно констатировать, что, несмотря на имеющиеся сложности, в целом модульно-рейтинговая система зарекомендовала себя как достаточно эффективная и понятная система оценки достижений студентов, обучающихся по программам высшего образования.

### **Список литературы:**

1. Миронов, В.В. Болонский процесс и национальная система образования // Вестник Оренбургского государственного университета. 2006. №. 2. С. 4 – 8.
2. Петрунева, Р.М. Научно-методические основы рейтинговой оценки знаний студентов в цикле социально-гуманитарных дисциплин // Педагогический журнал Башкортостана. 2009. №. 6. С. 79 – 88.
3. Постановление СНК СССР и ЦК ВКП (б) «О работе высших учебных заведений и руководстве высшей школой». 23 июня 1936 года // Хрестоматия по истории КПСС / сост. В. В. Донченко, Л. С. Леонова. – М.: Политиздат, 1989. – С. 251 – 256.
4. Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов». 4 июля 1936 // Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Т. 6. 1933-1937гг. – М., 1985. С. 364 – 367.
5. Путеводитель студента ЯГМУ / под ред. А. В. Павлова. – Ярославль, 2017. – 65 с.
6. Христенко Д.Н., Хохлов А.Л. Национальные системы здравоохранения в борьбе с пандемией коронавируса // Глобалистики-2020: Глобальные проблемы и будущее человечества. Сборник статей Международного научного конгресса. – М., 2020. С. 371 – 376.
7. Ямпольская, Д. Ю. Преимущества и недостатки балльно-рейтинговой системы оценивания качества образования // Развитие современного образования: теория, методика и практика: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. № 4. С. 185–187.

**Чепель Александр Иванович**

кандидат исторических наук, доцент

Санкт-Петербургский государственный морской технический университет

SPIN-код: 7912-2513

Alexander Chepel

SMTU

## **АЛЕКСАНДРОВСКИЙ ДВОРЕЦ В ЦАРСКОМ СЕЛЕ: К 280-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ АРХИТЕКТОРА ДЖАКОМО КВАРЕНГИ**

**Аннотация.** Статья посвящена истории проектирования и строительства Александровского дворца в Царском Селе. Первоначально дворец для старшего внука императрицы Екатерины II предполагалось построить в Санкт-Петербурге. Однако в итоге решено было строить в Царском Селе, любимой загородной резиденции императрицы. Автор исследует особенности проектов дворца, предназначенные для городской среды и для загородной местности. Уделяется внимание сложностям, с которыми сталкивался архитектор при строительстве дворца. Анализируются архитектурно-художественные и технические аспекты дворцового здания. Отмечается роль Александровского дворца в карьере Джакомо Кваренги.

**Ключевые слова:** архитектура Санкт-Петербурга, Александровский дворец в Царском Селе, Джакомо Кваренги, русский классицизм, Екатерина II.

## **ALEXANDER PALACE IN TSARSKOYE SELO: ON THE 280TH ANNIVERSARY OF THE BIRTH OF ARCHITECT GIACOMO QUARENghi**

**Summary.** The article is devoted to the history of the design and construction of the Alexander Palace in Tsarskoye Selo. Initially, the palace for the eldest grandson of Empress Catherine II was supposed to be built in St. Petersburg. However, in the end it was decided to build in Tsarskoye Selo, the Empress's favorite country residence. The author explores the features of the palace's projects designed for the urban environment and for the countryside. Attention is paid to the difficulties faced by the architect during the construction of the palace. The architectural, artistic and technical aspects of the palace building are analyzed. The role of the Alexander Palace in the career of Giacomo Quarenghi is noted.

**Keywords:** architecture of St. Petersburg, Alexander Palace in Tsarskoye Selo, Giacomo Quarenghi, Russian classicism, Catherine II.

На закате своего правления императрица Екатерина II всё больше задумывалась над проблемой престолонаследия. Она планировала отстранить от трона своего сына, будущего императора Павла I, и сделать наследником своего внука, будущего Александра I [3, с. 31; 10, с. 61]. Сначала императрица



собиралась построить дворец для Александра непосредственно на берегах Невы, в столице [7, с. 94; 9, с. 75], однако в 1792 году строительство всё же стартовало в Царском Селе под Санкт-Петербургом (ныне город Пушкин), в непосредственной близости от любимой загородной резиденции государыни. Поначалу здание именовали Новым дворцом [6, с. 10], но со временем за этим зданием закрепилось название «Александровский дворец».

В соответствии с меняющимися планами государыни, архитектор Джакомо Кваренги, которому было поручено исполнить её волю, вынужден был корректировать проект. Для городской среды зодчий задумал постройку в виде протяжённого здания с тремя замкнутыми дворами. Центральный парадный двор отделяла от улицы сквозная двухрядная колоннада, стягивающая крылья дворца [9, с. 75]. Когда утвердилась идея строить в загородной резиденции, архитектор обратил пристальное внимание на природное окружение, в котором должен был появиться дворец.

Работая над проектом, архитектор сначала отказался от замкнутых дворов в крыльях здания, ненужных в условиях пригородной резиденции. Первоначально задуманную колоннаду зодчий решил сохранить и, более того, усложнить. Чтобы нейтрализовать некоторую монотонность протяжённой колоннады, Д. Кваренги вписал в её ритм открытую ротонду под куполом. Здесь предполагалось устроить танцевальный зал, который в экспликации поэтично назван «Салоном для танцев, обеда и наслаждения жизнью» [9, с. 75]. Однако вскоре пришло понимание, что обширный открытый круглый зал не слишком вяжется с северным климатом, пользоваться им получится не слишком часто. От центральной ротонды зодчий отказался, зато поставил по сторонам дворца, несколько впереди него, два служебных корпуса, связанные с основным зданием дугообразными крыльями. Такой вариант, подходящий для природного окружения, тем не менее, оказался неприемлем из-за отсутствия перед дворцом достаточной свободной территории для восприятия столь раскрытой, размашистой композиции [9, с. 76]. В итоге Д. Кваренги остановился на более компактном варианте, который и был осуществлён в натуре.

План здания напоминает два растянутых корпуса, оба в форме буквы «П», причём меньший вписан в больший [7, с. 95]. В этой постройке заметно желание архитектора как можно теснее связать здание с пейзажем. Дворец намеренно решён не в виде монолитного объёма, а как сооружение сложной конфигурации, фасады которого несколько растянуты, а высота занижена, так что здание оказалось как бы погружённым в зелень парка. Особенно хорошо проступают особенности Александровского дворца при сравнении с Английским дворцом в Петергофе, который был не слит с парком, а изолирован от него, противопоставлен природному окружению [2, с. 36; 5, с. 36–37; 11, с. 843].

Центральная часть меньшего корпуса Александровского дворца задумана как свободно стоящая колоннада в два ряда, поднимающаяся на всю высоту

здания. Эта колоннада, играющая самостоятельную художественную роль, подчёркивает монументальность постройки и скрывает большую протяжённость здания. Два сильно выступающих арочных проезда расположены по сторонам колоннады, как бы останавливая её движение по горизонтали. Особенно выразительна колоннада ранним утром или при заходе солнца, когда солнечные лучи, проникая со стороны внутреннего двора, образуют живописную светотень, которая подчёркивает чёткий ритм и конструктивность ряда стройных опор. Д. Кваренги на протяжении всей творческой жизни постоянно обращался к теме колоннады, создав в данном случае наиболее эффектный её вариант. Образовавшийся внутренний дворик («Воздушный зал») использовался владельцами как летняя столовая, откуда через колоннаду открывался прекрасный вид на парк [7, с. 95]. Таким образом, парк словно бы становился частью здания, а дворец, в свою очередь, как бы растворялся в зелёном окружении.

В планировочном решении обращает на себя внимание отсутствие чётко выраженного парадного входа в центре здания, что было необычно для архитектуры классицизма. Действительно, вход через колоннаду и Воздушный зал был незаметен. Зато центр противоположного, паркового фасада был зримо выделен сильно выступающим полукруглым выступом с куполом. Этот фасад не столь параден, здесь нет величественной колоннады.

Завершая описание внешнего облика Александровского дворца, отметим, что здесь мастерство архитектора проявилось, прежде всего, в строгости и лаконичности форм здания, изяществе пропорций, тонком соотношении главного и деталей. Если исключить двухрядную колоннаду, то дворец, по существу, аскетически прост, его фасады лишены каких-либо украшений, однако здание поражает соразмерностью с окружающим пространством, благородством форм и пропорций. Именно искусство пропорций является важным художественным средством, которым Джакомо Кваренги владел в совершенстве. Исследователи его творчества признают, что гармонию пропорций Кваренги создавал так же уверенно, как музыкант-виртуоз находит нужный лад и сочетание звуков [9, с. 78]. В этом зодчему, несомненно, помогало увлечение музыкой [7, с. 11]. Музыкальные занятия, наряду с увлечением живописью [2, с. 7; 7, с. 195], способствовали совершенствованию Д. Кваренги в главном деле его жизни – в зодчестве.

Строительство Александровского дворца предполагалось завершить в 1794 г., императрица торопила с его окончанием [8, с. 91], но неоднократно возникали непредвиденные осложнения. Так, в 1792 г. Д. Кваренги писал управляющему Гофинтендантской конторой князю П.И. Турчанинову, возмущаясь, что фундамент дворца начали закладывать, не уведомив о начале работ его, Д. Кваренги, что некоторых выбранных им мастеров не допускают к работе, прогоняют в оскорбительной форме [8, с. 92]. В октябре 1794 г. Д. Кваренги в письме бергамскому литератору и коллекционеру Д. Бельтрамелли сетовал: «Вы не можете себе представить, сколько времени и покоя забирает у

меня этот новый дворец...» [8, с. 96]. Зодчий отмечал, что периодически приходилось перекладывать части стен «из-за воровства и плохих материалов, использованных на стройке» [8, с. 96]. Ситуация осложнялась и тем, что в 1793 г. императрица повелела Д. Кваренги разработать проект отдельно стоящего Кухонного корпуса Александровского дворца. Архитектор виртуозно решил сложные технические задачи, обеспечил удобное размещение кухонных помещений, добился хорошей инсоляции и вентиляции, учёл санитарные требования, необходимые для функционирования Кухонного корпуса [12, с. 229–230]. Большое внимание зодчий уделил и художественному образу постройки. Утилитарное по своему назначению здание воспринимается как монументальная и архитектурно выразительная постройка, простая по формам и выверенная по пропорциям [1, с. 110].

Между тем, строительство дворца задерживалось. В 1795 г. строительные работы в Александровском дворце пришлось даже приостановить в связи с тем, что в одном из дворцовых залов стал оседать только что выложенный каменный свод. По указанию зодчего свод сразу же разобрали и вместо него возвели деревянный. Во всех остальных помещениях каменные своды также заменили деревянными конструкциями. В самом большом помещении – Концертном зале – по проекту Д. Кваренги для усиления перекрытия устроили четыре дополнительных опорных столб – пилоны. Благодаря мастерству архитектора задача была успешно решена, и в итоге пилоны, расположенные в центре зала, придали ему особую выразительность и величественность. Впоследствии специалисты высоко оценивали интерьер Концертного зала, признавая его одним из самых лучших в архитектуре классицизма Санкт-Петербурга. Также высоко оценивались помещения Александровского дворца в целом, отмечались их выверенные пропорции [9, с. 78].

К лету 1796 г. отделку дворцовых интерьеров в основном закончили, и великий князь Александр с супругой и приближёнными переехали в новое жилище, где их навестила царственная бабушка. Описание визита и некоторых особенностей нового дворца оставила фрейлина графиня Головина: «Императрица объявила их императорским высочествам, что она после обеда посетит их в новом жилище. Прекрасный десерт был приготовлен в колоннаде, представлявшей нечто вроде открытой гостиной со стороны сада, ограниченной двумя рядами колонн. С этого места открывается обширный и красивый вид» [4, с. 210–211].

После смерти императрицы Екатерины Второй, последовавшей в ноябре этого же 1796 г., к власти пришёл её сын Павел I, и отделку приостановили, фасады оставались неоштукатуренными до 1800 г. [1, с. 106]. При вступлении на престол Александра I положение мало изменилось, потому что это император отдавал предпочтение другим дворцам. Всё же отделка неторопливо продолжалась, стены залов облицовывались искусственным мрамором различных оттенков, своды расписывались живописцами под руководством

художника Джованни Скотти, развешивались люстры из золочёной бронзы с хрустальными подвесками [1, с. 108].

Александровский дворец занимает важное место в творчестве Д. Кваренги, его возведение сыграло немалую роль в дальнейшей карьере зодчего. Успешное завершение дворца, несмотря на многочисленные препоны, снискало уважение к архитектору со стороны требовательной императрицы. Этот заслуженный авторитет позволил зодчему продолжать проектировать и активно строить в годы правления Павла I и Александра I [9, с. 79].

### **Список литературы:**

1. Александровский дворец. В кн.: Памятники архитектуры пригородов Ленинграда. Л., 1985. С. 106–110.
2. Богословский В.А. Кваренги: Мастер архитектуры русского классицизма. Л., 1955. 72 с.
3. Валлоттон А. Александр I. М., 1991. 397 с.
4. Вильчковский С.Н. Царское Село. СПб., 1992. 277 с.
5. Глезер Е.Н. Архитектурный ансамбль Английского парка. Л., 1979. 127 с.
6. Зимин И.В. Александровский дворец в Царском Селе. Люди и стены. М., 2023. 636 с.
7. Коршунова М.Ф. Джакомо Кваренги. Л., 1977. 168 с.
8. Малиновский К.В. Джакомо Кваренги: Жизнь и творчество в письмах и документах. СПб., 2018. 215 с.
9. Пилявский В.И. Джакомо Кваренги: Архитектор. Художник. Л., 1981. 212 с.
10. Сахаров А.Н. Александр I. М., 1998. 287 с.
11. Тарасова Е.Д. Английский дворец в Петергофе – первая значительная постройка Джакомо Кваренги в России // Гуманитарные науки в современном вузе: вчера, сегодня, завтра. Материалы V международной научной конференции. В 3-х т. Т. 3. СПб., 2022. С. 841–845.
12. Тарханова А.В. Вкус изобретений: инженерные новшества в кухонном флигеле Нового (Александровского) дворца в Царском Селе // Дворцы и техника. Сборник статей по материалам научно-практической конференции ГМЗ «Петергоф». Серия «Проблемы сохранения культурного наследия. XXI век». СПб., 2021. С. 228–241.

**Чепель Александр Иванович**

кандидат исторических наук, доцент

Санкт-Петербургский государственный морской технический университет

SPIN-код: 7912-2513

Alexander Chepel

SMTU

**ПРОЕКТ ЗДАНИЯ ЦЕНТРАЛЬНОГО ИНСТИТУТА  
ВСЕРОССИЙСКОГО ПОПЕЧИТЕЛЬСТВА ПО ОХРАНЕ  
МАТЕРИНСТВА И МЛАДЕНЧЕСТВА НА КАМЕННОМ ОСТРОВЕ В  
САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ: К 80-ЛЕТИЮ СО ДНЯ ГИБЕЛИ АРХИТЕКТОРА  
МАРИАНА СТАНИСЛАВОВИЧА ЛЯЛЕВИЧА**

**Аннотация.** В статье анализируется проект здания Центрального института Всероссийского попечительства по охране материнства и младенчества. Здание предполагалось построить на Каменном острове в Санкт-Петербурге. Был проведён архитектурный конкурс, первое место в котором занял проект архитектора Мариана Станиславовича Лялевича. Этому архитектору было поручено разработать детальный проект здания. Анализируются художественные и планировочные особенности проекта. Проект был завершён в 1916 году, однако здание так и не было построено. Исследование основано на архивных материалах.

**Ключевые слова:** архитектура Санкт-Петербурга, Мариан Станиславович Лялевич, архитектурные конкурсы, Центральный институт Всероссийского попечительства по охране материнства и младенчества, неоклассицизм.

**THE PROJECT OF THE BUILDING OF THE CENTRAL INSTITUTE OF  
THE ALL-RUSSIAN GUARDIANSHIP FOR THE PROTECTION OF  
MOTHERHOOD AND INFANCY ON KAMENNY ISLAND IN ST.  
PETERSBURG: ON THE 80TH ANNIVERSARY OF THE DEATH OF  
ARCHITECT MARIAN STANISLAVOVICH LYALEVICH**

**Summary.** The article analyzes the project of the building of the Central Institute of the All-Russian Guardianship for the Protection of Motherhood and Infancy. The building was supposed to be built on Kamenny Island in St. Petersburg. An architectural competition was held, in which the first place was taken by the project of architect Marian Stanislavovich Lyalevich. This architect was commissioned to develop a detailed design of the building. The artistic and planning features of the project are analyzed. The project was completed in 1916, but the building was never built. The research is based on archival materials.

**Keywords:** architecture of St. Petersburg, Marian Stanislavovich Lyalevich, architectural competitions, Central Institute of the All-Russian Guardianship for the Protection of Motherhood and Infancy, neoclassicism.

В августе 1944 г. во время Варшавского восстания гитлеровцами был казнён архитектор Мариан Станиславович Лялевич (1876–1944), первую половину жизни работавший в России, вторую – в Польской республике [1, с. 341]. В настоящей статье пойдёт речь о масштабном петербургском проекте зодчего, оставшемся в чертежах.

Указом императора Николая II от 31 мая 1913 г. было основано Всероссийское попечительство по охране материнства и младенчества [3, с. 44], переданное под покровительство супруги государя, императрицы Александры Фёдоровны. В задачи Попечительства входило общее руководство общественными организациями по охране материнства и младенчества и оказание им материальной и финансовой помощи. Инициатором создания этой организации был выдающийся российский педиатр К.А. Раухфус. Под эгидой Попечительства, которым руководил Совет, объединялись врачи, стремившиеся решить проблему преодоления высокой детской смертности. В состав центральных органов этой организации входили также комиссии, отражавшие основные направления её работы: юридическая, редакционно-статистическая, врачебно-техническая, комиссия по распространению общедоступных знаний по охране материнства и младенчества, по устройству курсов и изданию руководств, по разработке технических вопросов и устройству молочно-питательных учреждений [11, с. 151].

В 1914 г. для работы органов руководства Попечительством было решено выстроить специальное здание Центрального института Всероссийского попечительства по охране материнства и младенчества, территорию для строительства которого на Каменном острове безвозмездно предоставили принцесса Е.Г. Саксен-Альтенбургская и герцог М.Г. Мекленбург-Стрелицкий, владевшие островом [5, с. 622]. Место было выделено самое что ни на есть престижное – непосредственно напротив парка Каменноостровского дворца, на противоположной стороне Каменноостровского проспекта.

Решено было провести конкурс проектов здания Центрального института, были составлены подробные конкурсные требования [12, л. 207–211]. Участникам конкурса необходимо было спроектировать главное здание, хозяйственные постройки, здание для консультаций, ферму, квартирное здание и покойницкую. В главном здании должны были находиться залы для лекций и собраний, кабинеты администрации, справочный отдел и редакция «Вестника Попечительства» с архивом и библиотекой, церковь, ординаторская («сборная врачей») с библиотекой, операционная, рентгеновский кабинет, стерилизационная и аптека, лаборатории, молочная и детская кухни, детские палаты (в общей сложности на 125 детей), помещения для медицинских сестёр и нянь, столовая [12, л. 207–207 об.]. В условиях конкурса были детально

прописаны требования к помещениям. Так, детские палаты непременно должны быть ориентированы на юг и юго-восток, «иметь с коридорной стороны большие окна и стеклянные двери», а между палатами должны быть также большие окна, «занимающие бóльшую часть стены», а «углы палат должны быть закруглены» [12, л. 208–208 об.].

Комиссию судей составляли: управляющий Отделом народного здоровья и общественного призрения Главного управления по делам местного хозяйства Г.Г. фон Витте, врачи К.А. Раухфус и В.П. Герасимович, архитекторы Л.Н. Бенуа, И.С. Китнер, П.Ю. Сюзор, Вас.А. Косяков, Р.Р. Марфельд, Л.И. Новиков, а также секретарь – князь С.В. Оболенский [12, л. 209 об.]. Конкурсные работы должны были быть представлены до 27 января 1914 года, премии были обещаны следующие. За первое место – 2 500 рублей, за второе – 1 800 рублей, за третье – 1 000 рублей, за четвёртое – 700 рублей [12, л. 210].

Премии распределились следующим образом. М.С. Лялевич получил первую премию (девиз: рисунок «Младенец в пелёнках»), вторую – Н.В. Васильев («To the prosperity»), третью – С.С. Кричинский («Малиновый круг»), четвёртую – соавторы Ф.М. Плюцинский и Н.Л. Марков («Детям») [4, с. 139].

В качестве девиза конкурсного проекта одержавший победу в этом творческом соревновании М.С. Лялевич выбрал знаковый образ – «флорентийского младенца», который с XIX века служил эмблемой педиатрии в некоторых странах, в том числе – в России. Впервые изображение запеленатого по пояс младенца появилось на фаянсовых медальонах работы скульптора Андреа делла Роббиа, украшавших здание Воспитательного дома («приюта невинных») во Флоренции, построенного в XV веке. Ставший популярным образ изображался на эмблемах, жетонах, билетах благотворительных лотерей. Так, «флорентийский младенец» помещён на значке I Всероссийского съезда педиатров, прошедшего в Санкт-Петербурге в 1912 году.

Конкурсные проекты не выявлены. Из графических материалов конкурса известна лишь таблица, составленная судейским жюри, в которой схематично показаны предложенные конкурсантами («конкурентами») способы расположения корпусов [8, л. 68 об.]. Однако оценить представленные на конкурс проекты мы можем по описаниям. Работа М.С. Лялевича была в итоге выбрана для осуществления, и мы можем ознакомиться с детальным рабочим проектом зодчего, составленным в 1915–1916 годах. Поэтому начнём знакомство с результатами конкурса с других проектов, завершив материалами проекта-лидера, подвергнув его анализу на основе сохранившихся рабочих чертежей [9; 10]. Эти чертежи опубликованы в хорошем качестве, что позволяет всем заинтересованным ознакомиться с ними [1, с. 170–179].

Занявший второе место Н.В. Васильев спроектировал два перпендикулярные Каменноостровскому проспекту корпуса, стянутые между собой одноэтажным корпусом-коридором. Судьи посчитали такую разобщённость корпусов, соединённых лишь понизу, неудачным приёмом.

Кроме того, архитектор сильно изломал план («слишком много выступов и входящих частей»), что сделало здание похожим на сочетание отдельных коттеджей. Помимо этого, хозяйственные корпуса надворных построек архитектор излишне разобцил («разбросаны без особой надобности»). Такая застройка обширной территории не оставляла места для сада: «Будучи размельчена нецелесообразным расположением зданий, остающаяся для сада местность разделена ещё на две части связывающим главные корпуса крытым коридором, с примыкающими к нему одноэтажными пристройками зала и музея» [7, л. 12 об.–13]. Отметим, однако, что планировка самих зданий полностью соответствовала требованиям программы. Кроме того, «эластичность» способа расположения построек позволяла без труда увеличивать или сокращать число помещений путём их пристройки или, наоборот, отказа от возведения тех или иных корпусов.

Работы С.С. Кричинского и соавторов Ф.М. Плюцинского и Н.Л. Маркова были «почти одинаковы», представляя собой поставленные в форме каре корпуса с ответвлениями от них. Замкнутые, хотя и значительные по площади дворы этих проектов, по мнению жюри, препятствовали «вполне свободному» движению воздуха.

Относительно лидировавшего проекта М.С. Лялевича комиссия судей заключила: «Расположенные в одну линию три корпуса, из коих ближайший к выходу – административный, представляют единственный в конкурсе приём, выделяющийся оригинальностью замысла» [7, л. 11–12]. Архитектор сумел предложить самую компактную застройку («выдающаяся компактность сооружения»), при этом поставив здания так, чтобы оставить значительную территорию для сада. Помимо собственно удачного проекта, в пользу М.С. Лялевича был «самый лестный отзыв» о нём со стороны архитекторов, входивших в комиссию судей, так что именно его проект и был выбран для осуществления. За составление рабочего проекта и сметы архитектору был определён 1% от сметной стоимости постройки, а за руководство строительством – 4% от сметы [6, л. 40 об.–42]. В 1915 году архитектор составил требуемые чертежи, их корректировка, составление сметы и прохождение проекта по инстанциям захватили 1916 год.

В 1916 году была опубликована перспектива и проектный вид комплекса с высоты птичьего полёта [2, с. 58, 59]. Эти материалы, а также упомянутые рабочие проектные чертежи [9; 10; 1, с. 170–179], позволяют подробно рассмотреть окончательный проект.

Три трёхэтажных на подвале здания, каждое из которых акцентировано шестиколонным ионическим портиком под треугольным фронтоном, поставлены в ряд перпендикулярно Каменноостровскому проспекту и стянуты между собой корпусами той же этажности. Портики заглублены, а далеко вперёд выступают боковые корпуса. Нижний ярус обработан рустом, стены верхних этажей практически лишены какого-либо декора. М.С. Лялевич явно отталкивался от образцов строгого классицизма, один из которых –



Каменноостровский дворец – находится напротив, на противоположной стороне Каменноостровского проспекта, на стрелке Каменного острова. В духе русского классицизма выполнена и ограда, отделяющая комплекс от проспекта. Пройдя через ворота, посетитель попадает на круглую площадку перед административным зданием. Далее аллея приводит к двум дальним зданиям, в которых размещены палаты дневного пребывания (в выступах). Выступы стянуты протяжёнными лоджиями – остеклёнными во втором и открытыми в третьем этаже.

Непосредственно за административным зданием находится малоэтажный протяжённый корпус, включающий в себя музей, зал для собраний и церковь. С административным зданием этот корпус связан галереей-переходом. Церковь алтарной частью ориентирована на Каменноостровский проспект, увенчана невысоким барабаном и приземистым куполом. Фасад церковного здания лишён ордерных элементов, примыкающий к нему скруглённый корпус с музеем и залом для собраний декорирован приставными тосканскими колоннами. Интерьер церкви оформлен дорическим орденом, музейный зал – ионическими колоннами, стены зала для собраний свободны от ордера.

Между двумя дальними корпусами проложен проезд во внутренний двор, проходящий сквозь широкую пологую арку. В корпусах по правой и левой границам двора находятся квартиры персонала, столовые, буфетные, кухня. В дальнем двухэтажном корпусе, выступающем во двор полуциркульным ризалитом, а также в примыкающих к нему крыльях расположены прачечная, котельная и ферма, где содержались коровы и козы, дававшие молоко для прибывающих в Институт детей.

Перед главными зданиями Института планировалось разбить обширный регулярный парк, в глубине которого, фасадами на Берёзовую аллею, предполагалось выстроить трёхэтажный Медицинский корпус (в отдалённом от проспекта углу участка) и здание для консультаций (на углу проспекта и Берёзовой аллеи).

Название Медицинского корпуса могло ввести в заблуждение. Здесь не предполагалось, как могло показаться, оказывать какую-либо врачебную помощь, этот корпус целиком отводился для квартир врачей и управленцев (здесь была квартира директора), обслуживавших Центральный институт. Здание с балконами и террасами походило на дом-особняк. Ещё оценивая конкурсный проект М.С. Ляевича, члены жюри отметили удачное расположение Медицинского корпуса: «Уместное, самостоятельное выделение флигеля для высших служащих в Берёзовую аллею, дающее возможность живущему при Институте преимущественно врачебному персоналу пользоваться квартирами как в частном доме» [7, л. 12].

Одноэтажное здание для консультаций, удобно расположенное у главного въезда в Институт, перекрыто пологим куполом, увенчанного аллегорической скульптурой, изображающей мать с младенцем на руках. У входа посетителей встречали сдвоенные тосканские колонны, в центре здания находился круглый

в плане вестибюль, обведённый галереей с боксами, где, очевидно, матери должны были ожидать консультации.

Великолепно задуманный комплекс зданий Центрального института Всероссийского попечительства по охране материнства и младенчества так и не был построен. Осуществись этот проект, он, пожалуй, стал бы крупнейшей градостроительной работой М.С. Лялевича.

### **Список литературы:**

1. Архитектор Мариан Лялевич / А.И. Чепель, И.В. Белинцева / ред. С.А. Веснин, Ю.А. Герасимова, М.Б. Крылова. СПб.: Профили, 2023. 367 с.
2. Ежегодник Общества архитекторов-художников. Вып. 11. Пг., 1916.
3. Колганова Е.В. Зарождение системы охраны материнства и младенчества в России в начале XX в. // Вестник Московского университета. Серия 8: История. 2011. № 6. С. 37–50.
4. Конкурсы // Зодчий. 1914. № 12. С. 139.
5. Мицюк Н.А. Архивные документы Всероссийского попечительства об охране материнства и младенчества как источник по изучению социальной политики 1910–1918 гг. // Вестник архивиста. 2023. № 2. С. 616–627.
6. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 767. Оп. 1. Д. 195.
7. РГИА. Ф. 767. Оп. 1. Д. 199.
8. РГИА. Ф. 767. Оп. 2. Д. 433.
9. РГИА. Ф. 767. Оп. 2. Д. 439.
10. РГИА. Ф. 767. Оп. 2. Д. 440.
11. Шерстнёва Е.В. Всероссийское попечительство по охране материнства и младенчества (к 100-летию со дня основания) // Вопросы современной педиатрии. 2013. Т. 12. № 2. С. 150–152.
12. Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб.). Ф. 528. Оп. 1. Д. 379.

**Шаколюкова Валентина Дмитриевна**

кандидат философских наук, доцент

Московский технический университет связи и информатики

SPIN-код: 1357-6387

Valentina Shakolyukova

Moscow Technical University of Communications and Informatics

## **ИМПЕРАТОРСКИЕ УНИВЕРСИТЕТЫ РОССИИ И ИХ РОЛЬ В СОЦИАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ОБЩЕСТВА И ГОСУДАРСТВА**

**Аннотация:** Проблема качественного высшего образования всегда была актуальной во всех странах цивилизованного общества. Университет, как учебное заведение, имеет давнюю историю. Первые университеты в Европе открыли свои двери для жаждущих знаний отроков еще в средние века, например, Болонский университет в Италии – в 1088 году. Университеты того времени видели свою задачу в подготовке специалистов по философии, теологии, медицине и праву, изучении трудов античных и современных себе ученых, распространении грамотности в обществе, обучении самостоятельно проводить исследования.

Идея создания университетов в Российской империи возникла в 20-е годы XVIII века, когда Петром I был учрежден Академический университет Петербургской академии наук (28 января 1724 года) - предшественник Санкт-Петербургского государственного университета.

Но первым классическим для России образцом высшего светского образования стал Императорский Московский университет, основанный дочерью Петра императрицей Елизаветой.

С тех пор Татьянин день - значимый для студентов праздник, а университетское образование - желанная мечта для стремящейся к знаниям молодежи.

Но только в XIX - XX веках, когда университеты увидели приоритеты своей деятельности в научных исследованиях, их социальная значимость обрела современный вид.

**Ключевые слова:** исследования, директор, обучение, просвещение, профессорско-преподавательский состав, ректор, студент, университетская автономия, устав.

## **THE IMPERIAL UNIVERSITIES OF RUSSIA AND THEIR ROLE IN THE SOCIAL DEVELOPMENT OF SOCIETY AND THE STATE**

**Summary:** The problem of high-quality higher education has always been relevant in all countries of civilized society. The university, as an educational institution, has a long history. The first universities in Europe opened their doors to knowledge-hungry youths back in the Middle Ages, for example, the University of

Bologna in Italy - in 1088. Universities of that time saw their task in training specialists in philosophy, theology, medicine and law, studying the works of ancient and contemporary scientists, spreading literacy in society, teaching how to independently conduct research.

The idea of creating universities in the Russian Empire arose in the 20s of the 18th century, when Peter I founded the Academic University of the St. Petersburg Academy of Sciences (January 28, 1724) - the predecessor of St. Petersburg State University.

But the first classic example of higher secular education for Russia was the Imperial Moscow University, founded by Peter's daughter, Empress Elizabeth.

Since then, Tatyana's Day has been a significant holiday for students, and university education has been a desired dream for knowledge-seeking youth.

But only in the 19th and 20th centuries, when universities saw the priorities of their activities in scientific research, did their social significance acquire its modern form.

**Keywords:** research, director, training, education, faculty, rector, student, university autonomy, charter.

В Российской империи, с Указа Елизаветы Петровны 1755 года до Октябрьской революции 1917 года свою научно-образовательную деятельность осуществляло двенадцать Императорских университетов.

1. Императорский Московский университет (1755-1917).
2. Императорский Дерптский университет (Юрьевский университет) (1802-1893).
3. Императорский Виленский университет (1803-1831).
4. Императорский Харьковский университет (1805-1917).
5. Императорский Казанский университет (1804-1917)
6. Императорский Санкт-Петербургский университет (Петроградский Императорский университет) (1819-1917)
7. Императорский Александровский университет (Хельсинкский университет) (1827-1917).
8. Императорский университет Святого Владимира (Киевский университет) (1834-1917).
9. Императорский Новороссийский университет (Одесский университет) (1865-1917).
10. Императорский Варшавский университет (1869-1915).
11. Сибирский Императорский университет (1878-1888).
12. Императорский Томский университет (1888-1917) [1, с. 46-50].

В 1900 году в Императорских университетах России обучалось 16 497 студентов и посещало лекции 1 109 вольнослушателей. Наибольшее количество студентов имел Московский университет (29 %), Петербургский (22,9 %), Киевский (15,9 %) и Харьковский (8,4 %).

В 1849 году количество студентов в каждом университете на всех

факультетах (кроме медицинского и богословского) было ограничено до 300 обучающихся.

По факультетам распределение студентов выглядело так:

I - медицинский;

II - юридический;

III - физико-математический;

IV - историко-филологический;

V - восточных языков [1, с. 80-81].

В 1802 году в Российской империи было создано Министерство народного просвещения, в задачу которого входила полная реорганизация обучения в Российской империи. Были разработаны и опубликованы «Устав университетов Российской империи» и «Устав учебных заведений, подведомственным университетам» (1804). Территория Империи включала 6 учебных округов по принципу имеющихся и готовящихся к открытию университетов [2, с. 54].

12 декабря 1802 года утвержден Устав Императорского Дерптского университета, а 18 мая 1803 года - Императорского Виленского университета. В 1804 году Императорский Московский университет получил свой первый Устав. Эти события стали важной частью начавшихся реформ системы народного просвещения России Александра I [2, с. 58].

Еще в Проекте об учреждении Московского университета были отражены принципы автономии Императорского университета России, предполагавшие предоставление ему ряда прав, включая юридические. Право же на самоуправление университет не получал, во главе учебного заведения должен был находиться назначенный чиновник.

Но, данный Проект предполагал Конференцию профессоров - совещательный орган управления для обсуждения проблем учебной и научной деятельности, первое заседание которой состоялось 16 октября 1756 года. Конференция собиралась по субботам, председательствовал на ней директор университета, при необходимости заседания посещали кураторы.

Конференция утверждала лекционные циклы, руководства для профессоров при чтении лекций. Также, в круг полномочий Конференции входили: приём в университет и исключение студентов из университета, выдача и изъятие свидетельства об обучении, медали и другие награды отличившимся студентам, наказания за провинности.

Конференция ведала проведением испытаний для учителей университетской гимназии, экзаменовала молодых учёных перед допуском к чтению лекций. Здесь происходили защиты диссертаций тех, кто претендовал на профессорские кафедры.

Конференция занималась комплектованием университетской библиотеки, следила за состоянием физического и минералогического кабинетов, ею утверждались темы и содержание выступлений профессоров при проведении торжественных актов [2, с. 88].

Высшей административной должностью в Императорском университете была должность директора, введенная Проектом об учреждении Московского университета, которую в 1803 году сменил пост ректора. Директор назначался по представлению куратора университета из числа чиновников соответствующего ранга.

В ведение директора входило управление учебным процессом, распоряжение университетскими финансами, переписка с казенными учреждениями, отчетность перед кураторами, то есть, «всяческое старание о благосостоянии университета» [2, с. 94]. Также, директор контролировал деятельность университетской типографии, распределял награды студентам, выдавал аттестаты по итогам успешных испытаний, председательствовал в Конференции, принимал на работу учителей в университетскую гимназию.

На смену должности директора университета пришла должность ректора, введенная в 1803 году как высшая административная должность. Ректор избирался сроком на один год из числа ординарных профессоров, с 1809 года срок полномочий увеличивался до трех, а с 1835 года - до четырех лет. Ректор утверждался в должности лично императором по предварительному представлению министра народного просвещения. С 1850 года ректор не избирался, а назначался министром народного просвещения Российской империи. Новый Устав 1863 года вернул правило избрания ректора Советом университета.

Ректор имел право решающего голоса в Совете университета, право председательства в Советах факультетов. Он отчитывался по вопросам хозяйственной деятельности Совету и Правлению университета [2, с. 105].

В 1804 году было создано Правление университета, пришедшее на смену Канцелярии при директоре, как административный орган по руководству делами университета. Заседания Правления проводили каждую неделю при участии ректора, деканов факультетов, проректора, синдика, советника по хозяйству. Синдик заседал в Правлении в случае рассмотрения дела суда университета для согласования решений суда с законами Российской Империи [2, с. 126].

Правление распределяло денежные средства, контролировало учет доходам и расходам, занималось урегулированием спорных вопросов, выступало отдельной инстанцией в университетском суде, вело разбор студенческих дел. В распоряжении Правления имелась канцелярия с личным секретарем.

В 1804 году специально для руководства казеннокоштными студентами вводилась должность университетского инспектора, который избирался Советом из ординарных профессоров. Инспектор имел помощников, в обязанности которых входило представлять доклады о поведении студентов, информировать об их проступках и всех случившихся происшествиях. По Уставу 1835 года в ведение инспектора попадали все студенты, как казеннокоштные, так и своекоштные. Сам инспектор был подчинен попечителю

университета [2, с. 232].

В 60-е годы XIX века, при нарастающей опасности студенческого вольнолюбивого движения, служебные функции инспектора менялись. Занять такую должность, которая приравнивалась к должности проректора, мог претендент, сам окончивший университетский курс. Инспектор руководствовался «Правилами о студентах», устанавливаемых Советом университета; в его распоряжении находился секретарь. Инспектор теперь имел право участвовать в работе суда университета, заседать в Совете (без права голоса) и Правлении университета (с правом голоса по студенческим делам).

В дальнейшем, в силу политической необходимости, права инспекторов были расширены, но это не решило проблем нарастающих беспокойств в студенческой среде. Эффект был противоположный. Частые конфликты между студентами и инспекцией в конце XIX века вызывали всплески студенческого негодования. Но должность университетского инспектора сохранялась и была отменена только в 1917 году [4, с. 107].

Многие из профессоров к окончанию службы имели чин действительного статского советника, в отдельных случаях - тайного советника. Служба в университете предоставляла шанс получить дворянство. Так, чин 9-го класса открывал путь к личному, а 4-го класса - к потомственному дворянству.

Преподавательские должности в Императорских университетах были следующие: ординарный профессор, экстраординарный профессор, доцент, приват-доцент, адъюнкт. Ученое звание существовало одно - заслуженный профессор. Также, практиковалась трёхступенчатая система учёных степеней: кандидат - магистр - доктор, которые присуждались соискателям Советами факультетов [3, с. 176].

Выпускники университетов, окончившие курс без отличия, и не набравшие нужного количества баллов, получали степень действительного студента. Через год после окончания действительный студент мог подать прошение для получения учёной степени кандидата университета при условии успешной сдачи экзаменов [4, с. 140].

Студентами могли стать выпускники гимназии, успешно окончившие ее курс и имеющие свидетельство о хорошем поведении. Не получившие таких документов выпускники-гимназисты, принимались по результатам экзаменов, одним из которых была латынь. С 1850 года в университеты принимали преимущественно дворян, в этом же году были упразднены казеннокоштные студенты в Санкт-Петербургском университете, повышалась плата за слушание лекций. В результате, число студентов в Императорских университетах заметно снизилось.

После восшествия на престол Александра II и последовавшими за этим реформами, в университеты был разрешен неограниченный прием, что заметно пополнило ряды студентов. Например, в Санкт-Петербургском университете в 1854 году обучалось 159 студентов, а в 1859 году их было уже около тысячи [4, с. 161].

Казеннокоштные студенты получали стипендию, они могли проживать на вольных квартирах. Студентам было дозволено вне университета носить партикулярное платье. В 1861 года форменная одежда для студентов Императорских университетов была отменена.

До 1859 года университетское образование получали только мужчины, пока на юридическом факультете Петербургского университета не появились девушки, желающие иметь качественное высшее образование. Аналогичные случаи были отмечены в Киевском университете.

Устав 1863 г. сохранил запрет на посещение женщинами университетских аудиторий. Чтобы решить проблему образования дворянок, в 1869 году в России открываются специальные высшие женские курсы, но статуса университета они не имели [4, с. 174].

В конце XIX - начале XX века в процессе зарождения капитализма в России открылось несколько политехнических институтов (Петербургский, Киевский, Донской - Новочеркасский), предшественником которых был созданный в 1862 г. Рижский политехникум - первый технический институт в России, осуществлявший обучение в области инженерных наук. В этих учебных заведениях большое внимание уделялось не только инженерным, но и относящимся к сфере социальных наук учебным дисциплинам [4, с. 178].

После проведенных реформ Александра II, система аттестации научных работников была приближена к западноевропейской, но требования в России были значительно выше. Например, степень доктора философии, полученная в западном университете, после соответствующей аттестации приравнивалась к степени магистра в России.

В 1912 году по вопросу государственной поддержки высшего образования Николай II высказался так: «Я считаю, что Россия нуждается в ... средних технических и сельскохозяйственных школах, но что с неё вполне довольно существующих университетов» [4, с. 179].

Университетское сообщество видело свою задачу не только в том, чтобы выполнить тот образовательный заказ, который был сделан университету со стороны монархического государства. Основная высокая миссия университетского движения – широкое просвещение, популяризация науки, стремление к прогрессу, социальная активность, поддержание новых научных идей европейских университетов.

Вмешательство государственной власти в университетскую жизнь воспринималось недопустимым, внутреннюю политику университета определяли профессорские советы. Вторжение в дела профессуры «наталкивалось на ее предельно жесткий отпор» [6, с.80], который, правда не был выражен внешним противодействием, а, скорее, имел форму внутреннего негодования.

Академическая среда в России в начале XX века представляла собой узкую социальную прослойку, которая многими воспринималась в то время, как каста избранных со своими неписаными правилами и традициями,



отголоски деятельности которой далеко выходили за формальные рамки.

Пропуском в такую среду мог стать успех в научной деятельности, литературное творчество, удачное выступление на университетском диспуте. В начале XX века диспуты имели статус общественных мероприятий, нередко они собирали переполненные актовые залы. Газеты публиковали репортажи о состоявшихся диспутах на гуманитарные и социальные темы.

Доступ в академическую среду не только создавал научный и профессиональный имидж, но и предоставлял возможность посещать популярные в то время среди интеллигенции общества, кружки и салоны, где велись откровенные разговоры на актуальные социальные темы, высказывались точки зрения по поводу решения общественных проблем. Молодые писатели делились своими идеями по поводу будущих литературных произведений, здесь звучала музыка, читали стихи [7, с.94].

Но «кастовость» университетских сообществ не означала замкнутости их общественной деятельности. Многие профессора и преподаватели успешно совмещали научно-педагогическую деятельность в стенах учебного заведения с различными формами общественной деятельности. Причин тому было несколько: не только поиск дополнительных средств к жалованию, но и идея служения обществу, являющаяся базовой для русского интеллигентского мировоззрения [6, с.108]. Профессор и приват-доцент могли быть членами нескольких внутриуниверситетских и внешних научных обществ.

Внутриуниверситетские научные общества были связаны с профессиональными интересами учебного заведения и учреждались после ходатайства профессорского совета. Они становились центрами притяжения научной общественности, популяризовали знание, поднимали престиж своего университета. При научных обществах организовывались студенческие кружки, которые создавали позитивную среду для преемственности научной деятельности и научных интересов.

Университетская профессура представлялась в различных благотворительных организациях. Это был личный выбор каждого преподавателя по его убеждениям.

Российское студенчество в начале XX века находилось под значительным влиянием радикальных партий: эсэров и социал-демократов. По этой причине преподавательскому сообществу университета приходилось лавировать между государственной властью и оппозиционным студенчеством [5, с.61].

В первые месяцы революции 1905 г., будучи вдохновленными ее идеалами, университетские профессора принимали участие в деятельности либеральной оппозиции, поощряли студенческое политическое движение.

После событий Кровавого воскресенья был создан Академический союз профессоров и преподавателей. К августу 1905 г. его ряды насчитывали уже 1650 человек, или 2/3 всего профессорско-преподавательского состава высшей школы России. К октябрю в Союзе уже состояло около 1800 человек. Постепенно вузовская общественность стала примыкать к партии кадетов,

получившей из-за этого неофициальное название «профессорской» [5, с. 75].

Университетская корпорация, вступив в альянс с либеральной оппозицией, стала иметь дополнительный шанс для достижения автономии университетов. В конце августа 1905 г. Министерство народного просвещения смягчило свои требования к высшим учебным заведениям, предоставив профессорским советам автономию. Осенью 1905 года министерство народного просвещения возглавил граф И.И. Толстой, активный сторонник автономии вузов, деятельный союзник университетской корпорации [8, с. 150].

Под руководством И.И. Толстого был разработан план перехода ко всеобщему начальному образованию в России, на осуществление которого отводилось 10 лет. Но министерскую должность граф И. И. Толстой занимал только шесть месяцев и план остался нереализованным.

Обострившаяся в начале XX века борьба за университетские свободы продемонстрировала, что государственная бюрократия не была готова сдавать свои позиции в отношении университетской среды. Увольнение профессоров стало рядовой практикой в университетах царской России. Министерство начало наступление на автономию университетов, используя административные и полицейские средства.

Гонения на профессоров связаны с именем Л.А. Кассо, управляющего, а затем – министра народного просвещения (1910 -1914). Будучи консерватором, он вступил в конфликт с университетским либерализмом. Последовали увольнения многих профессоров либеральной направленности («дело Кассо»). Из Московского университета были вынуждены уйти ректор А.А. Мануйлов, помощник ректора М.А. Мензбир и проректор П.А. Минаков. В знак протеста против этого университет покинули 21 профессор, более 100 сотрудников и преподавателей, что нанесло ущерб качеству образования и ударило по престижу учебного заведения [2, с. 550].

К 1917 году Россия практически ликвидировала накопленное отставание в образовании. Появился социальный слой академической интеллигенции, носителя образовательной культуры. Но дальнейшие драматические события российской истории не только остановили развитие высшей школы, но и практически уничтожили слой вузовской интеллигенции в период последовавшего за революцией 1917 года террора и политических репрессий.

### **Список литературы:**

1. Аврус, А.И. История российских университетов. Очерки. - М.: Московский общественный научный фонд, 2021. - 185 с.
2. Андреев, А.Ю. Российские университеты XVIII - первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы. - М.: Знак, 2020. - 640 с.
3. Вишленкова, Е.А., Галиуллина, Р.Х., Ильина, К.А. Русские профессора: университетская корпоративность или профессиональная солидарность. - М.: Новое литературное обозрение, 2022. - 656 с.
4. Иванов, А.Е. Высшая школа России в конце XIX - начале XX в. М.: Изд-во

Института истории РАН, 2021. - 184 с.

5. Избиение русской молодежи. Документальные подробности последних студенческих беспорядков в Петербурге, Москве и Киеве. - Берлин: Издание Иоанна Рэде, 1902. - 80 с.
6. Михайловский, И. В. Университет и наука. - Томск: Типолитография Сибирского товарищества печатного дела, 1908. - 140 с.
7. Петражицкий, Л.И. Университет и наука: опыт теории и техники университетского дела и научного самообразования. Т. 1. - СПб.: Типография Ю.Н. Эрлих, 1907. - 175 с.
8. Рождественский, С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения 1802-1902 гг. - СПб.: Министерство народного просвещения, 1902. - 167 с.

**Шинкаренко Яна Владимировна**

старший преподаватель

Воронежский институт МВД России, Луганский филиал

SPIN-код: 8558-9263

Yana Shinkarenko

Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

## **АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КУРСАНТАМИ ВУЗОВ СИСТЕМЫ МВД**

**Аннотация:** В данной статье рассматриваются четыре аспекта изучения английского языка курсантами вузов системы МВД. Выделены коммуникативные стратегии, необходимые для формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Приведены примеры использования различных коммуникативных стратегий. Отмечено, что межкультурная коммуникативная компетенция включает в себя лингвистическую компетенцию, социолингвистическую компетенцию, дискурсивную компетенцию, стратегическую компетенцию, социокультурную компетенцию. Выделены механизмы формирования лингвистической компетенции. Автор приходит к выводу, что для эффективности образовательного процесса необходимо сочетать инновационные и традиционные методы и технологии обучения.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, лингвистическая компетенция, коммуникативная стратегия, дискуссия, занятие-суд, информационно-коммуникационные технологии.

## **ASPECTS OF LEARNING ENGLISH BY CADETS OF UNIVERSITIES OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS**

**Summary:** This article discusses four aspects of learning English by cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs. The communicative strategies necessary for the formation of foreign language communicative competence of students are highlighted. Examples of the use of various communication strategies are given. It is noted that intercultural communicative competence includes linguistic competence, sociolinguistic competence, discursive competence, strategic competence, sociocultural competence. The mechanisms of formation of linguistic competence are highlighted. The author comes to the conclusion that for the effectiveness of the educational process it is necessary to combine innovative and traditional teaching methods and technologies.

**Keywords:** communicative competence, linguistic competence, communicative strategy, discussion, occupation-court, information and communication technologies.

В современном мире английский язык как международный необходим для профессионального роста любого высококвалифицированного специалиста. В вузах системы МВД уделяется большое внимание изучению английского языка курсантами и слушателями. Необходимо понимать, что на сотрудника полиции ложится задача не только обеспечивать охрану общественного порядка и безопасность, но и взаимодействие с гражданами.

Следует выделить следующие аспекты изучения английского языка курсантами вузов системы МВД:

- 1) формирование иноязычной коммуникативной компетенции;
- 2) формирование межкультурной коммуникативной компетенции;
- 3) применение инновационных методов и технологий обучения;
- 4) применение практико-ориентированного подхода.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущего сотрудника ОВД, способности общаться на английском языке, развитие умения добиваться взаимопонимания с иностранными гражданами выступают важными задачами в процессе обучения иностранному языку в вузе. Курсанты и слушатели вузов системы МВД должны в процессе обучения овладеть в достаточной для общения степени родным и иностранным (английским) языком, выучить профессиональные термины, юридическую лексику, которые они в дальнейшем будут использовать в своей деятельности. В вузах системы МВД России для формирования иноязычной коммуникативной компетенции курсантов, связанной, в первую очередь, с приобретением навыков говорения на иностранном языке в рамках профессиональной деятельности, возможно использование разнообразных коммуникативных заданий [1, с. 75]. Одним из главных принципов подбора дидактических материалов для курсантов вузов системы МВД России должна быть ориентация на темы, актуальные для сотрудников ОВД. Приведем примеры использования различных коммуникативных стратегий в работе с такими темами.

1. Дискуссия. Для курсантов вузов системы МВД России предлагаются следующие темы:

- Do you agree with the Death Penalty? Do you think it should be abolished world-wide?
- Why do you think people commit crimes?
- Why do you think people commit crimes?
- Should juvenile offenders be treated the same as adults in the criminal justice system?
- What do you think is the worst crime a person could commit? Why?
- Is it ever ok to commit a crime? Under what circumstances?

Дискуссия как вид работы имеет высокую практическую ценность для сотрудников полиции, поскольку позволяет им подготовиться к возможному участию в обсуждении, проводимом международной группой, например, миротворческой [1, с. 75].

2. Ролевая игра. Для курсантов вузов системы МВД России предлагаются игры на следующие темы:

- задержание подозреваемого (на улице/ на дороге);
- занятие-суд;
- занятие-расследование преступления.

Так, на занятии-суде курсанты выступают в роли обвиняемого, судьи, адвоката, прокурора, пострадавшего и свидетелей. Они обыгрывают судебное слушание (court trial) с точки зрения законодательства РФ. Курсантам предлагаются различные ситуации, требующие судебного вмешательства, разбирательство которых помогает закрепить теоретические знания кодексов на импровизированной практике.

Когда занятие-суд проводится впервые, преподаватель объясняет, как проходит судебное слушание и роли всех участников. Начинается занятие со вступительного слова судьи (judge), представления обвиняемого (defendant or accused) и жертвы (victim), объявления проблемы (преступления), которое будут рассматриваться на судебном слушании. Приведем пример начала судебного разбирательства:

**Clerk of the court:** All rise! The court is in session! Silence! The court is coming!

**The court reporter:** Thank you, sit down please. Your honour, respected jury, today we have a deal with a theft. Today we are trying a case of Mr. Sokolov. On the 9th of January, 2019 he was trying to steal some food from the supermarket "Absolut". It was two sausage sticks and a pack of sweets. He was caught by a woman (a customer) and we've got some photos from the video cameras in the market, here we can see them.

**Judge:** Mr. Sokolov? You have been charged under article 158 of the Criminal Code of the RF attempted theft. Do you have anything to say?

На слушании выступает прокурор (public prosecutor) с обвинительной речью, свидетели обвинения (witnesses), адвокат обвиняемого, свидетели защиты, а также обвиняемому предоставляется «последнее слово». В конце слушания объявляется приговор. В конце занятия подводятся итоги.

Кроме того, проводятся занятия-расследования преступлений. Курсантам вузов системы МВД предлагаются различные импровизированные ситуации, которые необходимо разрешить. Так, обучающиеся расследуют убийства, кражи на практических занятиях по иностранному языку.

Ролевые игры как элемент коммуникативных стратегий показывают актуальность изучаемого содержания для решения реальных профессиональных задач.

3. Упражнения на заполнение информационного пробела. Примером данного вида задания с курсантами вузов системы МВД России является диалог сотрудника полиции с гражданином, в процессе которого необходимо выяснить, где находился этот человек в момент совершения преступления, кто может подтвердить его слова. Прежде всего, упражнения по устранению

информационного пробела позволяют совершенствовать умения сбора информации.

4. Выступление с докладом. Для подготовки доклада курсантам вузов системы МВД России рекомендуется использовать официальные англоязычные сайты ФБР, ЦРУ, такие телепередачи как Вести; Дежурная часть; Человек и закон; Внимание, розыск!; Момент истины; Дорожный патруль и т.д. [1, с. 75]

Формирование межкультурной коммуникативной компетенции курсантов вузов системы МВД играет ключевую роль в их профессиональной подготовке. В процессе обучения курсанты и слушатели изучают дисциплину «Иностранный язык». Знание иностранного языка сотрудниками органов внутренних дел способствует улучшению коммуникации в борьбе с преступностью и развитию международного полицейского сотрудничества. Основные задачи обучения включают развитие умений и навыков всех видов речевой деятельности в прагматических коммуникативных ситуациях. Содержание обучения включает модели ситуативно-обусловленного речевого общения. Английский язык воспринимается как средство социализации и приобщения к иной культуре, что повышает мотивацию к его изучению. Процесс обучения направлен на повышение культурного потенциала курсантов, совершенствование их морально-нравственных качеств и формирование толерантности и уважительного отношения к другим странам и национальностям.

Межкультурная коммуникативная компетенция в изучении английского языка курсантами включает:

- 1) лингвистическую компетенцию;
- 2) социолингвистическую компетенцию;
- 3) дискурсивную компетенцию;
- 4) стратегическую компетенцию;
- 5) социокультурную компетенцию.

Лингвистическая компетенция играет важную роль в изучении английского языка курсантами вузов системы МВД. Она включает в себя знание и умение использовать профессиональные термины и юридическую лексику для эффективного общения. Лингвистическая компетенция обеспечивает познавательную культуру личности каждого курсанта, развитие его логического мышления, памяти, воображения, овладения навыками самоанализа и самооценки. Кроме того, курсанты и слушатели должны знать грамматические правила и уметь применять их на практике, в таком случае можно сказать, что они овладели лингвистической компетенцией. Иноязычная лингвистическая компетенция охватывает ряд компетенций: фонетическую, лексическую, грамматическую, технику чтения и письма.

Важным механизмом формирования профессиональной лингвистической компетенцией у курсантов во время изучения иностранного (английского) языка являются:

- взаимосвязь теории и практики речевой деятельности;

- овладение культурой конструктивного диалога и полилога;
- умение заинтересовывать, захватывать, убеждать, интриговать;
- участие в деловых играх, квестах.

Большинство преподавателей иностранных языков согласятся с тем, что для плодотворного и эффективного применения языковых навыков необходимо знание культурной среды. Поэтому нетрудно понять, почему культурный компонент так важен в обучении иностранному языку. Во-первых, успешная межкультурная коммуникация влечет за собой гораздо больше, чем языковые навыки, понимание иностранного языка не обеспечивает понимания намерений говорящего. То есть, способность успешно общаться с носителями языка зависит не только от языковых навыков, но и от понимания культурных привычек и ожиданий. Во-вторых, еще одной основной причиной включения культурного компонента в учебную программу иностранного языка является межкультурное взаимопонимание. Международное взаимопонимание рассматривается как одна из основных целей языкового образования. Не менее важно понимать различия между различными субкультурами, в рамках которых люди разных рас, религий и политических убеждений мирно живут вместе. Курсанты должны узнать о культуре, традициях стран изучаемого языка, научиться толерантности, пониманию других народностей для межкультурного взаимодействия и сотрудничества. Изучение иностранного языка является одним из основных учебных компонентов для достижения этой широко признанной цели [4, с. 118].

На сегодняшний день перед преподавателями иностранного языка возникла проблема повышения эффективности обучения курсантов. Следует отметить, что курсанты первого курса имеют разный уровень языковой подготовки. В процессе обучения в вузе благодаря сочетанию традиционных и инновационных методов и технологий обучения стартовые возможности обучающихся выравниваются. Без знаний информационных технологий в современных реалиях, умения ориентироваться в иноязычном пространстве, невозможно стать современным специалистом, который в достаточной мере владеет своей профессией. Внедрение информационно-коммуникационных технологий (далее в тексте – ИКТ) в процесс обучения позволяет повысить качество знаний курсантов, их мотивацию и развить познавательный интерес.

ИКТ охватывают разные сферы деятельности человека. Модернизация отрасли образования предусматривает переход от использования традиционных средств передачи и получения информации к ПК и ресурсам сети Интернет.

Мультимедийные средства занимают важное место в процессе обучения курсантов вузов системы МВД иностранному языку. Так, курсанты выполняют лексико-грамматические упражнения, используя мультимедийные технологии. Целью заданий по грамматике является определение степени и прочности усвоения грамматических навыков и умений. Упражнения по аудированию направлены на восприятие и понимание иноязычной лексики.



В обучении английскому языку можно выделить два основных аспекта использования средств ИКТ: как объект изучения и как средство обеспечения учебной деятельности на разных этапах занятия. Новые мультимедийные средства, в которых используется ауди-визуальный формат, предоставляют такие возможности, которые не может обеспечить традиционный учебник. При использовании ИКТ усваивается гораздо больше материала, чем в условиях традиционного обучения. Компьютер обеспечивает всесторонний (поточный, итоговый) контроль. Контроль является неотъемлемой частью обучения и выполняет функцию обратной связи между преподавателем и курсантом. Компьютерный контроль позволяет сэкономить учебное время, поскольку происходит одновременная проверка знаний всех студентов. Это дает возможность преподавателю уделить больше внимания творческим аспектам работы с курсантами.

Использование ИКТ формирует у курсантов развитие иноязычных коммуникативных компетентностей, которые позволяют использовать все органы чувств, объединяя печатный текст, графические изображения, видео, аудиозаписи, создавая виртуальное пространство «живого» общения. Для эффективности образовательного процесса в вузах системы МВД необходимо сочетать инновационные и традиционные методы и технологии обучения.

#### **Список литературы:**

1. Малюгина, А.В. О коммуникативных стратегиях в обучении иностранным языкам курсантов образовательных организаций МВД России // Проблемы формирования коммуникативной компетенции сотрудника органов внутренних дел в контексте профессиональной деятельности: сборник материалов. – Воронеж: Воронежский институт МВД России, 2024. – С. 75.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации пед. кадров. – М.: Академия, 2004. – 272с.
3. Палагутина, М. А., Серповская, И. С. Инновационные технологии обучения иностранным языкам // Проблемы и перспективы развития образования: материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). – Т. I. — Пермь: Меркурий, 2011. — С. 156–159.
4. Федорова, А.Л., Чеботарев, М.А. Воспитательное значение преподавания иностранного языка в условиях международной конфронтации // Немецкий язык в Башкортостане: проблемы и перспективы: материалы 14-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Уфа, 2021. – С. 117–125.
5. Цатурова, И.А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам. Учебное пособие для вузов. М.: Высшая школа, 2004. – 200 с.

**Ширинян Марине Витальевна**

старший преподаватель

Первый Московский государственный медицинский университет им. И. М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский Университет)

SPIN-код: 2308-9888

Marine Shirinyan

I.M. Sechenov First Moscow State Medical University

## **ИССЛЕДОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ГУМАНИТАРНОЙ СРЕДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО КОЛЛЕДЖА: АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

**Аннотация:** Актуальность рассматриваемой темы обусловлена тем, что в инновационной гуманитарной среде современных колледжей важным компонентом учебных программ становится речевая и коммуникативная составляющие, а овладение коммуникативными навыками требует от преподавателей пристального внимания к организационно-педагогическому и методическому сопровождению образовательного процесса. В работе рассматривается авторский курс по общеобразовательной дисциплине «Иностранные языки» для студентов СПО, методическую концепцию которого составляет источниковая база материалов современных российских и зарубежных исследований по формированию коммуникативной компетенции обучающихся в условиях безопасной коммуникативной образовательной среды. В заключении выделяется корреляция заданий УМК с профессиональной направленностью программ СПО, а также отмечается целесообразность использования методической модели обучения с опорой на ведущие принципы построения и проведения авторского курса в рамках учебной литературы нового поколения.

**Ключевые слова:** информационно-образовательная среда, иноязычное образование, УМК по английскому языку, коммуникативная компетенция, студенты современного колледжа.

## **ISSUES OF INNOVATION HUMANITARIAN SPACES OF PROFESSIONAL EDUCATION OF MODERN COLLEGE: AXIOLOGICAL ASPECTS**

**Summary:** Topical issues of the problem under consideration highlight the crucial aspects associated with the research of the novices within the humanitarian spaces of a modern college where speech and communication aspects of teaching/learning programs are in the focus of educators' activities. The educational content of the authors' course "Foreign Languages" for college students is built on the results of modern Russian and foreign Scientific Scholarship in terms of forming the communication competence within the secure communicational and educational environment. The correlation of the Complex tasks with the professional orientation

of college programs is highlighted, as well as the expediency of using a methodological learning model based on the leading principles of building and conducting an author's course within the framework of a new generation of educational literature is noted.

**Keywords:** information and education spaces, foreign language education, UMK, English language, communication competence, students of modern college.

Актуальность тематики данной статьи связана прежде всего с вызовами человеческого сообщества. Вступив в новое тысячелетие, общество осознаёт роль ответственности и её влияние на все сферы общественной жизни, включая образование. В нашей стране проблемы образования являются объектом обсуждения на протяжении многих лет. Таким образом, сформировалась новая концепция, которая подразумевает всестороннее развитие каждого человека и культурное развитие всей страны в контексте центральной и непрерывно растущей роли образования. [1; 8; 13; 23; 26]. Академик С.В. Иванова, утверждала, что «Во все времена в жизни общества роль образования была исключительно велика, место образования в социуме, его методологические проблемы приобретают особое значение, так как именно благодаря эффективной системе организации образования во многом обеспечивается успешное, динамичное, гармоничное развитие общества» [8, с. 3].

В рамках данной концептуальной идеи возрождение гуманистической традиции в образовании на глобальном уровне обусловлено развитием общества в целом. Таким образом, именно общество задаёт векторы собственного развития. Определяющим вектором в жизни и развитии общества является образование. Данный фактор оказывает непосредственное влияние на представление общества о будущем. Взаимосвязь между образованием и обществом очевидна, потому что именно общество составляет некий эталон сформированной личности человека, иными словами, определяет цель образовательного процесса. Этот эталон подразумевает под собой социальный заказ, на выполнение которого направлены задачи образования. Таким образом, образовательный процесс в школе, включая средние, средние специальные и высшие учебные заведения выстроен таким образом, чтобы выполнить поставленные задачи [3; 4; 6; 9; 10; 27; 30].

В наши дни мир стремительно меняется. Развивающемуся обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, способные самостоятельно принимать ответственные решения. Эти люди должны быть готовы как к сотрудничеству, так и межкультурному взаимодействию [1; 4; 10; 13; 26; 29]. «По этой причине и общество, и государство перманентно волнуют вопросы о том, как повысить качество и эффективность образования. В настоящее время образовательный процесс характеризуется множеством разноплановых проблем, включая необходимость гуманизации и гуманитаризации, разработки теоретических подходов для решения комплекса организационных задач в условиях модернизации образования. Идет

постоянный поиск в сфере педагогической науки и практики» [8, с. 4]. Таким образом, особую важность в современном обществе представляет формирование цивилизации, коррелирующей с новыми потребностями и установками человека, а также новой системой ценностей и новыми знаниями, являющимися составной частью системы современного гуманистического образования [3; 4; 9; 12; 23; 26; 29].

Единое культурно-образовательное пространство среднего профессионального образования (далее – СПО) представлено комплексом особенностей, причем обладая сложной природной сущностью и полифункциональностью, является значимой интеллектуальной средой для обобщения и передачи знаний [3; 6; 9; 25; 26; 29]. Имея сложную архитектуру, организационно-функциональную структуру оно состоит из комплекса взаимосвязанных функциональных подсистем, его бытие является гибридным, сочетая физическое, ментальное и виртуальное [3; 10; 11; 27]. При этом для эффективного осуществления своего социально целевого предназначения искомое пространство призвано стать содержательно насыщенным, полифункциональным, хорошо организованным, эстетичным, динамично изменяющимся, адаптивным, доступным и безопасным [4; 6; 9; 26; 27]. Согласно новым стандартам преподавателю приходится примерять на себя роль режиссёра учебного процесса: мотивировать студентов к самостоятельному принятию решений, корректировать их действия, участвовать в обсуждении и находить способы включения в работу каждого обучающегося [17 - 20].

Наряду с перечисленными позитивными тенденциями в плане поиска путей и средств формирования речевой и коммуникативной культуры обучающихся исследовательское поле продолжает касаться многих ключевых аспектов обновления информационно-образовательной среды в современных колледжах по направлению «Иностранные языки». И прежде всего в контексте современных государственных нормативных документов и ценностных приоритетов воспитания творческой молодежи, патриотизма, аутентичной коммуникации, кооперации и разнообразных профессиональных, компетенций [1; 5; 6; 8; 17 - 20; 30].

Ввиду высокой актуальности некоторых нерешенных проблем организационно-педагогического и методического сопровождения образовательного процесса цель данной работы состоит в обосновании ценностной модели исследования речевой и коммуникативной культуры студентов современного колледжа в процессе освоения иностранных языков и иных культур в аспекте повышения качества среднего профессионального образования в целом.

Методология исследования находит отражение в результатах проведенного анализа факторов и условий совершенствования исследовательского поиска, в котором должны учитываться организационно-педагогические и научно-методические вопросы в рамках культуротворческой

и культуросозидающей миссии гуманитарного образования. В частности, относительно системного сопровождения использования учебной литературы нового поколения в реальном процессе формирования речевой и коммуникативной компетенций, целевая установка которого фокусируется на развитии положительной мотивации к учению в пространстве иноязычного образования [4; 6; 11; 26].

Материалы исследования представлены в ракурсе вышеизложенных ценностных аспектов методологии современного среднего профессионального образования. В частности, в модели методической системы преподавания английского языка, нашедшей отражение в содержании учебно-методической литературы для студентов современного колледжа. Ценностная модель, включая четыре вектора развития информационно-образовательной среды СПО, направлена на решение задач исследовательского поиска:

1. Обновление содержания общеобразовательной дисциплины (далее – ОД) «Иностранный язык»;
2. реализация принципа преемственности в обучении студентов I курса СПО английскому языку;
3. организационно-педагогические и методические аспекты совершенствования учебных занятий по дисциплине «Иностранный язык» с учетом профессиональной направленности программ СПО;

Таким образом, предложенная модель гуманитарной самоорганизации предполагает системную интеграцию в рамках совершенствования методологии исследования гуманитарного образовательного процесса. Такой путь способствует интеграции личности в единое культурное и информационное пространство, а также имеет направленность на самоорганизацию человечества и человеческого общества, в частности. Созданные условия способствуют расширению концептосферы и личного полиязыкового пространства обучающегося. Данное методологическое положение становится приоритетным в целях гуманитарной самоорганизации личности обучающихся в практике использования УМК «Английский язык. Базовый уровень. Учебник для СПО» [5; 7; 24; 25] для системы среднего профессионального образования обучающихся в условиях современного колледжа, о котором и пойдет речь ниже.

Результаты исследования проектирования обновленного коммуникативного пространства взаимодействия участников образовательного процесса находят отражение в актуализации следующих векторов развития в рамках представленной выше модели: а) обновление содержания ОД «Иностранный язык», б) реализация принципа преемственности в обучении студентов I курса СПО английскому языку, в) организационно-педагогические и методические аспекты совершенствования учебных занятий по ОД «Иностранный язык» с учетом профессиональной направленности программ СПО.

## **Модель № 1. Обновление содержания общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык».**

Актуализация нормативно-правового обеспечения [17-20; 28] и подходов к обучению студентов системы СПО является важным этапом, а также значимым вектором развития современного отечественного образования в целом. Причем чтобы соответствовать требованиям рынка труда, необходимо системно обновлять содержание образовательных программ. В этом аспекте проводятся фундаментальные исследования, цель которых состоит в создании системы содержательных и организационно-педагогических условий подготовки квалифицированных работников с учетом мнения профессионального сообщества относительно формирования перспективного перечня профессий и специальностей. При этом консультационно-методическая поддержка педагогических и административно-управленческих кадров приобретает первостепенное значение, в особенности при разработке корпуса рекомендаций и предложений в аспекте обновления нормативно-методической базы образовательной системы [16].

Целевая установка – совершенствование процесса обучения иностранному языку в СПО с учётом требований, предъявляемых к уровню среднего общего образования (далее – СОО). Ключевыми задачами является повышение качества обучения и обеспечение плавного перехода и преемственности школьной программы СОО и программ СПО. Следовательно, коэффициентом качества образования и одним из основных требований к специалистам во всех областях деятельности является знание иностранного языка. Таким образом, данное суждение о повышении качества образования релевантно относительно программ подготовки и служащих, и квалифицированных рабочих, и специалистов среднего звена.

Ориентация на успешное освоение иностранного языка и иной культуры, культуры изучаемого (английского) языка в рамках общеобразовательного цикла в СПО является значимой составляющей профессиональных компетенций будущих выпускников. Данная направленность закладывает прочный фундамент для их успешной карьеры [14]. Искомый УМК «Английский язык. Базовый уровень. Учебник для СПО» представляет собой именно такой инструмент, где уделяется внимание следующим векторам развития и формированию содержательного контента информационно-образовательной безопасной среды взаимодействия непосредственных участников образовательного процесса [24, 25]:

профессиональным темам и лексике, что позволяет студентам не только уверенно владеть английским языком, но и быть готовыми к использованию профессиональных терминов и конструкций в своей будущей деятельности;

интеграции учебного и профессионального контента означает, что студенты не только продолжают получать языковые навыки, но и параллельно с этим представление о различных аспектах деятельности специалиста выбранного профиля;

практической направленности, благодаря наличию разнообразных заданий студенты имеют возможность не только освоить новый материал, но и применить его на практике.

### **Модель № 2. Организация учебных занятий по дисциплине «Иностранные языки» с учетом профессиональной направленности программ СПО.**

В соответствии с ФГОС СОО и ФГОС СПО в ОД «Иностранный язык» преподавание строится на следующей методологической основе, содержащей системно-деятельностный, компетентностный и коммуникативный подходы. Системно-деятельностный подход интегрирует системный и деятельностный подходы, где цель и методика обучения определяются системно, а деятельностный подход служит инструментом достижения цели. Компетентностный подход фокусируется на формировании общекультурных и профессиональных компетенций, синхронизируя личностные, метапредметные и предметные результаты. Коммуникативный подход рассматривает обучение языку как процесс решения реальных или смоделированных коммуникативных задач, разработан с учётом возрастных и гендерных особенностей, создавая комфортную среду для обучения и способствуя формированию устойчивого познавательного интереса и позитивной мотивации к активному изучению языка. Таким образом, совокупность вышеуказанных подходов позволяет создать комфортную среду для обучения, способствует формированию устойчивого познавательного интереса и позитивной мотивации к активному изучению языка.

Обеспечивая речевое, интеллектуальное и духовно-нравственное развитие обучающихся, в состав УМК входят методы и средства, которые направлены на развитие коммуникативной компетенции в целях формирования творческих способностей обучающихся, а также мотивационной готовности к самопознанию и саморазвитию. Коммуникативный подход, предусматривая разнообразие видов иноязычной речевой деятельности, ориентирует педагога на проведение тщательного анализа всех компонентов и элементов учебной литературы [2, с. 146-168]. В совокупности вышеперечисленных подходов достигается преемственность в содержании и организации в системе ОО и СПО через формирование ОК через постановку практических задач и кейсов; формирование ПК, связанных с формированием профессионального словаря специалиста, с формированием навыков письменной и устной коммуникации на профессиональные темы.

### **Модель № 3. Реализация принципа преемственности в обучении студентов I курса СПО английскому языку.**

Искомый УМК «Английский язык. Базовый уровень. Учебник для СПО» АО «Издательство «Просвещение» [24; 25] разработан специально для студентов I курсов СПО, которые продолжают изучать английский язык на базовом уровне. УМК отвечает всем вышеназванным нормативным документам, включая ФГОС СПО [17-20], примерным рабочим программам для

профессиональных образовательных организаций [21] и методическим рекомендациям [15].

Рабочая программа ОД «Иностранный язык» – один из ключевых документов образовательной программы. Существует три варианта реализации программы на базовом уровне, отличающиеся объёмом учебной нагрузки: 72, 108 и 144 часа [14]. Вариативная часть учебника состоит из разделов, соответствующих темам каждого модуля. При необходимости преподаватель может использовать эту часть в процессе обучения в соответствии с выбранной учебной программой. Таким образом, важно выделить следующие разделы: «Россия — мой дом» (“Russia is my home”), «По всему миру» (“Across the globe”), «Продвинутое чтение» (“Advanced reading”) и «Предметы» (“Subject matters”), «Моё будущее – Россия!» (“My future is in Russia”). Рассмотрим каждый из вышеупомянутых разделов УМК более детально.

Раздел “Russia is my home” представляет обучающимся различные аспекты русской культуры в контексте изучаемой темы модуля. Раздел способствует интерактивности в образовательном процессе, социализируя обучающихся. [5; 7; 24; 25].

Раздел “Across the globe” предлагает материалы культуроведческого и страноведческого характера, соответствующие каждому тематическому модулю. Эти материалы разработаны с учётом возрастных особенностей и интересов студентов, что способствует развитию их социокультурной и межкультурной компетенции [5; 7; 24; 25].

Раздел “Subject matters” нацелен на развитие межпредметных связей у студентов, позволяя проводить интегрированные занятия. Задания раздела стимулируют применение имеющихся знаний и личного опыта, создавая условия для реализации проектов и закрепления полученных знаний. [5; 7; 24; 25].

Раздел “Advanced reading” содержит материалы для дополнительных занятий, нацеленных на развитие навыков осмысленного чтения текстов на английском языке [5; 7; 24].

Раздел “My future is in Russia” имеет чёткую структуру, включающую тематические тексты к каждому модулю учебника, сопровождаемые заданиями для обсуждения в парах или группах. Дополнительно раздел предлагает набор кейсовых и проектных заданий, разработанных с учётом специфики каждого профиля, которые обучающиеся самостоятельно выполняют, что способствует развитию навыков самостоятельной работы, исследовательской деятельности, презентации и публичного выступления, а также формированию личностных качеств, отвечающих требованиям ФГОС [24; 25].

Таким образом, приходим к выводу, что лингвострановедческий компонент занимает приоритетные позиции в этом процессе, способствуя формированию коммуникативной компетенции, общекультурному и духовно-нравственному развитию и воспитанию студентов. Знание особенностей и традиций зарубежных стран и умение представить родную страну на



иностранном языке в процессе межкультурного общения являются одними из ключевых особенностей современного гражданина. Оптимальная реализация целей и поставленных задач курса возможна при соблюдении условий организационно-методического порядка, а характер учебного процесса строго структурирован в рамках искомой содержательной модели.

### **Список литературы:**

1. Барышников, Н.В. Методическое творчество учителя иностранных языков // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 6. – С. 6–14.
2. Буланкина, Н. Е., Ширинян, М. В. Методология и технология формирования коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку // Учёные записки национального общества прикладной лингвистики. – 2024. – № 1. – С. 146–168.
3. Буланкина, Н.Е. Культурное самоопределение личности в поликультурном мире новых вызовов и новой ответственности педагога-наставника // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2023. – № 4. – С. 62–72.
4. Буланкина, Н.Е., Кондратенко, А. П. Лингвострановедческие аспекты качественно продвинутого урока в современной школе. Формирование трёх основных языков средневековья в Европе // Сибирский учитель. – 2014. – № 3. – С. 67–71.
5. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
6. Смирнова, Е. Ю. Знакомьтесь: новый УМК по английскому языку для студентов I курса СПО // Просвещение. Иностранные языки. – 2024. – URL: [https://iyazyki.prosv.ru/2024/02/english-for-specific-purposes\\_new-book-for-beginners/](https://iyazyki.prosv.ru/2024/02/english-for-specific-purposes_new-book-for-beginners/) (дата обращения: 25.10.2024).
7. Иванова, С.В. Текстолого-гуманистические основания образовательного процесса (философско-методологический анализ): дис. ... д-ра философ. наук: 09.00.11. М.: 2007. – 336 с.
8. Иванова, С.В., Иванов, О.Б. Актуальные вопросы совершенствования методологии исследования образовательного пространства // Ценности и смыслы. – 2023. – №3 (85). – С. 61–73.
9. Колесников, А.А. Принципы интеллектуально ориентированного языкового образования // Иностранные языки в школе. – 2023. – №2. С. 7–16.
10. Леонтьев, А.А. Мир человека и мир языка. – М.: Детская литература, 1984. – 250 с.
11. Лурия, А.Р. Язык и сознание. – Спб.: Питер, 2022. – 420 с.
12. Медкова, Е.С. Влияние формируемой стилем эпохи художественно-творческой среды на традиционное прикладное искусство в контексте преподавания дисциплины «История искусств» // Вестник МГПУ. Серия «Современный колледж». – 2024. – № 2 (10). – С. 6–22.

13. Методика преподавания общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык». – URL: <https://firpo.ru/activities/projects/razrabotka-i-vnedreniye-metodik-prepodavaniya/> (дата обращения: 21.10.2024).
14. Методические рекомендации по реализации среднего общего образования в пределах освоения образовательной программы среднего профессионального образования на базе основного общего образования (утв. Министерством просвещения РФ 14 апреля 2021 г.). – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400564052/?ysclid=lub8csy33f998513168> (дата обращения: 23.10.2024).
15. Обновление содержания среднего профессионального образования – URL: <https://firpo.ru/activities/projects/obnovlenie-soderzhaniya-srednego-professionalnogo-obrazovaniya/?ysclid=lvb1p0easm381881210> (дата обращения: 21.10.2024).
16. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.08.2022 № 762 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования» (зарегистрирован 21.09.2022 № 70167). – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209220002> (дата обращения: 21.10.2024).
17. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного среднего общего образования» (в ред. Приказа Минпросвещения от 12.08.2022 № 732-ФЗ). – URL: <https://base.garant.ru/70188902/?ysclid=lub84rzlhd397520404> (дата обращения: 21.10.2024).
18. Приказ Минпросвещения России от 23.11.2022 № 1014 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405897653/?ysclid=lub85o7ls4761097040> (дата обращения: 21.10.2024).
19. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 21.02.2024 № 119 «О внесении изменений в приложения № 1 и № 2 к приказу Министерства просвещения Российской Федерации от 21 сентября 2022 г. № 858 «Об утверждении федерального перечня учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и установления предельного срока использования исключённых учебников» (зарегистрирован 22.03.2024 № 77603). – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202403220023?ysclid=lub7zqlsrz579958866> (дата обращения: 22.10.2024).
20. Примерные рабочие программы ОД «Иностранный язык» для профессиональных образовательных организаций (варианты 1–3). – URL:

<https://spo-lab.ru/soospo/4?ysclid=luc6ypn7hd825612451> (дата обращения: 23.10.2024).

21. Программа внедрения Методической системы преподавания (методики преподавания, примерной рабочей программы, примерного учебно-методического комплекса, методических рекомендаций по организации обучения) общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык». – URL: [https://firpo.ru/netcat\\_files/353/665/h\\_80a71805a1d66ca33efd186ec9b3a4b5](https://firpo.ru/netcat_files/353/665/h_80a71805a1d66ca33efd186ec9b3a4b5) (дата обращения: 23.10.2024).
22. Силкин, Р.С. Воспитание в организациях среднего профессионального образования — от личностных результатов к концепции профессионального воспитания // Вестник МГПУ. Серия «Современный колледж». – 2024. – № 2 (10). – С.55–67.
23. Смирнова, Е.Ю., Смирнов, Ю.А. Английский язык: базовый уровень: методическое пособие к учебно-методическому комплексу для реализации образовательной программы среднего профессионального образования. М.: Просвещение, 2023. – С. 22-25.
24. Смирнова, Е.Ю., Смирнов, Ю.А. Моё будущее в России: основные подходы к организации учебных занятий по английскому языку (с новым учебно-методическим комплектом для студентов I курсов образовательных организаций среднего профессионального образования) // Сибирский учитель. – 2023. – № 4. – С. 24 – 29.
25. Соколов, Е.А., Кондратенко, А.П., Буланкина, Н.Е. Проблемы интеграции гуманитарного и естественнонаучного знания в современном образовании: монография. – М.: Университетская книга, 2008. – 192 с.
26. Сысоев, П.В., Филатов, Е.М., Сорокин, Д.О. Обратная связь в обучении иностранному языку: от информационных технологий к искусственному интеллекту // Язык и культура. – 2024. – № 65. С. 242–261. DOI:10.17223/19996195/65/11.
27. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 21.10.2024).
28. Цетлин, В. С. Предупреждение неуспеваемости учащихся. – М.: Знание, 1989. – 80 с. (Педагогика и психология. №11).
29. Цетлин, В. С. Грамматический разбор при обучении французскому языку // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 4. – С. 35–40. EDN NWNOQC.

**Шишина Людмила Леонидовна**

старший преподаватель

Донецкий национальный университет экономики и торговли им. М. Туган-Барановского

SPIN-код: 2288-3487

Shishina Lyudmila

Donetsk National University of Economics and Trade named after Mikhail Tugan-Baranovsky

## **О РОЛИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

**Аннотация:** В статье подчёркивается роль и необходимость использования художественного перевода в процессе обучения немецкому языку студентов нефилологических специальностей.

Тема отвечает требованиям времени. Подчёркивается роль и необходимость использования художественного перевода в процессе обучения немецкому языку студентов нефилологического профиля. Она ориентирует преподавателей отказаться от авторитарного стиля обучения в пользу гуманистического подхода, на применение методов, которые оказывают содействие развитию творческих основ личности.

**Ключевые слова:** художественный перевод, творчество, поэзия, актуальность, развитие, жанр, мотивация, произведения.

## **ABOUT THE ROLE OF LITERARY TRANSLATION IN GERMAN LEARNING PROCESS IN THE NON-PHILOLOGICAL UNIVERSITY**

**Summary.** The article emphasizes the role and necessity of using literary translation in the process of teaching German for students of non-pedagogical specialties.

The topic meets the requirements of time. It is stressed the role and necessity of using literary translation in the process of teaching German for students of non-pedagogical profile. It orients teachers on switch the authoritarian teaching to a humanistic approach, to apply methods, which develop the creative foundations of personality.

**Keywords:** literary translation, creativity, poetry, relevance, development, genre, motivation, works.

Проблема перевода занимает лидирующее место в современной науке, способствуя межязыковому общению людей.

Открытие и развитие письменных переводов позволило людям доступ к культурным традициям и ценностям других народов, способствовало взаимообогащению культур и литератур. Знания иностранного языка

представляют возможность читать произведения великих классиков Шиллера, Гёте, Гейне, Гомера в оригинале на этих языках. Но иностранными языками владеют далеко не все, и тогда на помощь приходят переводы, сделавшие доступными для всего человечества гениальные творения великих мастеров художественного жанра. Особо хочется подчеркнуть роль перевода в становлении и развитии многих национальных языков и литератур.

Не секрет, что переводные произведения и их оригиналы оказывали и продолжают оказывать влияние на воспитание широкого круга читателей, их мировоззрение и мировосприятие.

Если говорить о художественном переводе, то здесь уместно перечислить имена великих русских писателей и общественных деятелей: Н.А. Добролюбов, В.Г. Белинский, Н.Г. Чернышевский. Высокую оценку переводческой деятельности дал А.С. Пушкин, называвший переводчиков «почтовыми лошадьми просвещения» [1, с. 100]

В последнее десятилетие мы всё чаще наблюдаем растущий интерес к переводу на русский язык произведений классической и современной прозы, поэзии братских народов. Русскоязычному населению стали доступны эпические произведения других национальных культур.

Перевод – понятие сложное и многоаспектное. На современном этапе развития языкознания актуальным остаётся вопрос воссоздания художественных текстов. Эта тема требует тщательного рассмотрения в связи с необходимостью принять во внимание при переводе все особенности мотивированного и коммуникативного содержания художественных произведений.

Несмотря на то, что художественные произведения обладают элементами функциональных стилей, они отличаются от других текстов, их основным предназначением является влияние художественного слова через систему образов на разум, чувства, волю читателей, формирование идейных убеждений и эстетического вкуса. [7, с.247-250].

Главная цель художественного произведения – состоит в оказании впечатления [3, 17]. В художественном произведении воссоздание реального мира основывается на реальной авторской догадке, а языковые средства характеризуются семитической неоднозначностью, что обуславливает и неоднозначную интерпретацию художественных образов, и произведения в целом. [1, с. 1].

Главными признаками художественного текста являются образность, поэтичность, эстетическое мышление, а основными средствами являются – использование эмоционально-экспрессивной лексики (синонимов, сравнений, эпитетов, авторских неологизмов, архаизмов и др).

Важнейшей особенностью литературно-художественного стиля является подчинение языковых средств главной задаче – созданию художественного образа [6, с.13]. Все перечисленные средства подчинены одной цели –

оказывать влияние на читателя, его чувства, вызвать в нём эмоциональную реакцию, сподвигнуть к действиям [3, с. 29-36].

Показательным примером таких действий являются художественные переводы наших студентов. К счастью, мы имеем возможность предложить читателю творческую работу студента, ДонНУЭТ им. М. Туган-Барановского выпускника Расторгуева Александра. За участие в проекте «Друзья немецкого языка в рамках Гёте-института РФ- г. Москва» его художественный перевод «Ich weiß einen Stern» - немецкий автор «Josef Guggenmos» - был отмечен дипломом. Вот почему нам преподавателям кафедры иностранных языков ДонНУЭТ им. М. Туган-Барановского представляется крайне важным и необходимым обучение иностранному языку, в данном случае немецкому языку через художественную литературу; а значит возможность сформировать мотивационную сферу как основном побудителе к изучению немецкого языка.

«Ich weiß einen Stern» (Josef Guggenmos)

Ich weiß einen Stern  
gar wundersam,  
darauf man lachen  
und weinen kann.  
Mit Städten, voll  
von tausend Dingen.  
Mit Wäldern, darin  
Die Rehe springen.  
Ich weiß einen Stern,  
drauf Blumen blüh'n,  
drauf herrliche Schiffe  
durch Meere' zieh'n.  
Wir sind seine Kinder,  
wir haben ihn gern:  
Erde, so heißt  
Unser lieber Stern!

«Я знаю звезду!»

(Расторгуев Александр Сергеевич. Владелец международного сертификата Гёте-института, языковой уровень B2.)

Живёт в моём сердце одна лишь звезда!  
Чудесней звезды я не знал никогда!  
Здесь можно грустить, можно громко смеяться!  
В воде голубой, в лучах солнца купаться!  
Не счесть здесь во веки прекрасных вещей,  
Лесов, городов и бескрайних морей!  
Несёт корабли ветер в буйных морях,  
Цветут миллионы цветов на лугах.

Я знаю звезду, человечества дом.  
Тепла, красоты и чудес полон он.  
Такой в мире нет убеждён в этом я.  
И эта звезда под названием Земля!

Таким образом, изучение произведения художественной литературы как высшего образа человеческой речи, а также и художественный перевод как «креативный» вид деятельности в процессе обучения – всё это приобщает студента к богатству и выразительным возможностям языка [6, с.13].

### **Список литературы:**

- 1.Влахов С. Непереводимое в переводе (реалии). С. Влахов, С. Флорик / Мастерство переводов. - Москва, 1970.
- 2.Комиссаров В.И. Современное переводоведение - Москва, 2004.
- 3.Fremdsprache Deutsch/ Heft 38/2008 Theorien und Modelle Goethe – Institut/
- 4.Сорокин Ю. А. Переводоведение: статус переводчика и психогерменетические процедуры. - М.: Гнозис, 2003. - 160 с.

**Шкандрий Надежда Ярославовна**

доцент

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

Nadezda Shkandrij

Saint Petersburg State University of Technology and Design

## **НАТЮРМОРТ, КАК ЗЕРКАЛО ТРАНСФОРМАЦИИ ЖИВОПИСИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА**

**Аннотация:** В статье раскрывается тема трансформации взгляда на натюрморт в начале XX века. Влияние новых взглядов на искусство и их течений. Рассматривается история натюрморта. Как изображение бытовых предметов, так и взгляд художника на окружающий его материальный мир. Приводятся примеры живописи отдельных художников.

**Ключевые слова:** натюрморт, художник, искусство, живопись, форма, изображение, предмет, цвета, мастер, картина.

## **STILL LIFE AS A MIRROR OF THE TRANSFORMATION OF PAINTING AT THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY**

**Summary:** For many centuries, artists have shown us the way of life of their time, the mood of the era, the pulsation of life through still life. It shows us the world that surrounds the artist. This article examines the still life in the early XX century, its trends and artists who contributed to the new world of painting.

**Keywords:** still life, artist, art, painting, form, image, object, colors, master, painting.

В начале можно сказать несколько слов о самом понятии натюрморт. Натюрморт с французского языка буквально переводится как мёртвая природа. Этот жанр изобразительного искусства, посвящённый изображению предметов, окружающих человека, как правило расположенных в его реальной бытовой среде, и композиционно объединённых в единую группу возник в далекой древности. Часто натюрморт, это созданная постановка из окружающих нас предметов. Натюрморт может состоять как из неодушевленных предметов, так и из объектов живой природы. Например, букет цветов или фрукты, дичь или улов, и т.п. Изображение вещей имеет свое конкретное художественное значение: оно выполняет декоративные задачи, иногда выражает важное символическое содержание или в целом отражает образ жизни их владельца, его быт, устои и настроения отображаемого времени мастера. [1]

Самые первые изображения натюрмортов встречались еще на Древнем Востоке и, в дальнейшем, в эпоху античности. Например, в захоронениях



Древнего Египта находили изображения еды, рыбы и мяса. Часто натюрморт встречался в виде росписей стен в интерьерах домов: изображения гирлянд из цветов, богато и нарядно накрытые столы, изображение добычи. Однако, полноценным началом развития натюрморта как самостоятельного жанра, принято считать новое время. Именно во время Возрождения по-иному начали смотреть на материальный мир - старались находить, подчёркивать и нарочито выделять его чувственную сторону, видеть его суть. Не маловажным был момент статуса обладателя изображения. К одному из первых таких изображений относится «Мюнхенский натюрморт» Якопо де Барбари Вид с куропаткой, латной рукавицей и арбалетным болтом был написан в 1504 г.

Тем не менее, часто официально признанным каноничным «первым натюрмортом» считают работу Микеланджело Меризи де Караваджо «Корзина с фруктами», написанную в 1594 г. В дальнейшем натюрморт становится важной частью интерьера состоятельного сословия и аристократии. Есть разделение по темам выбранной природы: трофеи, предметы символы искусства, науки и музыки, цветы, фрукты, богатый животный и растительный мир. Также, натюрморт часто становится украшением изображения портрета и интерьера. Можно вспомнить работы Яна Вермеера.

С начала XX в. отношение к натюрморту меняется. Натюрморт становится идеальным пространством для полета фантазии и разгула творчества мастеров того времени. Так в Москве появляются новые школы живописи. Так в студии К. Киша, ученика Шимона Холлоши были собраны многие молодые и талантливые живописцы того времени. Там начинали свою карьеру Любовь Попова, Надежда Удальцова. К 1911 году появилась свободная мастерская «Башня», в которой работали/ Татлин, Ларионов, Барт, Пестель и др. Все творчество этих молодых авторов основывалось на двух школах – Мюнхена и Парижа. Новейшее французское, представленное в собрании С.И. Щукина в Москве. Так, Удальцова вспоминала, что что ей была очевидна современного французского искусства и искусства Возрождения. Но новый живописный язык Сезанна, Гогена, Ван Гога, Матисса и Пикассо, ошеломлял своей смелостью и свежестью взгляда. Множество направлений в искусстве в начале века поражаало своим многообразием. Появившиеся технологические возможности открывали работу на пленэре. Массовое производство художественных материалов открывало путь к творчеству молодым художникам и любителям. Занятие живописью переставало быть уделом избранных и выходило на свободный рынок. Все это позволяло увидеть простые и понятные вещи с новой точки зрения. Так, и натюрморт продолжал развиваться и корректироваться. Вплоть до середины столетия, до того момента, когда полная абстракция устранила все узнаваемое нам содержание. Появлялись такие новые миру стили как: фовизм, экспрессионизм, кубизм, футуризм и др. Для более глубокого понимания этапов развития натюрморта в начале XX в. можно разобраться с этими направлениями.

Фовизму вменяют авангардность, хотя, с некоторыми оговорками его можно отнести к постимпрессионизму. Это направление можно считать бунтарским, фигуративным (изображает реальные предметы). Фовизм отказался от многих живописных норм, и от идеи, что искусство должно выражать глубокие философские и интеллектуальные смыслы (воистину "современное" искусство - какова ирония времён!). На первый план вышли эмоции – чаще всего позитивные, яркие, положительные, - которые выражались с помощью простых красок. Такие характерные приемы фовистов как яркий, насыщенный цвет, плоскостность и темный контур повлияли на стиль многих художников XX века. Экспрессионизм состоялся как немецко-австрийская аналогия французскому фовизму. Но в отличие от фовистов экспрессионисты не отказывались от передачи духовных смыслов, в большей степени связанных с многозначными аспектами существования человека в нашем мире. Художники не передавали непосредственное визуальное впечатление от мира - они выражали свои собственные возникающие сложные эмоции. В основе же кубизма лежит желание художника передать на обычной двухмерной плоскости трехмерность изображения объектов; для этого изображаемые объекты разбирались на простейшие геометрические фигуры и как бы собирались снова на холсте. Кубистам нужно было докапываться до сути вещей, до их глубин, а не просто изображать их на холсте. Футуризм является итальянским направлением. Его последователи выражали настоящее через представляемое ими будущее, отражали сознание "нового" человека и мира. Футуристы откликнулись на последние технические новшества и, в отличие от многих современных им направлений, не боялись модернизации, а восхищались ею и жаждали перемен, если хотите - революцию, которая должна была встряхнуть "усыхающий" скучный мир, вознести его на новый, более совершенный уровень. Они хотели полностью освободиться от багажа культуры и обновить искусство в целом с помощью технологичных индустриальных ценностей и, вследствие этого незаметно, но очень плотно подошли к абстракции (что, в общем-то, ожидаемо). Принципиальным моментом в поисках указанных выше стилей было то, что графике изображения они придавали особое значение, и ряд их работ как бы балансирует между живописью и графикой. [2], [3]

Лидером фовистов считают знаменитого французского живописца Анри Матисса (полное имя – Анри Эмиль Бенуа). Много своего времени молодой художник проводил в Лувре, где копировал произведения великих мастеров живописи. Его увлечение классическим искусством очень хорошо видно в ранних работах. Познакомившись с живописью импрессионистов и постимпрессионистов, а также полотнами английского пейзажиста Дж. М. У. Тёрнера, Матисс начинает использовать более яркие и насыщенные краски. В результате его картины становятся ещё светлее и воздушнее. В начале 1900-х годов по инициативе Анри Матисса сформировалось художественное объединение представителей которого стали называть фовистами. Вышеуказанные использовали в своей живописи яркие краски, которые

накладывали на холст динамичными, широкими мазками, в результате чего привычная нам материальность форм исчезала и растворялась в цветовом окружении. [4] Для художника период «диких» времён был лишь одной из глав его насыщенного творческого пути. Тем не менее, в работах разных лет фовистское видение все-таки оставалось ведущим. В различные периоды своего творчества Матисс использовал те принципы, которые составляли основу существующих художественных техник фовистов. Несмотря на то, что фовистские подходы использовались многими художниками-современниками, именно Анри Матисс создал новый эталон изображения декоративного полотна, где главная роль отведена цветовому пятну в целом, а не линии. Цвет был не только рабочим механизмом передачи эмоционального напряжения, но и важным техническим приемом: с его помощью, к примеру, решался вопрос той же перспективы. На многих картинах Матисса она складывается за счет градации синего цвета. Он также адаптировал перспективы и представил зрителям многоцветный фон. Важным итогом фовизма было не только появление новых интересных живописных приемов, но и реформирование устоявшейся классической стратегии в искусстве. Он поспособствовал безусловному принятию декоративного начала живописи. Фовизм указал на эмоциональное напряжение между простой базовой художественной формой и его главной ценностью – самой картиной – этот принцип стал основой понимания целой художественной системы и живописного произведения на протяжении всего XX столетия. [4]

Поль Сезанн родился в 1839 году. Его опыты в живописи можно безусловно рассматривать как ведущие непосредственно к становлению кубистического натюрморта в начале XX столетия. Родители смогли дать ему отличное образование в колледже Бурбон. В студии Сюиса, куда художник ходил учиться рисованию моделей, произошло его знакомство с Писсарро. Они вместе трудились в 1872-1873 годах в Понтуазе и Овере. Этот союз оказался весьма полезным и чрезвычайно благотворным для дальнейшего становления самого художника, а также его оригинальной творческой манеры. Поль отличался от импрессионистов тем, что для него важнее было передать не мимолетное чувство от увиденного, а показать истинную гармонию человека с окружающим миром и укротить непокорную стихию. Вместо характерного для импрессионистов представления реального мира "бледными" мазками, художник стремился показать людям видимую всем вещественность предметов, вернуть им их характерную плотность и объем. Именно поэтому натюрморт стал одним из самых излюбленных жанров мастера. Всем натюрмортам Сезанна свойственно доскональное построение, гармония как цвета, так и пластической выразительности, что способствует передаче общего единения всего существующего. Перспектива этих полотен называется перцептивной, то есть глубина пространства на картине значительно приближена к естественному восприятию зрителя. Для мастера было важным найти какие-то непреходящие ценности и утвердить некую несокрушимость и

устойчивость мира. В этом смысле символическим представляется его «Натюрморт с морской раковиной и черными часами» (ок. 1869-1870, частное собрание, Париж) (Рис 5). Если посмотреть на изображенные часы, то можно заметить, что у них отсутствуют стрелки. Быть может, таким образом мастер хотел показать нам остановившееся время и власть вечности над людьми? Кто знает!?! [4]

На полотнах художника зритель наблюдает не видимую изменчивость предмета, которая может меняться в зависимости от освещения или точки зрения, а постоянную суть конструкции. Мастер восстанавливает выбранный объект при помощи цвета и делает это настолько умело и естественно, что зрители могут представить предмет целиком, при том, что видят только одну его сторону. Геометрия сезанновских форм отличается внушительностью и массивностью: плоды - шаровидные, сосуды – цилиндрические, складки салфеток – конические. Многим известны слова мастера: «Трактуйте природу посредством цилиндра, шара, конуса – и все в перспективном сокращении, то есть каждая сторона предмета, плана должна быть направлена к центральной точке. Линии, параллельные горизонту, передают протяженность, то есть выделяют кусок из природы или, если хотите, из картины, которую вечный всемогущий Бог разворачивает перед нашими глазами. Линии, перпендикулярные к этому горизонту, дают глубину. А поскольку в природе мы, люди, воспринимаем больше глубину, чем колебания света, передаваемые красными и желтыми тонами, то достаточно некоторое количество голубых штрихов, чтобы дать почувствовать воздух». [4]

Применяя используемое смещение Сезанном плоскостей, кубисты абстрагировались на деконструировании предметов в простые геометрические формы и плоскости. Самым известным, пожалуй, представителем кубизма является Пабло Руис-и-Пикассо. Он родился в Малаге в семье учителя рисования и у своего отца же получил первые уроки живописи. В личном творчестве у него было несколько этапов, одни из них это - «голубой» и «розовый» периоды. В работах «голубого» периода были ярко выражены дилеммы старости и смерти, нищеты и лишений, меланхолии и печали. В палитре мастера по большей части доминировали оттенки синего цвета. В «розовом» же периоде печаль и нищета сменились образами из более живого и яркого мира театра и цирка. Художник отдавал предпочтение розово-золотистым и розово-серым тонам. После этих экспериментов Пикассо обратился конкретно к анализу формы, что и привело его к абсолютно новому жанру в живописи. Совместно с Жоржем Браком Пикассо становится родоначальником жанра кубизм – художественного направления, которое отвергало устоявшиеся правила натурализма и изобразительно-познавательную функцию всего искусства. Более ранний этап кубизма Пикассо называют аналитическим (1908-1912). В этот период художник дробил формы на мелкие грани и плоскости, в результате чего возникает своеобразная, непривычная людям, кристаллическая структура. В цветовой гамме преобладают серые,

охристые и тусклые зеленые оттенки. Дробление происходит настолько сильно, что почти абсолютно вытесняется образ выбранной представляемой природы. Натюрморты этого периода Пикассо создавал исключительно благодаря своей, несомненно, буйной фантазии. Мастер говорил: «В то время я работал совсем без всякой модели. То, что я искал, было совсем другое». Он хотел найти силу художественного изображения не в сюжетах и мотивах, а в красках, формах, мазках, в их сплетении и совместной энергии. Итогом творческих поисков стала его «Композиция с черепом» (1908, Эрмитаж, Санкт-Петербург) [4]

После смерти своего близкого друга Альфреда Жарри Пикассо развивает новое направление, которое способно строить живописный образ на внезапно смелых, неожиданных, почти дерзких и вызывающих ассоциациях. Натюрморты становятся скульптурно-объемными. О значении своих предметных композиций сам Пикассо говорил так: «Бутылка на столе столь же значительна, как и всякая религиозная картина». В общем художник акцентирует особое внимание преобразению форм в натюрморте в геометрические блоки. Он увеличивает и ломает объемы, рассекает их на всевозможные плоскости и грани, продолжающиеся в пространстве (которое, кстати, сам он считает твердым телом, ограниченным плоскостью картины). Сама перспектива исчезает, палитра тянется к монохромности, и, хотя первоначальная цель кубизма состояла в более веском воспроизведении ощущения пространства и тяжести масс, картины Пикассо зачастую сводятся к непонятным и сложным для многих ребусам. Чтобы вернуть связь с реальностью, Пикассо начинает использовать такой прием, как типографский шрифт, элементы «обманок» и необычные грубые материалы. Доминируют натюрморты с музыкальными инструментами, курительными трубками и коробками из-под табака, бутылками вина и пр. – то, что было присуще образу жизни богемы в начале XX века. В композициях начинают появляться «кубистическая тайнопись»: зашифрованные номера телефонов, обрывки имен, названия улиц. Техника коллажа соединяет грани кубистической призмы в большей плоскости («Гитара и скрипка, 1913») (Рис 7) или передает в сдержанной и юмористической манере открытия, сделанные мастером в 1910-1913. В этот период появляется также четкое стремление к гармонизации колорита, сбалансированным композициям, которые периодически вписывались в овал. Русские художники начала XX столетия были буквально потрясены энергией, испускаемой от кубистских картин Пикассо. Так, Перцов замечал: «Жутким ощущением какого-то внеземного прозрения, психическим ожогом адского пламени веет от кубистических полотен Пикассо...» [4]

Натюрморт долгое время укреплялся как вид изобразительного искусства. Менялись не только способы и приемы натюрмортной живописи, но и накапливался художественный опыт, совершенство техники, грамотность, особый стиль и красота. Абсолютная абстракция начала доминировать в мире искусства в начале XX века. Формы стали стремиться к примитивным геометрическим фигурам, цвет стал чище, ярче и проще. Художники не просто

передавали через натюрморты свою повседневную жизнь и окружение, но теперь выражали в том числе и свое отношение к нему, чувства и эмоции. Искусство развивалось с течением времени, как и все остальное вокруг нас. Через произведения люди показывали свое отношение к современной действительности, ко всему, что происходит вокруг мастера, и натюрморт был, пожалуй, одним из самых подходящих вариантов, потому что через призму основ быта и образа жизни мы можем увидеть реальную картину и состояние того момента эпохи. Казалось бы – простые формы, один цвет — это просто "детский лепет", но нет! За этим стоит много работы, мук творчества, поисков и разочарований, взлетов и падений многих известных и не очень художников, нашедших свой собственный стиль своего творческого времени.

### **Список литературы:**

1. Натюрморт // Художественная энциклопедия – URL.: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_pictures/2200/Натюрморт](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_pictures/2200/Натюрморт) (дата обращения: 07.11.2024)
2. Царева Л.Н. Рисунок натюрморта / Л.Н. Царева, А.И. Царев. - Москва: Издательство МИСИ—МГСУ, 2017. - 185 с.
3. Бесчастнов Н.П. Графика натюрморта / Н.П. Бесчастнов. - Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2014. - 255 с.
4. Дятлева Г. В. Мастера натюрморта / Г.В. Дятлева. – Москва: Вече, 2002. - 272 с.

**Шкуратова Виктория Евгеньевна**

ассистент

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

SPIN-код: 4710-6989

Shkuratova Victoria

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

## **ЗНАЧЕНИЕ КОПИЙНОЙ ПРАКТИКИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ И ЭТАПЫ ВЫПОЛНЕНИЕ ЖИВОПИСНОЙ КОПИИ**

**Аннотация:** В статье рассматривается копия как часть художественного образования. Её значение и ценность для художественного обучения представляется довольно большой и значимой в системе получения художественного образования или смежной творческой профессии. Копийная практика практиковалась на протяжении многих веков и дарила художникам множество новых знаний, приемов и других практических нюансов. Также описывается система изучения произведений живописи или графики для копирования и принцип ведения подготовительных и копийных работ. Даются теоретические и практические советы по ведению работы.

**Ключевые слова:** копирование, живопись, копия, художественное образование, практика, музей.

## **THE IMPORTANCE OF COPY PRACTICE IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION OF CREATIVE DIRECTIONS AND STAGES OF PERFORMANCE OF PAINTING COPY**

**Summary:** The article discusses copy practice as part of art education. Its importance and value for art education seems to be quite large and significant in the system of obtaining art education or a related creative profession. Copy practice has been practiced for many centuries and has given artists a lot of new knowledge, techniques and other practical nuances. It also describes the system of studying paintings or graphics for copying and the principle of conducting preparatory and copy work. Theoretical and practical advice on conducting work is given.

**Keywords:** copying, painting, copy, art education, practice, museum.

Выполнение копийной практики – важный этап в обучении студентов художественных направлений. Выполнение копии помогает живописцам, графикам, дизайнерам и другим творческим специальностям углубить свои знания в композиции, колористике, научит разным техникам и приемам живописи.

Практика – это необходимая составляющая учебного процесса, направленная на формирование профессиональных умений, навыков, опыта профессиональной деятельности и компетенции обучающихся в процессе выполнения определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью. Изучение наследия старых мастеров и копирование их произведений с давних времен считалось одним из наиболее эффективных практических методов обучения.

Постичь опыт, заложенный мастером в его произведения только лишь путем наблюдения и изучения теоретических основ практически невозможно. Именно поэтому столь высока роль копирования в формировании практических навыков студентов. Штришок за штришком воспроизводя работу автора, художник пытается проникнуть в суть его творческого метода, постичь технические тонкости и колористические нюансы, освоить приёмы, тем самым как бы поднимаясь до уровня мастера, приобретая бесценный опыт, заложенный мастером в его произведении. Приобретенные в процессе работы над копией знания и умения, помогают впоследствии художнику при помощи изобразительных средств наиболее достоверно и убедительно воспроизвести свой замысел на бумаге или холсте.

Во все времена художники осознавали, сколь огромны ценности, таящиеся в наследии их предшественников и старых мастеров. Так Микеланджело копировал, фрески, рисунки и скульптуры. Известно также, что Дюрер еще в юности копировал гравюру Мантеньи. Копии Рубенса с работ Микеланджело, Рафаэля, Джулио Романо, Перуджино, Караваджо, Андреа дель Сарто, Гирландайо, Леонардо да Винчи, Корреджо хранятся в Эрмитаже и ряде других музеев. Жан Огюст Доминик Энгр в 87 лет копировал «Положение во гроб» Джотто (с репродукции) и на вопрос, зачем он это делает, ответил: «Затем, чтобы учиться». Большое количество копий с картин и рисунков оставили Эдуард Мане, Эдгар Дега, Пьер Огюст Ренуар и многие другие художники.

В России копирование было введено сразу, как только была создана в XVIII веке Академия художеств. Здесь гравюры, живопись, рисунки копировались строго по продуманной системе. В отрывке из книги «Воспоминания о Брюллове», который как нельзя лучше характеризует систему обучения в Академии художеств, говорится: «В продолжение своего академического курса он (Брюллов) написал несколько копий с известного портрета «Папы Иннокентия» Веласкеса, раз семь скопировал этюд Веласкеса, представляющий монаха с книгой, и раз двадцать скопировал голову старика с оригинала того же мастера».

Из русских художников много копировали Венецианов (он сам говорил, что посвятил копированию около 12 лет), А. Иванов, И. Репин, В. Серов и другие. Интересна запись А. П. Остроумовой-Лебедевой в книге «Воспоминания художницы»: «В первый же год вступления в Академию я начала копировать в Эрмитаже. Большая дерзость с моей стороны (...)



Постепенно развиваясь, я поняла всю трудность, все совершенство эрмитажных образцов. И чем больше я училась, тем труднее казалось достигнуть совершенства... я стремилась написать ее (девушку с метлой — Рембрандта), представляя себе, как писал Рембрандт. Я думала, глядя на лицо девочки: сначала он писал все это, потом положил сверх этого такие-то мазки, а когда они подсохли, еще следующие. Представляя себе движения кисти Рембрандта, когда он делал то или это, я подражала ему в этих движениях. Труднее всего было передать фон Рембрандта — что-то совсем неуловимое».

Через копирование происходит процесс приобщения к искусству и познание самого себя как художника, поэтому очень важно осознанно подходить как к выбору исходного материала, так и непосредственно к процессу выполнения копии. Нужно стараться шаг за шагом повторить за автором процесс создания произведения, проследить логику его работы, ход мыслей. Для того чтобы копирование не превратилось в пустое срисовывание потребуется помощь опытного руководителя. Прежде чем начать работу, необходимо также внимательно изучить оригинал. Понять замысел автора, почувствовать эмоции, которые он пытался выразить. Даже не смотря на то что копия – это учебная работа, эмоциональная составляющая играет огромную роль. «Копируй и наслаждайся», - говорил Ченнино Ченнини, иначе говоря, копируя, надо чувствовать красоту оригинала, так, как чувствовал ее автор, переживать восторг.

Выбор произведения для копирования лучше производить в ходе музейных экскурсий. Эрмитаж, Русский Музей в своих экспозициях имеют шедевры искусства, признанные во всем мире. Также стоит регулярно посещать и временные выставки, которые зачастую могут также глубоко развить насмотренность и показать выдающиеся произведения художников-современников. Это могут быть выставки в АРТМУЗЕ, в Эрарте, посещение итоговых выставок международных, всероссийских и региональных творческих конкурсов, биеннале.

Самые простые работы выглядят как пейзажные композиции, более сложный уровень включает в себя изображение человека и элементов натюрморта, самый сложный вариант — это многофигурная сюжетная композиция. При выборе работы стоит также уделить достаточно много внимания изучению информации об авторе и исторической эпохи, в которой это произведение было создано. По истории создания конкретного произведения, если её можно найти, зачастую можно понять, как автор создавал свою работу, какими материалами он пользовался, какие краски и другие материалы использовал художник, какой это был вид живописи - послойный или однослойный, был ли там подмалёвок, была ли затонирована бумага или холст, насколько долго создавалась эта работа. Все это довольно важные нюансы при создании копии, студент должен учитывать особенности каждой работы и постараться воссоздать их. Это поможет в передаче конкретного художественного уникального образа каждой картины.

Рассмотрим ход самой практической части на примере копии одной из работ собрания Русского Музея - Дени Морис «Панно четвертое. Психея, открыв шкатулку со сновидениями подземного царства, погружается в сон». Копия была выполнена гуашью, темперой и акриловыми красками. Вместо холста была выбрана бумага с крупным зерном для имитации холста. Перед началом работы стоит внимательно изучить оригинал и подобрать самую качественную и верную по цветам репродукцию. Лучше использовать напечатанную открытку из музея – там будут самые близкие цвета, параллельно использовать цифровую фотографию с официального музейного сайта – там можно рассмотреть все мелкие нюансы и детали в приближении.



Рис. 8. Дени Морис «Панно четвертое. Психея, открыв шкатулку со сновидениями подземного царства, погружается в сон» 1908 г. Холст, масло, 395x272 см. Государственный Эрмитаж, Санкт-Петербург.

На первом этапе выполнения работы была подготовка поверхности – натяжка зерненной бумаги на планшет 75 x 55 см. Перенос эскиза на бумагу может быть выполнен несколькими вариантами. Можно распечатать эскиз на принтере и перенести с помощью копирки на формат. Также можно отрисовать эскиз с нуля на глаз на формате, такой вариант будет сложнее, но поможет развить копировальные навыки намного глубже. Производится поиск композиционного размещения фигур на листе бумаги (рис.9). Затем была поставлена задача определиться с пропорциями, используя карандаш Н и НВ для легкого рисунка (рис. 10).



Рис. 9. Шкуратова В. Е. Этап 1- эскиз



Рис. 10. Шкуратова В. Е. Проработка эскиза

После подготовки всего эскиза можно приступать к живописной части работы. Стоит вначале закладывать основные локальные цветовые пятна и решать основные отношения (рис. 11), а после этого переходить к проработке деталей и нюансов более тонкими кистями (рис. 12). В данной работе можно сначала выписывать главных персонажей, чтобы проработать самые сложные моменты в начале работы. Сначала наносим общий тон, а после наслаиваем тени, блики и рефлексы с помощью самой маленькой синтетической кисточки.



Рис. 11. Шкуратова В. Е. Заложение цветowych пятен

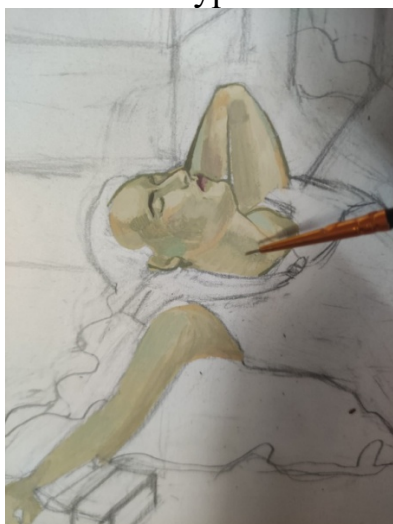


Рис. 12. Шкуратова В. Е. Проработка деталей

Таким образом мы продвигаемся дальше по рисунку. Закладываем точные цвета композиции, постоянно сравниваем их с оригиналом (рис. 13).



Рис. 13. Шкуратова В. Е. Заложение частей композиции

После проработки главных персонажей можно начинать закладывать фон – пейзаж и архитектуру (рис. 14). В этом случае удобнее было проработать сначала небольшой фрагмент работы, а потом переходить к следующим фрагментам. В ходе работы нужно корректировать формы объектов и цветовые отношения. Использована была синтетическая круглая кисть №4 с тоненьким кончиком для мелких деталей и синтетическая плоскую кисть № 12 для покраски больших поверхностей.



Рис 14. Шкуратова В. Е. Заполнение больших форм цветом

Когда лист будет заполнен цветом, можно переходить к работе над нюансами и деталями (рис. 15). После полной заливки фона переходим к фигурам на заднем плане. Полностью проработав их, поправляем некоторые детали в работе.



Рис 15. Шкуратова В. Е. Проработка деталей

Таким образом мы доделаем все детали до конца, постоянно сверяясь с оригинальной работой. Когда существенных отличий не будет, работа может считаться законченной (рис. 16).



Рис 16. Шкуратова В. Е. Готовая работа

Изучение и копирование работ великих мастеров, несомненно, помогает совершенствованию мастерства, воспитывает эстетический вкус, обогащает общую художественную культуру. Это неоценимый опыт, который не только помогает совершенствовать технические навыки, но и приближает к пониманию прекрасного. Недоступность оригинала, изменившиеся на протяжении столетий структура и состав материалов, нехватка практического опыта, несомненно, накладывают свой отпечаток на качество выполненных

копий, не позволяя достичь полной схожести. Однако наличие некоторых ошибок, их выявление и дальнейший анализ также являются важными этапами на пути приобретения профессиональных навыков и мастерства.

### **Список литературы:**

1. Профессиональные мысли и наставления художников. Автор-составитель М.Ф. Разанов. - М; Атлант-С, 2014. С. 176.
2. Школа изобразительного искусства в десяти выпусках, часть 1. Авторы: А.Н. Буйнов, Б.В.Иогансон, Н.Н. Клиндухов, Л.Я. Маловицкая, Е.В. Нестерова, Л.В. Присяжнюк, Г.В. Смирнов, А.М. Соловьев, А.А. Трошичев, Б.С. Угаров; Издательство Изобразительное искусство. - М., 1986. С. 140, 147.
3. Илья Репин / Гос. Третьяковская галерея. - М., 2019. С. 58-61.
4. Вибер Ж. Живопись и ее средства - М., 1961.
5. Оствальд В. Письма о живописи. Очерки о теории и практике живописи. - М., 1905.

**Штокало Александр Владимирович**

соискатель

Уральский государственный университет физической культуры

SPIN-код 7861-4972

Alexandr Shtokalo

Ural State University of Physical Education

## **СУЩЕСТВУЮЩИЕ ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ СЕНСОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ**

**Аннотация:** В статье проводится анализ путей формирования и развития сенсомоторных навыков, необходимых в освоении выбранных профессий, это так же является и актуальной темой в различных направлениях научных исследований. Можно смело говорить о том, что сенсомоторные навыки и профессиональные сенсомоторные навыки имеют тесную взаимосвязь, которая вытекает из определения сенсомоторных навыков, сенсомоторные навыки (СмН) - освоенные до степени автоматизма системы движений, операций в структуре предметной деятельности человека. Анализируя определение СмН приходим к выводу, что формированию профессиональных сенсомоторных навыков ПсмН могут служить не только компьютерные программы, тренажеры, но и доведенный до автоматизма порядок действий (например - летчика) при возникновении особых ситуаций в полете, его умение предвосхищать события, обеспечивающие высокую пластичность ранее сформированных автоматизированных действий. В этом есть путь к сокращению процесса принятия решения на выполнение порядка действий для предотвращения создавшейся особой ситуации в полете или минимизации рисков от ее последствий.

**Ключевые слова:** сенсомоторные навыки, доведенные до автоматизма действия, направления развития, компьютерные программы.

## **EXISTING WAYS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF SENSORIMOTOR SKILLS**

**Summary:** The article analyzes the ways of formation and development of sensorimotor skills necessary in mastering the chosen professions, this is also an urgent topic in various areas of scientific research. We can safely say that sensorimotor skills and professional sensorimotor skills have a close relationship, which follows from the definition of sensorimotor skills, sensorimotor skills (SmN) are systems of movements and operations mastered to the degree of automatism in the structure of human subject activity. Analyzing the definition of SmN, we come to the conclusion that the formation of professional sensorimotor skills of SMN can be served not only by computer programs, simulators, but also, consequently, an automated procedure (for example, a pilot) in the event of special situations in flight,



his ability to anticipate events that ensure high plasticity of previously formed automated.

**Keywords:** sensorimotor skills, actions brought to automatism, development directions, computer programs.

В результате анализа научной литературы выявлено, что развитие сенсомоторных навыков является актуальной темой в различных направлениях научных исследований. Вместе с тем нет единого комплексного понимания данного термина. В данной статье автор предпринял попытку выявить основные направления развития сенсомоторных навыков специалистов в различных сферах деятельности.

В статье «Анализ и перспективы развития компьютерных тренажеров для обучения сенсомоторным навыкам» авторов А.В. Шушариной, И.С. Полевщикова [15] дано определение, что является сенсомоторными навыками (СмН). СмН называют освоенные до степени автоматизма системы движений как операций в структуре предметной деятельности человека. Навыки данного вида представляют комплексы моторных (двигательных) и сенсорных (отвечающих за восприятие машины и технологической среды) навыков.

При этом в статье «Система автоматизированного управления формированием профессиональных сенсомоторных навыков у операторов технологического процесса» автора И.С. Полевщикова [6]. рассматривается формирование профессиональных сенсомоторных навыков (ПсмН) с помощью применения разработанного компьютерного тренажерного комплекса (КТК) посредством выполнения обучаемым упражнений, каждое из которых имитирует выполнение реальной технологической операции. В то же время вспомогательным элементом в системе формирования ПсмН служит применение автоматизированной обучающей системы (АОС), которая позволяет в систематизированном виде накапливать, хранить и обрабатывать всю информацию, необходимую для осуществления задач планирования, учета, контроля, анализа и регулирования составляющих процесса автоматизированного управления формированием ПсмН.

На основании описания изобретения к патенту (таких авторов как Н.И. Кудряшов, В.А. Кирюхин, В.В. Мухортов, А.В. Карлов) [3] видно, что техническая мысль в этом направлении продолжает свою работу, итогом этой работы является устройство, которое позволяет провести психофизиологические исследования и может быть использовано при оценке навыков (задатков), а так же при тренировке подвижности пальцев для овладения клавишными аппаратами. Проведение психофизиологических исследований так же рассматривают В.Н. Никитин, Ю.О. Дягилева, Е.В. Черный [7]., а также Е.К. Айдаркин, А.Н. Старостин [1].

Комплексное исследование, посвященное изучению психомоторных навыков юношей и девушек, обучающихся различным специальностям провела Н.А. Ходак в статье «Изучение гендерных особенностей психомоторных

процессов и их влияние на общую оценку интеллекта у студентов разных специальностей» [12].

В результате данного исследования автор пришел к выводу, что организация сенсомоторной деятельности обуславливает индивидуально-типологические особенности формирования практических умений и навыков, лежащих в основе профессиональных компетенций, необходимых для успешного овладения техническими и гуманитарными специальностями в образовательном процессе. Получены результаты о скорости протекания простых сенсомоторных реакций у студентов технического профиля обучения в отличие от сложных сенсомоторных реакций у студентов гуманитарного профиля обучения, выявлены незначительные гендерные различия в определении общего уровня интеллекта у студентов гуманитарной и технической специальностей. Установлены значимые различия временных показателей сенсомоторных реакций и их взаимосвязь с общим уровнем интеллекта у студентов разных специальностей.

Анализируя определение СмН видим, что формированием ПсмН могут служить не только компьютерные программы и тренажеры, но и доведенный до автоматизма порядок действий (например - летчика) при возникновении особых ситуаций в полете, его умение предвосхищать события, обеспечивающие высокую пластичность ранее сформированных автоматизированных действий. В этом есть путь к сокращению процесса принятия решения на выполнение порядка действий для предотвращения особой ситуации в полете или минимизации рисков от ее последствий. (См. С.М. Зиньковская «Психологические аспекты подготовки летчиков к действиям в особых ситуациях» [10], Р.В. Невзоров «Особенности тренажерной подготовки к ведению воздушных боев» [4].

Так же важно понимать, что структурным элементом влияющим на формирование ПсмН помимо компьютерных программ, тренажеров, порядка определенных действий, является умение слышать и воспроизводить услышанное вне зависимости от складывающейся обстановки, о чем свидетельствуют научные исследования, посвященные сенсомоторной интеграции и музыкальному восприятию, в статьях Я. Хань «Влияние психоакустических особенностей на формирование технических и эмоционально выразительных навыков в обучении фортепиано: интегративный анализ в контексте сенсомоторной интеграции и музыкального восприятия» [11], этому уделяется не маловажное значение как и в физическом образовании студентов первого курса согласно статьи В.В. Бойко «Новые фитнес программы в физическом образовании студентов первого курса высшей школы» [2], также при подготовке сотрудников полиции к ситуационному применению табельного оружия на основе использования сенсомоторного метода обучения Е.И Троян [9], формирование профессиональных навыков оператора роботизированной системы Р.А. Файзрахманов, И.С. Полевщиков [14], в подготовке студентов - легкоатлетов к соревнованиям М.В. Щербатенко,

развитие психических качеств и сенсомоторных навыков в профессиональной подготовке операторов беспилотных авиационных комплексов А.В. Михалев.

При этом статья «Проявление сенсомоторного навыка в условиях «соревновательного давления»: эффект предыдущей пробы» Д.К. Урих, В.А. Гершкович повествует об экспериментальном подтверждении эффекта «соревновательного давления», стимулирующего внутренние резервы человека, развивающего чувство самоконтроля «желание сделать лучше».

Развитие сенсомоторных навыков является важной составляющей частью профессионального становления специалиста в определенной области. Сенсомоторные навыки представляют собой автоматизированные системы движений, которые включают как моторные, так и сенсорные компоненты. Они формируются в процессе предметной деятельности и достигают уровня автоматизма. Формирование профессиональных сенсомоторных навыков осуществляется посредством компьютерных тренажерных комплексов, доведения до автоматизма алгоритма действий, умения слышать и воспроизводить услышанное, а так же постоянного самоконтроля, что особенно актуально для профессий с высокой степенью ответственности.

#### **Список литературы:**

1. Айдаркин, Е.К., Старостин, А.Н. Апробация метода оценки навыков управления ПК с использованием манипулятора "мышь" // Валеология. – 2014. – № 3. – С. 88-95.
2. Бойко, В.В. Новые фитнес программы в физическом образовании студентов первого курса высшей школы // Наука-2020. – 2015. – № 2(6). – С. 99-102.
3. Кудряшов Н.И., Кирюхин В.А., Мухортов В.В., Карлов А.В. Устройство для оценки сенсомоторных навыков оператора // – 1994 – патент на изобретение № RU 2017227 C1, № заявки RU 2017227 C1.
4. Невзоров, Р.В. Особенности тренажерной подготовки к ведению воздушных боев // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2015. – № 1(157). – С. 145-150.
5. Невзоров Р.В. Особенности тренажерной подготовки к выполнению полетных заданий на боевое применение // Преподаватель XXI век – 2015 – № 1. – С. 143-148.
6. Полевщиков, И.С. Система автоматизированного управления формированием профессиональных сенсомоторных навыков у операторов технологического процесса // Успехи современной науки и образования – 2017. – № 4(4). С. 6-8.
7. Никитин В.Н., Дягилева Ю. О., Черный Е. В. Саморегуляция как инструмент преодоления стрессогенных ситуаций и психологический метод здоровьесбережения // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2021. – Т. 7 (73), № 4. – С. 140-149.

8. Михалёв А.В. Развитие психических качеств и сенсомоторных навыков в профессиональной подготовке операторов беспилотных авиационных комплексов // Научные труды республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки – 2021 № 21-4. С. 267-276.
9. Троян, Е. И., Полянский, П.Г. Методологические основания подготовки сотрудников патрульно-постовой службы полиции к ситуационному применению табельного оружия на основе использования сенсомоторного метода обучения // Вестник Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России. – 2022. – № 2(19). – С. 159-165.
10. Зиньковская С.М. Психологические аспекты подготовки летчиков к действиям в особых ситуациях // Педагогическое образование. – 2009. – № 4. – С. 83-90.
11. Хань Я. Влияние психоакустических особенностей на формирование технических и эмоционально-выразительных навыков в обучении фортепиано: интегративный анализ в контексте сенсомоторной интеграции и музыкального восприятия // Управление образованием: Теория и практика – 2024. № 1. С. 262-269.
12. Ходак Н.А Изучение гендерных особенностей психомоторных процессов и их влияние на общую оценку интеллекта у студентов разных специальностей // Азимут научных исследований: Педагогика и Психология – 2018. – №1 (22) С. 321-325.
13. Урих, Д.К., Гершкович, В.А. Проявление сенсомоторного навыка в условиях "соревновательного давления": эффект предыдущей пробы // Когнитивная наука в Москве: новые исследования: Материалы конференции, Москва, 15 июня 2017 года / Под редакцией Е.В. Печенковой, М.В. Фаликман. – М.: КТ "Буки-Веди", Институт практической психологии и психоанализа, 2017. – С. 358-364.
14. Файзрахманов, Р.А., Полевщиков, И.С. Автоматизированное управление формированием профессиональных навыков оператора роботизированной системы с использованием нечеткой логики // Инженерный вестник Дона – 2015 – № 4 (38). – С. – 19.
15. Шуширина А.В., Полевщиков И.С. Анализ и перспективы развития компьютерных тренажеров для обучения сенсомоторным навыкам // Инновационные технологии: теория, инструменты, практика – 2018. Т. 1. С. 61-69.
16. Щербатенко, М.В., Тагаков, Н.Е. Психологическая подготовка студентов-легкоатлетов к соревнованиям. // Физическое воспитание и студенческий спорт глазами студентов: Матер. VI Международной научно-практической конференции, Казань, 13–14 ноября 2020 года / Под редакцией Р.А. Юсупова, Б.А. Акишина. – Казань: Казанский государственный технический университет им. А.Н. Туполева, 2020. – С. 505-507.

**Шукаева Елена Михайловна**

старший преподаватель

Смоленский государственный университет спорта

SPIN-код: 6921-8012

Elena Shukaeva

Smolensk State University of Sports

## **НОРМАТИВНЫЙ АСПЕКТ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ**

**Аннотация:** Статья посвящена проблеме грамотности современного студента в современном обществе. Автором раскрываются особенности состояния речевой культуры студентов младших курсов вуза, описываются некоторые результаты опроса и выявляются некоторые факторы, влияющие на процесс формирования речевой культуры. Данная статья может заинтересовать тех, кто интересуется речевой культурой современной молодежи.

**Ключевые слова:** нормативный аспект, языковая норма, жаргон, ненормативная лексика, языковая среда.

## **THE NORMATIVE ASPECT OF SPEECH CULTURE MODERN STUDENTS**

**Summary:** The article is devoted to the problem of literacy of students in modern society. The author reveals the features of speech culture of first and second-year students of the university. Some results of the survey are described, and some factors that influence the process of formation of speech culture are identified. The article may be interesting to those who is interested in the speech culture of modern youth.

**Keywords:** normative aspect, language norm, jargon, foul language, language environment.

В вузовских программах курсов «Русский язык и культура речи», «Культура речи и деловое общение», «Речевое общение в профессиональной деятельности» одной из центральных тем стоит современный русский литературный язык и система его языковых норм: не только орфографических и пунктуационных, но и акцентологических, орфоэпических, лексических, грамматических, стилистических. Как правило, изучение лингвистической дисциплины, сосредоточенной на проблеме языковых норм, наталкивается на определенные трудности в студенческих группах спортивного вуза. Одна из таких трудностей связана с распространенным среди молодежи мнением: «Я говорю так, как мне удобно, друзья меня понимают, и мне этого достаточно». Безусловно, преодоление данной установки требует от преподавателя определенных усилий, поскольку снижение ценности норм литературного языка характерно для всего современного российского общества в целом.

Всем известно, что современная молодежь тяготеет к использованию в своей речи жаргона, а зачастую и нецензурной лексики. Выборочный опрос студентов младших курсов очной формы обучения Смоленского государственного университета спорта позволил выявить некоторые причины данного актуального явления и определить отношение к нему самих студентов. Ответы на вопрос «Как Вы оцениваете распространение в речи современной молодежи жаргона и мата?», «Как Вы оцениваете культуру речи современных студентов?» разделились: одна часть считает, что жаргон и нецензурная лексика становятся характерной особенностью речи молодежи, и положительно оценивает это, другая уверена, что жаргонная и нецензурная лексика снижают общий уровень культуры речи. Кроме того, незначительная часть студентов к употреблению в речи молодежи ненормативной лексики относится нейтрально, равнодушно («от мата и жаргона еще никто не умер»).

Следует отметить, что даже в письменных работах, когда студенты высказывали собственное мнение, преобладала разговорная лексика («бесит», «уши пухнут», «дурацкие словечки»), а иногда приводились примеры наиболее частотно используемых ими нецензурных слов. К сожалению, приходится констатировать, что многие студенты не умеют «переключаться» из одной ситуации в другую (например, не разделяют общение друг с другом на улице и с преподавателем на занятии), следовательно, возникают трудности в выборе уместной для той или иной ситуации лексики. В итоге молодежь упрощает для себя общение, ограничиваясь употреблением жаргонных и нецензурных слов во всех сферах своей жизни.

Иногда студенты уже не осознают уместность тех или иных лексических единиц, перестают понимать, что можно и что нельзя произносить в той или иной ситуации, забывают контролировать свою речь и свое поведение. Это говорит и о пренебрежительном отношении к правилам этикета. Поэтому состояние этического компонента культуры речи у современной молодежи также вызывает массу вопросов.

Если употребление жаргонной лексики студентами в сфере неофициального общения не может быть однозначно оценено как негативное явление, то широкое распространение нецензурной лексики вызывает определенные опасения. Некоторые студенты отмечают, что ненормативная лексика употребляется представителями всех возрастов настолько часто, что ее уже просто не замечают и не реагируют на нее («Это в порядке вещей»), а иногда просто боятся сделать замечание в силу каких-либо причин (например, предполагают, что в ответ могут натолкнуться на агрессию, даже физическую).

Использование нецензурной лексики в речи стало для студентов вполне естественным явлением. Причины этого, по их собственному мнению, заключаются в следующем:

- 1) без нецензурной лексики речь теряет эмоциональность и выразительность (без мата «речь будет однообразной, скучной»);

2) нецензурная лексика позволяет сделать речь максимально доступной и понятной (без мата «будет трудно понять информацию»).

По мнению многих студентов, главный плюс использования такой лексики заключается в том, что, одним словом, можно обозначить десятки предметов, а не запоминать десятки слов. Всё это рано или поздно приводит к обеднению словарного запаса носителей языка.

Но тем не менее, некоторые студенты признают:

1) употребление нецензурной лексики свидетельствует о бедном словарном запасе;

2) произносить подобные слова можно лишь в каких-то редких случаях;

3) девушки ни в каких ситуациях не должны материться;

4) дети не должны слышать из уст взрослых мат;

5) нельзя использовать ненормативную лексику при взрослых, дома или в общественных местах.

Таким образом, можно сделать вывод, что распространение в речи молодежи нецензурной и жаргонной лексики становится вполне обычным для современной российской действительности явлением. Оно имеет свои предпосылки и причины, которые хорошо осознаются самими студентами. Тот факт, что молодые люди, приехавшие из других государств на учебу в российские вузы, при адаптации к языковой среде первым делом накапливают в свой словарный запас именно нецензурные единицы, также подчёркивает степень распространенности данной лексики в повседневной речи россиян. Иначе говоря, что слышат чаще всего, то и усваивают.

Существуют определенные причины для беспокойства относительно того, что современные молодые люди начинают игнорировать языковые нормы как руководство для устной и письменной речи. Студенты не осознают значимость этого понятия. Они предпочитают простоту и комфорт во всем. Чтобы адекватно применять нормы языка и выражать свои мысли грамотно, требуется приложить усилия, чего как раз и стремятся избежать нынешние студенты.

Следует обратить внимание на воздействие интернета на речь современных студентов. Общение молодежи в социальных сетях обладает рядом характерных черт, которые становятся очевидными, например, при написании контрольных работ по курсу «Русский язык и культура речи». Это проявляется в игнорировании обязательного использования знаков препинания в предложениях, пренебрежении заглавными буквами в начале предложений и именах собственных. Отстаивая свое право на выбор и конституционно закрепленную свободу слова, они часто не осознают необходимости следования нормам литературного языка, ограничиваясь жаргонной и ненормативной лексикой, которую применяют во всех аспектах своей жизни. Виртуальное общение дает студентам возможность продемонстрировать, что для них отсутствуют какие-либо правила и ограничения.

### **Список литературы:**

1. Меленкова, Е.С. Негативное влияние нецензурной и жаргонной лексики на культуру речи современных студентов // Актуальные вопросы лингвистики, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков в вузе: Материалы IV Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 25 мая 2021 года / Отв. редакторы Л. Г. Юсупова, Ю. М. Мясникова. – Екатеринбург: Уральский государственный горный университет, 2021. – С. 125-127.
2. Меленкова, Е.С. Трудности преподавания речеведческих дисциплин в неязыковом вузе (на примере УГГУ) // Уральская горная школа - регионам: сборник докладов Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 24–25 апреля 2017 года. – Екатеринбург: Уральский государственный горный университет, 2017. – С. 980-981.
3. Солганик, Г.Я. О современной культурно-речевой ситуации // Актуальные проблемы стилистики. 2016. № 2. С. 23–30.



**Шульженко Марина Юрьевна**

кандидат филологических наук, доцент

Кубанский государственный университет

SPIN-код: 6527-5470

Shulzhenko Marina

Kuban State University

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА**

**Аннотация:** Политический коммуникационный процесс уже на протяжении долгого времени привлекает внимание исследователей из самых разных сфер научного знания: психологов, социологов, этнографов, политологов и лингвистов. Следует отметить тот факт, что сфера политики и языка взаимосвязаны.

Политический дискурс имеет свой своеобразный метаязык, который нуждается в изучении с учетом социокультурных, пространственно-временных условий его существования, а также личностных характеристик его авторов. Политический дискурс в качестве главного средства коммуникации в политической сфере играет ключевую роль в формировании и моделировании общественного мнения, а также при выборе алгоритма и в определении траектории политических решений.

Целью воздействия на аудиторию и связанными с ним коммуникативными эффектами является использование многочисленных и разнообразных средств, охватывающих лингвистические и экстралингвистические аспекты коммуникации. Различные уровни языка – стилистический, синтаксический, лексический, грамматический, интонационный – как по отдельности, так и в совокупности обладают значительной силой воздействия на слушателя.

**Ключевые слова:** политический дискурс, коммуникация, общественное мнение, политическая деятельность, общество, понимание, воздействие.

## **THEORETICAL FOUNDATIONS OF POLITICAL DISCOURSE**

**Summary:** The political communication process has long been a subject of interest for researchers from various scientific fields, including psychology, sociology, ethnography, political science, and linguistics. It is important to note that the fields of politics and language are closely intertwined.

Political discourse has its own unique metalanguage that needs to be studied in the context of the socio-cultural, spatial, and temporal factors that influence its existence, as well as the personal characteristics of its creators. Political discourse, as a primary means of communication within the political sphere, plays a crucial role in shaping public opinion and influencing the trajectory of political decision-making.

The goal of influencing the audience and achieving the desired communicative effects involves using a variety of methods that cover both linguistic and non-linguistic aspects of communication. At different levels of language - stylistic, syntactic, lexical, grammatical, and intonational - both individually and in combination, there is a significant impact on the listener.

**Keywords:** political discourse, communication, public opinion, political activity, society, understanding, impact.

Политический дискурс является неотъемлемой составляющей общественной жизни, он представляет собой сложное поле взаимодействия идей, ценностей, и политических убеждений. В рамках современной политической арены, где различные интересы и точки зрения борются за внимание и поддержку общества, политическая коммуникация становится ключевым инструментом формирования общественного мнения и определения направления политических процессов. Это сложное явление, которое охватывает языковые, культурные и социальные аспекты, и его исследование требует комплексного анализа, включающего в себя как формальные структуры и правила, так и неформальные практики общения и влияния.

Н. Н. Равочкин считает, что «главная тема и цель политического дискурса воплощена в его инструментальном предназначении в разворачивающейся между определенными политическими силами при борьбе за власть» [12, с. 244]. Отсюда очевидна позиция Н. А. Синеокая, считающей, что «убеждение является основной характеристикой политического дискурса» [13]. Согласно главной цели политического дискурса многие учёные указывают на его эффективность в речи.

Анализируя труды французской философской школы, А. Г. Корсунский подчёркивает, что одной из важных проблем для реализации политической коммуникации является признание: «...первостепенное по значимости, – это проблема признания, которая является ключевой для многих французских мыслителей и непосредственно связана с концептами политической философии» [9, с. 110]. С другой стороны, все тактики, приемы и шаги, предпринимаемые в рамках дискурса, рассматриваются учёными как способы достижения определенных коммуникативных целей, варьирующихся от жанра, культуры и особенностей языковой и психологической личности политического деятеля и непосредственно не имеющих отношения к борьбе за власть.

В свою очередь Е. И. Шейгал, как и многие другие лингвисты, указывает, что политический дискурс является «институциональным видом» [19, с. 59]. Основываясь на идеях Е. И. Шейгал, В. И. Маслова характеризует данный тип дискурса как «общение в заданных рамках статусно-ролевых отношений» [10, с. 59].

В своей работе В. И. Карасик подробно описывает институциональный дискурс с учётом «конститутивных признаков, институциональности, признаков типа дискурса и нейтральных признаков» и относит к данным

признакам такие характеристики как «участники, условия, способы общения, цели коммуникации, ключевые концепты» [7, с. 300]. Как указано в выше проанализированных трудах Н. Н. Равочкин, Н. А. Синеокая, А. Г. Корсунский, целью политического дискурса является завоевание признания, статус политика, сохранение авторитета, удержание власти.

По мнению Л. А. Шариковой, участниками коммуникации выступают представители института (агенты) и люди, обращающиеся к агентам (клиенты) [18].

Анализируя дискурсивные характеристики политической коммуникации, А. П. Чудинов выделяет адресность политического текста: «...выделяются три основных адресата политических текстов – политические единомышленники, политические оппоненты и «избиратели» (население)» [17, с. 75]. Также лингвист отмечает тот факт, что для политической коммуникации характерен массовый и групповой адресат.

Ученые дают определения политическому дискурсу в широком и узком смысле. Представителем широкого понимания данного термина является О. Л. Михалева, по мнению которой политический дискурс включает в себя все институциональные и неинституциональные формы общения при условии наличия трех основных компонентах дискурса: субъекта, содержание сообщения, адресат [11, с. 6]. Узкого подхода придерживается А. А. Карамова. Лингвист считает, что политическим дискурсом можно назвать лишь тот дискурс, где присутствует свойство идеологичности, т. е. «роль основного средства выражения идеологии в политическом дискурсе принадлежит идеологеме как языковая репрезентация идеологического концепта, как лексико-фразеологическая единица, в значение которой входит идеологический компонент» [6, с. 143].

Таким образом, политическая коммуникация является разновидностью институционального дискурса. Обращаясь к массам людей (клиентам), политические деятели (представители института) преследуют цели убеждения и завоевания признания. Ученые дают определение понятию «политический дискурс», придерживаясь узкого или широкого подхода понимания данного термина. С точки зрения лингвистов, придерживающихся узкого смысла, политический дискурс реализуется исключительно в рамках политической деятельности. В широком смысле дискурс определяется как политический при условии присутствия одного из компонентов: адресат, адресант или содержание текста.

На протяжении полувека исследование политического дискурса вызывает интерес ученых разных направлений: политологией, межкультурной коммуникации, социологии, этнографии, переводоведения, когнитивной лингвистики, прагматики, социолингвистики. Возросшая популярность объяснима тем, что с развитием Интернета политическая коммуникация получает всемирную огласку, теперь обращение политических деятелей направлено ко всему миру. Лидирующие позиции страны на международной

арене предопределяются действиями представителями государств, в том числе и порождение текстов, погруженных в определенную ситуацию.

Интерес к анализу политического дискурса привел к появлению нового направления в языкознании – политической лингвистики. А. Н. Баранов выделяет следующие причины заинтересованности лингвистов в изучении политического языка:

- 1) любая сфера функционирования языковой системы требует теоретического обоснования;
- 2) изучение связи общественного сознания и политического поведения;
- 3) необходимость разработки методов исследования политических текстов и текстов СМИ;
- 4) этические соображения – избавление общественно-политической коммуникации от манипулирования социальным сознанием [1].

Ученые характеризуют политический дискурс в рамках своих научных направлений. Согласно лингвистической теории, политический дискурс является многоаспектное и многоплановое понятие, сочетание взаимообусловленных компонентов.

В ранней работе А. Н. Баранова и Е. Г. Казакевича политический дискурс представлен как «совокупность всех речевых актов, используемых в политических дискуссиях, а также правил публичной политики, освященных традицией и проверенных опытом» [2, с. 6]. В поздних работах А. Н. Баранов характеризует политический дискурс как «совокупность дискурсивных практик, идентифицирующих участников политического дискурса как таковых или формирующих конкретную тематику политической коммуникации» [1, с. 245–246].

Написавший значимые работы для развития политической лингвистики Т. А. Ван Дейк дает следующее определение: «Политический дискурс – это класс жанров, ограниченный социальной сферой, а именно политикой» [4, с. 53]. Ученый понимает политический дискурс в узком смысле, ограничивая его лишь профессиональной политической деятельностью. Однако лингвист относит политический дискурс к виду институционального дискурса и подчеркивает его реализацию в институциональном контексте: например, парламентские дебаты, заседания правительства, сессии в международных организациях. Так, политический оратор выступает с речью в соответствии с его профессиональной ролью политика и институциональной обстановкой.

Весомый вклад в изучение отечественной политической лингвистики последних лет внесла диссертация Е. И. Шейгал «Семиотика политического дискурса». Елена Иосифовна выделяет два измерения политического дискурса: реальное и виртуальное. Реальное измерение является «полем коммуникативных практик, текущую речевую деятельность в определенном социальном пространстве, а также возникающие в результате данной деятельности речевые произведения (тексты), взятые во взаимодействии лингвистических, паралингвистических и экстралингвистических факторов».

Виртуальное (потенциальное) измерение дискурса представляет собой «семиотическое пространство, включающее вербальные и невербальные знаки, ориентированные на обслуживание данной коммуникативной сферы, а также тезаурус прецедентных высказываний и текстов» [19, с. 21].

М. В. Гаврилова рассматривает политический дискурс в виде «суммы речевых произведений в определенном паралингвистическом контексте – контексте политической деятельности, политических взглядов и убеждений, включая негативные ее проявления» [3, с. 127].

На основании интегративного подхода О. А. Толпыгина выделяет особые аспекты дискурса – политический и социокультурный: «Политический аспект, который формирует и воспроизводит властные отношения в обществе... Социокультурный аспект, который представляет собой взаимодействие персонального, социального и культурного знания, ценностей, идентичностей, включающее в себя знание о «знаковых системах», социальных и политических действиях, материальном мире». Исходя из этих характеристик лингвист выделяет данные аспекты важными составляющими дискурса [16, с. 80].

Психолингвист Ю. А. Сорокин в своей статье «Политический дискурс: попытка истолкования понятия» определяет понятие политического дискурса как разновидность идеологического дискурса, также учёный указывает на то, что различие состоит в том, что политический дискурс эксплицитно прагматичен, а идеологический имплицитно прагматичен [14, с. 57].

Советский и российский лингвист В. З. Демьянков в своей работе «Политический дискурс как предмет политологической филологии» рассматривает предметы исследования таких дисциплин, как «Политологическое литературоведение» и «Политологическая лингвистика» в рамках политологической филологии. В. З. Демьянков говорит, что «понимание политического дискурса предполагает знание фона, ожиданий автора и аудитории, скрытых мотивов, сюжетных схем и излюбленных логических переходов, бытующих в конкретную эпоху» [5, с. 32].

Обратим внимание на выделенные Ю. Ю. Сухановым признаки политического дискурса: «Кроме институциональности, к системообразующим признакам политического дискурса относятся театральность, авторитарность, дистанцированность, фактор массмедиа, динамичность, эзотеричность, фидеистичность, фантомность, смысловая неопределенность и преобладание оценки и воздействия над информативностью» [15, с. 148]. Раскроем суть данных специфик:

1) специфика институциональности. Политический дискурс – институциональный вид общения. И. Т. Касавин поясняет, что ядром политической коммуникации является «общение базовой пары статусно-неравных участников коммуникации» [8, с. 195];

2) специфика преобладание оценки и воздействия над информативностью. В книге «Языковой круг: личность, концепты, дискурс» В. И. Карасик утверждает, что в политическом дискурсе ценности превалируют

над фактами, задача воздействия и оценки преобладает над информированием, а эмоциональный аспект над рациональным. К критериям информативности относят неординарность, релевантность и адекватность в подаче информации [7];

3) специфика смысловой неопределенности. Смысловая неопределенность политического дискурса обусловлена прагматическими и семантическими факторами. В своей диссертации Е. И. Шейгал, опираясь на труды И. Дикмана и В. Бергсдорфа, рассматривает следующие основные семантические факторы: абстрактность и широта значений, размытость границ слов, относящихся к градуальной семантике, относительность обозначения, идеологическая полисемия. Прагматическими факторами смысловой неопределенности считаются ведущие функции языка политики, т. е. прескриптивно-побудительные и воздействующие функции, манипулятивность, стремление говорящего «спасти лицо», избегание конфликтов и контроль своих действий [19];

4) специфика фантомности. Е. И. Шейгал описывает данную особенность так: «Современное пространство политических значений складывается из фантомов значений, не имеющих никаких «означаемых», не укорененных ни в какой реальности, кроме их собственной – мира самореферентных знаков» [19, с. 73]. Другими словами, многие знаки политической коммуникации не имеют реального предмета обозначения;

5) специфика фидеистичности. Суть данной специфики заключается в проявлении магической функции политического языка. Магическая функция в свою очередь обусловлена иррациональностью, опорой на подсознание. Стоит отметить, что фантомность и фидеистичность тесно связаны со смысловой неопределенностью. Е. И. Шейгал также подчеркивает, что благодаря тому, что у политических терминов нет четкого, фиксированного значения, политические деятели постоянно пытаются наделить термины выгодными для себя коннотациями [19, с. 76–78];

6) специфика эзотеричности. Логично предположить, что политический дискурс должен быть максимально понятным для массового адресата для той цели, чтобы народ поддерживал ту или иную политическую партию или кандидата в президенты. Однако на самом деле политический дискурс является эзотеричным. Эзотеричность коммуникации – это доступность коммуникации только специалистам, способным почувствовать в ней скрытый смысл, подтекст, для которых важно, как политический деятель что-то сказал и о чем он умолчал [19, с. 79–80];

7) специфика дистанцированности. Между политиком и народом существует определенная дистанция в общении. Брюс Гронбек отмечает эффективность проведения политики «через символическую пропасть» [20];

8) специфика театральности. Е. И. Шейгал описывает эту особенность политического дискурса следующим образом: «Театральность связана с тем, что одна из сторон коммуникации – «клиент», народ – выполняет в ней

преимущественно роль не прямого адресата, а адресата-наблюдателя, который воспринимает политические события как некое разыгрываемое для него действие». Политики, общаясь друг с другом и журналистами, постоянно помнят о «зрительской аудитории» и намеренно или непроизвольно лицедействуют, «работают на публику», стараются произвести впечатление и «сорвать аплодисменты» [19, с. 86].

Таким образом, на данный момент не существует общепринятого определения политического дискурса в лингвистической литературе. Однако многие ученые согласны, что политический дискурс всегда связан с конкретной политической ситуацией или явлением, в чем проявляется его ситуативная приуроченность. В качестве основных особенностей политического дискурса мы проанализировали следующие: институциональность, преобладание оценки и воздействия над информативностью, смысловая неопределенность, фантомность, фидеистичность, эзотеричность, дистанцированность и театральность. Благодаря тщательному рассмотрению вышеперечисленных специфик мы приходим к выводу о том, что политический дискурс существенно отличается от других видов дискурса и представляет собой особый вид дискурса.

### **Список литературы:**

1. Баранов, А. Н. Введение в прикладную лингвистику: Учебное пособие / А. Н. Баранов. Москва: Эдиториал УРСС, 2001. – 360 с.
2. Баранов, А. Н. Парламентские дебаты: традиции и новации / А. Н. Баранов, Е. Г. Казакевич. – Москва: Знание, 1991. – 64 с.
3. Гаврилова, М. В. Политический дискурс как объект лингвистического анализа / М. В. Гаврилова // Полис. Политические исследования. – 2004. – № 3. – С. 127–139.
4. Дейк, Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация : сборник работ / Т. А. ван Дейк ; составление В. В. Петрова ; перевод с английского языка под редакцией В. И. Герасимова. – Москва: Прогресс, 1989. – 310 с.
5. Демьянков, В. З. Политический дискурс как предмет политологической филологии / В. З. Демьянков // Политическая наука. Серия: История и современные исследования. – 2002. – № 3. – С. 32–43.
6. Карамова, А. А. Грамматические средства идеологичности политического дискурса / А. А. Карамова // Политическая лингвистика. – 2014. – № 2. – С. 143–148.
7. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
8. Касавин, И. Т. Текст. Дискурс. Контекст: введение в социальную эпистемологию языка / И. Т. Касавин. – Москва: Канон+, 2008. – 542 с.
9. Корсунский, А. Г. Политический дискурс в работах современных французских философов / А. Г. Корсунский // Дискурс-Пи. – 2016. – № 1. – С. 108–111.

10. Маслова, В. А. Феномен власти как факт языкового сознания белорусов: теоретический и экспериментальный подходы / В. А. Маслова, А. Л. Дединкин, А. А. Лавицкий // Семиотико-семасиологическое измерение политического дискурса. – 2021. – С. 55–81.
11. Михалева, О. Л. Политический дискурс: специфика манипулятивного воздействия / О. Л. Михалева. – Москва: URSS, 2009. – 252 с.
12. Равочкин, Н. Н. Особенности политического дискурса / Н. Н. Равочкин // Вестник Костромского государственного университета. – 2018. – № 5. – С. 244–250.
13. Синеокая, Н. А. Характеристика политического дискурса / Н. А. Синеокая // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – С. 67–69.
14. Сорокин, Ю. А. Политический дискурс: попытка истолкования понятия / Ю. А. Сорокин // Политический дискурс в России. Материалы рабочего совещания. – Москва: НИОПИК, 1997. – С. 57–62.
15. Суханов, Ю. Ю. Специфика политического дискурса / Ю. Ю. Суханов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 5. – С. 147–149.
16. Толпыгина, О. А. Дискурс и дискурс-анализ в политической науке / О. А. Толпыгина // Политическая наука. – 2002. – № 3 – С. 76–89.
17. Чудинов, А. П. Политическая лингвистика: Учебное пособие / А. П. Чудинов. – Москва: Флинта, Наука, 2006. – 256 с.
18. Шарикова, Л. А. Основы теории дискурса: словарный дискурс / Л. А. Шарикова // Альманах современной науки и образования. – 2008. – № 2. – С. 212–214.
19. Шейгал, Е. И. Семиотика политического дискурса: специальность 10.02.01 «Русский язык» : диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / Шейгал Елена Иосифовна ; Волгоградский педагогический университет. – Волгоград, 2000. – 431 с. – Место защиты: Волгоградский педагогический университет.
20. Gronbeck, B. The Presidency in the Age of Secondary Orality / B. Gronbeck // Beyond the Rhetorical Presidency. – 1996. – P. 30–49.



**Юрьева Ольга Юрьевна**

доцент

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

SPIN-код: 6306-4666

Yurieva Olga

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

## **КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ ЛЕНИНГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ НА ПРИМЕРЕ АРХИТЕКТУРНЫХ И СКУЛЬПТУРНЫХ ПАМЯТНИКОВ КИРОВСКОГО РАЙОНА**

**Аннотация:** В статье даётся краткий обзор наиболее значимых исторических объектов Кировского района Ленинградской области. Перечислены православные храмовые комплексы, охраняемые государством в Путилово, Сологубовке, Кобоне, Шлиссербурге, Пелле, Отрадном, Назии; объекты скульптуры; имена их авторов. Перечисляются известные исторические личности: кто посещал эти места, гостил и жил здесь. Также описываются причины утраты некоторых из этих объектов, имена спонсоров, участвующих в их восстановлении; перечисляются проблемы и сложности в их сохранении.

**Ключевые слова:** Ленинградская область; Кировский район; наследие.

## **THE CULTURAL HERITAGE OF THE LENINGRAD REGION ON THE EXAMPLE OF ARCHITECTURAL AND SCULPTURAL MONUMENTS OF THE KIROVSKY DISTRICT**

**Summary:** The article provides a brief overview of the most significant historical sites of the Kirovsky district of the Leningrad region. The Orthodox temple complexes protected by the state in Putilovo, Sologubovka, Kobona, Shlissersburg, Pella, Otradnoye, Nazia are listed; objects of sculpture; the names of their authors. The famous historical figures who visited, stayed and lived in these places are listed. The reasons for the loss of some of these objects are also described, the names of the sponsors involved in their restoration, the problems and difficulties in their preservation are listed.

**Keywords:** Leningrad region; Kirovsky district; heritage.

Кировский район Ленинградской области в 2024 году отметил 47-ю годовщину со дня своего основания. Эти места прославились своим богатым наследием, уходящим корнями в глубокую древность. Вся территория от Синявинских до Путиловских высот пять тысяч лет назад была дном Древнебалтийского моря. Поэтому местность была сильно заболочена и не пригодна для жизни человека. Первые люди здесь появились 5-7 тысяч лет

назад. Об этом говорят археологические находки. Позже Приневье заселяется племенами финно-угорской группы. Первые сведения о них относятся к 12 веку. Известный художник Рерих в своих легендах и картинах отразил мистическую природу этих мест и характер их жителей, которых называли Чудью от слова «чудить». Именно через эти места проходил путь в Византию и страны Востока, который был жизненно важен для формирующегося русского государства. В восьмом веке в этих местах было основано Ладожское поселение, которое становится центром Южного Приладожья. В этот центр 400 лет свозилась дань с окрестных племён. Этими местами правил князь Рюрик со своей дружиной, затем князь Олег, посещал князь Владимир - «Красное солнышко» и Ярослав Мудрый, который подарил своей жене Ингигерде Ладожскую волость. Эти места были интересными для Пётра I, Екатерины II и их сподвижников. Сегодня район славится ремесленными мастерскими по производству глиняных игрушек, посуды, ювелирных изделий, росписи и резьбы по дереву; в каждом населённом пункте есть художественная школа и студия при ДК, в которых местные мастера обучают молодёжь народным промыслам. Ежегодно проводятся творческие выставки и конкурсы местных умельцев.

На основании исследования архивных источников, автором статьи было выявлено, что в 1927 году археологами в районе села Путилово был найден клад из серебряных украшений, относящийся к XI веку, который сейчас хранится в Русском музее Санкт-Петербурга. До VIII века народы, которые населяли эти края, привлекала рыба, дичь и удобные дороги. В VIII-IX века сюда пришли славяне из районов Новгорода и Старой Ладogi, которые принесли с собой ремесло и письменность. В IX веке эти земли становятся частью Киевской Руси. Из печатного источника «18 причин посетить Кировский район» известно, что на территории сегодняшнего Кировска раньше был монастырь «Намасерок». Позже, в связи с возникновением Санкт-Петербурга эта территория стала активно заселяться «переведенцами» из разных областей страны для обслуживания главного города в государстве. На территории Кировского района во время строительства Петербурга возникают многочисленные кирпичные, стекольные, камнетёсные заводы. Даже бытовало выражение, что «на Путиловской плите весь Петербург стоит».

С возникновением сети железных дорог были запущены меднопрокатное, фарфоровое, писчебумажное, цементное и другие производства. При Петре I здесь располагались владения Апраксина, Меньшикова, Сенявиных, Потёмкина. В 1765 году императрица Екатерина II лично посетила Шлиссельбург и дала ему новый импульс. Вместо деревянных церквей были отстроены каменные, открылась школа. Датчанином Х. Лиманом в Шлиссельбурге была построена ситценабивная мануфактура. К сожалению, многие архитектурные памятники Кировского района были утрачены во время Великой Отечественной войны, о его многочисленных постройках свидетельствуют только фотографии и гравюры, сохранившиеся в архивах [1].

Из книги-альбома Александра Цая, члена союза журналистов Санкт-Петербурга и Ленинградской области, можно узнать историческое прошлое крепости Орешек [2].

Начиная со второй половины VII века, Кировский район прославился многочисленными сражениями. К наиболее известным из них, относится битва войск Александра Невского со шведами, которая произошла в 1240 году. И семь веков спустя - битва советских войск на Невском и Ивановском пяточках в Великую Отечественную войну. В решающей битве, разыгравшейся в 1943-м году на территории между Шлиссельбургом и Синявино, решилась судьба города на Неве.

Несомненна заслуга художников, которые увековечили в своих произведениях героический подвиг нашего народа и отдельных его героев. К наиболее известным из них относятся русские и советские скульпторы: Марк Антакольский, Михаил Аникушин, Григорий Ястребенецкий, Анатолий Дёма, Владимир Горевой, Лев Пагасян, а также зарубежные авторы: немецкий скульптор Ирса фон Ляйтнер, Георгий Лазич. И. Я. Гинзбург и другие. Автор данной статьи, следуя традиции, также отразил события военных лет в цикле авторских произведений «Матери, сёстры».

Практически в каждом русском городе XVIII - XIX веков стояла церковь. Населённые пункты Кировского района так же придерживались этих традиций. Храм Тихвинской иконы Божией Матери в селе Путилово, построенный в 1718 году, и храм Успения Пресвятой богородицы в Сологубовке упоминались ещё во времена древнего Великого Новгорода. Из древних берестяных новгородских грамот известно, что в 1786 году в поместье графа Соллогуба была возведена деревянная Благовещенская церковь. Позднее владельцем имения стал князь Борис Николаевич Юсупов, по приказу которого в 1849 году по проекту архитектора Василия Моргана началось строительство каменного пятиглавого храма в честь Успения Божией Матери. Во время ВОВ эта территория была захвачена немцами. В здании располагались немецкая почта и госпиталь. В послевоенные годы постройка была полностью разрушена, и только в 90-е началось её восстановление. В 2003 году комплекс был восстановлен на денежные средства Евросоюза и занесён в списки памятников культуры. К историческим архитектурным памятникам также относится кобонский храм Святого Николая Чудотворца, в котором кормили и обогревали истощённых горожан после трудной дороги через Ладогу во время ВОВ. Комплекс назван в честь Святого Равноапостольного князя Александра Невского, который в настоящее время является местом молитвы о павших советских воинах и мемориалом, посвящённым их памяти вблизи посёлка и железнодорожной станции Апраксин. Кроме него, на горе расположены зелёные газоны парка Мира, где в память о жертвах войны стоят поклонный крест и скульптуры, одна из которых – «Трагедия войны» – выполнена немецкой скульпторшей баронессой Ирсой фон Ляйтнер. Скульптура символически изображает женщину, держащую в поднятых руках мёртвого

младенца. Всего таких скульптур три: одна из них установлена в Нагасаки (Япония), вторая в Сент-Луисе (США), а третья в парке Мира в Сологубовке.

К известным произведениям, украшающим парк, относится скульптура Ястребенецкого «Памяти павших». Григорий Данилович является автором многих военных памятников: «Высота безымянная» на берегу Невы напротив г. Отрадное, «Рубежный камень» в Дубровке, мемориала в крепости Орешек. В 2014 году в этой зоне была установлена ещё одна композиция «Жертвам нацизма», которая изображает символический купол, в центре которого подвешен колокол. В комплекс входит большая чёрная гранитная глыба, на которой высечен рисунок, изображающий женщину с ребёнком за колючей проволокой и слова: «Живым и павшим землякам – узникам нацистских концлагерей. Ваша боль бьётся в наших сердцах. Ваша память жить будет в веках». Памятник посвящён жителям Ленинградской области, которые подверглись нацистскому геноциду во время Великой Отечественной войны.

В старинном рыбацком селе Кобона, которое является частью Кировского района, родился и провёл детство, школьные и юношеские годы поэт Александр Прокофьев, в честь кого установлен в 1981 году рядом со зданием школы бюст, выполненный скульптором Михаилом Константиновичем Аникушиным. В годы ВОВ поэт был военным корреспондентом Ленинградского и Волховского фронтов [3].

К одной из самых молодых композиций в стиле классицизма города Шлиссельбурга относится памятник сподвижнику Петра I графу Савве Лукичу Рагузинскому. Выполнил монумент сербский скульптор Георгий Лазич в 2011 году. Бюст расположен в сквере напротив Гостиного двора, где в 1703 году граф Апраксин представил Петру молодого серба. Рагузинский внёс существенный вклад в развитие науки, культуры и экономики России. Поясной портрет графа выполнен по всем академическим канонам того времени. Савва изображён в парадном мундире и парике, в правой руке он сжимает свиток. Сам пьедестал, выполненный из гранита, в два раза выше портрета, что позволяет рассмотреть бюст со всех сторон. В облике графа сочетается непреклонная воля, мудрость, а также гордая уверенность в себе.

В 1957 году, при советской власти, на пристани города Шлиссельбурга был установлен памятник Петру I - копия работы известного скульптора М. М. Антакольского. Установка монумента была связана с великими заслугами царя-преобразователя перед отечеством. Великий государь не только основал поселение на левом берегу Невы и дал ему название Шлиссельбург (в переводе с немецкого языка «ключ-крепость»). Но и сумел отвоевать невские земли у шведов, взять неприступный Нотербург - Орешек. «Этим ключом много замков было отперто», - писал впоследствии царь.

В городе Кировск в послевоенные годы был установлен бюст героя Советского союза Баймагамбетова Султана Биржановича, героически погибшего в бою в районе Синявино; в пгт. Синявино I, напротив администрации - памятник дважды герою Советского союза летчику –

истребителю Кравченко Г. П., погибшему в воздушном бою под Синявино; автор памятника - Лев Бейбутян; в посёлке Мга - памятник «Освободителю» и т. д.

Изучая историческое прошлое Кировского района, невозможно пройти мимо самого важного архитектурного объекта - крепости Орешек. Строительство крепости на Ореховом острове было предпринято внуком Александра Невского московским князем Юрием Даниловичем. Крепость изначально была деревянной и предназначалась для защиты северо-западных границ Руси и торговых путей в страны Западной Европы. Во время войны между Великим Новгородом и Швецией в феврале 1349 года она сгорела. Её восстановлением занялся архиепископ Василий в 1352 году, а в 1478 году Орешек становится частью Московского государства. В начале XVI века крепость была перестроена, её стены уже могли выдерживать пушечный огонь. Почти 90 лет крепость принадлежала Шведам и только в 1702 году стала частью государства Российского. В честь этого события была отлита медаль с надписью: «Был у неприятеля 90 лет». В это же время крепость была переименована в Шлиссельбург – «Ключ-город». С 1723 года она была преобразована в тюрьму в связи с постройкой Кронштадта. В стенах крепости томились: наследник престола Иван VI, первая жена царя Петра Евдокия Лопухина и его сестра Мария Алексеевна. Позднее, здесь содержались народовольцы, революционеры и бунтари: в частности, старший брат В. И. Ленина Саша Ульянов и его друзья. В 1798 году по проекту архитектора П. Ю. Патона был построен «Секретный дом» крепости. В 1925 году под руководством архитектора В. В. Данилова была выполнена реставрация крепости. Легендарная крепость Орешек не раз за свою богатую историю выручало наш народ. Только благодаря ей фашистам не удалось захватить Ленинград. Целых 498 дня враг почти ежедневно обстреливал крепость, но она так и не сдалась врагу. 18 января 1943 года после прорыва блокады Ленинграда и освобождения Шлиссельбурга от фашистов осада крепости была снята. В настоящее время остров и крепость стали музеем, которые объединили все вехи прошлого. На территории острова каждая пядь земли легендарна и хранит память наших предков. По всему острову установлены памятники, каждый из которых относится к определённому временному событию. Это, к примеру, трёх фигурная скульптурная композиция «Клятва», олицетворяющая монолитное единство защитников крепости. Или бронзовый шар с барельефами, отражающими борьбу героического гарнизона. Авторами военного мемориала являются скульпторы Г. Д. Ястребенецкий и А. Г. Дёма, архитектор И. Д. Билибин. Памятник погибшим в застенках Шлиссельбургской крепости с 1884 по 1906 гг. скульптора И. Я. Гинзбурга, открытый в 1919 году; памятник в память Ореховского мира между Новгородом и Швецией 1323 года [3].

Государь Пётр неоднократно посещал город, которому дал жизнь. На безымянном острове (ныне Фабричный) для него был построен деревянный

дворец. В последние годы своей жизни царь лично наведывался в Шлиссельбург, чтобы проверить, как строится Ладожский канал. Прошло 300 лет со дня смерти Петра 1, а город, созданный по его инициативе, продолжает жить. Канал, сооружённый более 200 лет назад, был взят под охрану ЮНЕСКО, как выдающийся памятник гидротехнического искусства [1-4].

К самым известным древним памятникам архитектуры Шлиссельбурга относится храмовый комплекс на Красной площади, в который входят Благовещенский собор, Никольская церковь, часовня иконы Казанской божией Матери. Первой на Красной площади Шлиссельбурга появилась деревянная часовня Николая Чудотворца-покровителя рыбаков и моряков, так как именно они составляли основную часть населения города. В конце 60-х годов XVIII столетия «усердием» петербургского купца И. Антонова вместо деревянной часовни была построена каменная церковь. Позднее рядом с ней была построена деревянная Благовещенская церковь, которая в 1756 году сгорела. На средства полковника Обелова и дворян Сибеловых вместо сгоревшей церкви в 1864 году возвели каменный собор, при котором действовало одноклассное женское училище «грамотных матерей». В XIX веке по проекту архитектора Г. Ершова там же была построена часовня Казанской Божией Матери, парадный фасад которой выходил на центральную улицу города. «Это прекраснейшее здание коринфского ордера украшено куполом и портиком с двумя колоннами», писал о часовне автор книги о Шлиссельбурге А. Томилин.

За последние десятилетия Кировский район кардинально преобразился. В 1982 году был открыт Ладожский мост, построены и продолжают строиться жилые кварталы, благоустраиваются сады и парки. По его территории проходит Старо – и Новолadoжский каналы, протекают реки Мга, Назия, Тосна. Чтобы сохранить память о драматической судьбе ленинградцев и героическом подвиге советских солдат, защитивших город, Ленинградский облисполком в 1990 году принял решение о создании на бывших рубежах обороны Ленинградского и Волховского фронтов военно-исторического музея-заповедника «Прорыв блокады Ленинграда». Музей должен был объединить, связанное единой темой мемориальное пространство с монументальными и архитектурными памятниками и сооружениями, памятные доски и знаками, а также музейными экспозициями, увековечивающими переломный момент ленинградской эпопеи - операцию «Искра». На сегодняшний день музей-заповедник «Прорыв блокады Ленинграда» посещает более 1000 человек в год, он является одним из самых популярных музеев Ленинградской области. 27 января 2014 года экспозиционно-выставочный павильон «Прорыв» посетил президент РФ Владимир Путин. В трёхмерной панораме воссоздан один из этапов боя по прорыву блокады Ленинграда – наступление солдат 45-й гвардейской дивизии с плацдарма «Невский пятачок» на оборонительные немецкие рубежи. Заново был построен храм Усекновения главы Иоанна Предтечи около городской автостанции в память о воинах, павших на кировской земле в годы ВОВ.

Архитектурное наследие кировской земли и памятные места событий прошлых лет привлекают к себе внимание многочисленных искусствоведов и исследователей. За десятки лет своего существования, наше поколение признало, что исторические памятники надо сохранять, а не разрушать, в том числе последний шестиметровый памятник В. И. Ленину, установленный в Советском Союзе. Монумент стоит на площади перед администрацией города Кировска, его автором является заслуженный художник РСФСР В. Э. Горевой. На Театральной площади (улица Советская) установлен памятник С. М. Кирову, в честь которого назван район и город (скульптора Н. В. Томского, архитектор Е. А. Левинсон).

К наиболее посещаемым местам Кировского района относятся: Крепость Орешек, город Шлиссельбург, Невский пятачок, Ивановский пятачок, Синявинские высоты, город Кировск и его музей-заповедник «Прорыв блокады Ленинграда». Каждый год на 9 мая сюда приезжают родственники погибших в этих местах героев, чтобы почтить их память. В лесах вокруг населённых пунктах района до сих пор находят останки погибших солдат, оружие и боевую технику. Наша задача - сохранить память о легендарном историческом прошлом этих мест и о великом подвиге его героев.

#### **Список литературы:**

1. Носенко Я. А. 18 причин посетить Кировский район/ Я. А. Носенко, - Санкт-Петербург, СИНЭЛ, 2017. 104 с.
2. Игнатъева Г. П., и другие. Шлиссельбургская крепость/ Г. П. Игнатъева, - Санкт-Петербург, Премиум – Пресс, 2013.,32 с.
3. Ильин Е. В. Этот знакомый и незнакомый Кировский район/Е.В. Ильин, - Санкт-Петербург, Любавич, 2007,203 с.
4. Цай Александр. Крепость «Орешек» 1941-1943/ Александр, Цай. - Санкт-Петербург, Ладога. 2017. 98 с.
5. Стоян И. Н. Кировский район/И, Н, Стоян, - Санкт-Петербург. Лигр, 2018, 213с.
6. Стоян И. Н. Здесь вся земля музей/ И, Н, Стоян, - Санкт-Петербург, Любавич, 2015. 117 с.
7. Цай Александр. Синявинские высоты 1941-1944/ Александр, Цай. - Санкт – Петербург, 2017. 46 с.

**Якименко Артем Владимирович**

аспирант

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

SPIN-код: 6753-8840

Iakimenko Artem

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

## **ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ И ПСИХИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ КАРТИНЕ МИРА**

**Аннотация:** Статья посвящена проблеме интерпретации реальности в современной физике и метафизике. Эрвин Шредингер обращает внимание на проблематичность принципа объективации в неклассической физике и, соответственно, новой картине мира. В современной картине мира превалируют принципы предметного абстрагирования и математического моделирования, в соответствии с которыми и формируется научное представление о реальности. Но, в связи с проникновением в структуру микромира выяснилось, что картезианское разделение психики и физики не может быть основанием для современной науки. Одним из следствий квантовой теории является понимание того, что от субъектности в познании невозможно избавиться, поскольку наблюдатель влияет на ход квантовых событий. На этом основании возникло осознание необходимости нового объединения физики и метафизики.

**Ключевые слова:** реальность, физика, сознание, объективное, субъективное, познание, картина мира.

## **THE PROBLEM OF CORRELATION OF PHYSICAL AND MENTAL REALITY**

**Summary:** The paper is devoted to the problem of interpretation of reality in modern physics and metaphysics. Erwin Schrödinger draws attention to the problematic nature of the principle of objectification in non-classical physics and, consequently, in the new world picture. In the modern world picture the principles of object abstraction and mathematical modelling prevail, in accordance with which the scientific representation of reality is formed. But in connection with penetration into the structure of the microcosm, it became clear that the Cartesian separation of psyche and physics cannot be the basis for modern science. One of the consequences of quantum theory is the understanding that it is impossible to get rid of subjectivity in cognition, because the observer influences the course of quantum events. On this basis there appeared the realisation of necessity of a new unification of physics of metaphysics.

**Keywords:** reality, physics, consciousness, objective, subjective, cognition, world picture.



Эрвин Шредингер в своей книге «Разум и материя» называет принцип объективации, образующий основу научного метода, «гипотезой реального мира», в которой исключается «Субъект Познания из области природы, которую стремится понять» [1, с. 38]. Ученый входит «в роль внешнего наблюдателя, не являющегося частью мира, который, благодаря этой самой процедуре, становится объективным миром» [1, с. 38]. Таким образом, современная научная картина мира достигается за счет удаления из нее человека, с точки зрения его внутренней субъективности (собственное познающее «я»), занимающего позицию стороннего наблюдателя [1, с. 39].

Объективный метод современной науки, направленный на устранение субъективности в процессе исследования, описывает не мир «сам по себе», то есть сущность выделенных элементов реальности, но лишь отношения их качеств (проекции различных элементов мира на измерительные приборы) [2, с. 55]. Но, в связи с проникновением в структуру микромира обнаруживается, что пренебрегаемая сущность начинает себя проявлять. Квантовая механика свидетельствует, что на фундаментальном уровне природе присуща некоторая спонтанная активность, которую ученые описывают на вероятностном языке. Математический аппарат квантовой механики свидетельствует в пользу того, что онтологическая реальность микромира приписывается вероятности, не имеющей своего представления в действительности. [2, с. 71-72].

Существующее со времен Декарта противопоставление психической и физической реальности как независимых самостоятельных начал, стало предпосылкой объективации научного метода познания. Но, в сфере микромира выяснилось, что «картезианское различие *res cogitans* и *res extensa* уже не может служить отправной точкой в понимании современной науки» [3, с. 233].

Американский философ Джон Роджерс Сёрл, бывший в 1980-е годы ведущим специалистом по философии искусственного интеллекта, говорит о ложности картезианского дуализма, оставляющего познающий субъект (*res cogitans*) как-бы за скобками: мы должны спрашивать себя о том, какие действительные факты в мире соотносятся с утверждениями, которые мы делаем в сознании [4, с. 227].

В научной картине мира необходима точка зрения, которая признает обе стороны действительности, физическую и психическую – дополняющими друг друга. Более полного понимания единой картины мира можно достичь, объединив естественнонаучное познание «извне» с исследованием его «изнутри», которое предлагается в трансцендентальной интерпретации теорий декогеренции, как среднего пути между реалистической и эмпирической интерпретациями объяснения классических явлений на уровне микромира.

Реалистическая составляющая интерпретации квантовой механики наделяет одно из её основных понятий, вектор состояния, онтологическим статусом. Вектор состояния трактуется как отражение некоторого внутреннего свойства физических систем, называемого их «состоянием».

В рамках классической ньютоновской механики система описывается декартовой системой координат, имеющей алгебраическое выражение. В квантовой механике система описывается вектором состояния, который живет в абстрактном гильбертовом пространстве. Алгебра векторов состояния идентична алгебре векторов классической системы, но они не имеют геометрической интерпретации, потому что мнимые числа, входящие в состав комплексных чисел, используемых в математическом формализме описания векторов состояния, не имеют своего представления в действительности.

Квантовые состояния представляют собой суперпозиции, линейные комбинации доступных состояний. В макроскопическом масштабе достигается только одно из этих доступных состояний. В суперпозициях различные доступные состояния интерферируют, тогда как состояния, наблюдаемые в макроскопическом масштабе, являются взаимоисключающими. Решение проблемы существования разрыва между квантовой областью и макроскопической областью, которое дает декогеренция, называется «супервыбор, индуцированный средой».

С точки зрения реалистической интерпретации квантовой механики, линейные суперпозиции векторов в гильбертовом пространстве достоверно отображают физическую реальность. Классическое поведение макроскопических объектов, является лишь поверхностной видимостью. Таким образом, теории декогеренции призваны объяснить разделение мира на классическую и квантовую области: явления отображаются измерительными приборами, тогда как Бытие раскрывается нашей теоретической мыслью (органы чувств показывают нам вещи такими, какими они кажутся, тогда как разум представляет вещи такими, какие они есть).

В рамках эмпиризма стандарт реальности (экспериментальный факт, выраженный в описательных предложениях) диаметрально противоположен стандарту реализма формальных сущностей. Физические законы только предвосхищают с помощью структурных рамок корреляции между фактами. Законы классической механики предвосхищают взаимосвязи между возможными явлениями. Законы квантовой механики предполагают вероятностные корреляции между возможными явлениями [5, p. 348-351].

Бас ван Фраассен, создатель теории «конструктивного эмпиризма», говорит о том, что векторы состояния не являются отражением реальности, более глубокой, чем факты, которые они позволяют нам предсказать. По сути, они являются инструментами оценки вероятности событий [6, p. 257].

Таким образом, согласно эмпирической интерпретации квантовой механики, декогеренция не может быть принята за объяснение возникновения классических явлений из более глубокой реальности, якобы представленной символами квантовой механики. В эмпирических рамках мышления реальность есть не что иное, как сами «классические явления», если и можно говорить о возникновении чего-либо в результате процесса декогеренции, то это чисто формальное, символическое, абстрактное возникновение.

В духе критической философии Канта трансцендентальная интерпретация декогеренции предлагает средний путь между метафизическим реализмом и эмпиризмом: ни формальные универсалии, ни факты, взятые в отдельности, не считаются реальными. Фундаментален сам процесс взаимного определения формальных универсалий и фактов друг другом, наглядным примером чего служат непосредственно сами научные исследования [7, p. 351-352].

Такое понимание научного познания не является чем-то принципиально новым в истории философии. В протагоровской гносеологической парадигме реальность формируется в соотношении с воспринимающим её субъектом, и любые *сущие* всегда становятся и никогда не *есть* [8, p. 496].

Также трансцендентальная интерпретация микроскопического уровня реальности, описываемого комплексной амплитудой вероятности, напоминает концепцию материи, восходящей к Аристотелю, где материя понимается как не что-то актуальное, а чистая возможность, актуализирующая бытие в конкретных единичных, феноменально воспринимаемых сущностях.

Таким образом, трансцендентальное прочтение квантовой механики выходит за рамки эмпирического агностицизма и реализма формальных сущностей: с одной стороны, формализм не рассматривается как просто инструмент для предсказания реально существующих фактов, с другой, он реально наделяет факты объективным значением в процессе конституирования объективной реальности [9, p. 355].

Попыткой обнаружить соответствие между психической и физической реальностями являются исследования Вольфганга Паули, одного из создателей квантовой механики, и Карла Густова Юнга, основоположника аналитической психологии. Как отмечает Паули, проблема связи между психическим и физическим, внутренним и внешним не может быть решена с помощью понятия «психофизического параллелизма». Но, современное естествознание, введением понятия дополнительности в физику, дает нам более удовлетворительную точку зрения на эту связь, когда физическое и психическое можно рассматривать как аспекты одной и той же действительности [10].

Юнг, рассуждая о природе психического, поддерживает своего коллегу физика: «Так как психэ и материя содержатся в одном и том же мире и, более того, находятся в непрерывном контакте друг с другом... весьма вероятно, что психэ и материя – это два различных аспекта одной и той же вещи» [11, с. 61].

Американский физик и математик, лауреат Нобелевской премии по физике, Юджин Вигнер говорит о том, что для понимания все большего числа явлений, открывающихся в процессе научного познания, необходимо вводить в физику все более глубокие понятия, и что это развитие не закончится открытием окончательных и совершенных концепций. Вигнер указывает на две дисциплины, претендующие на роль всеохватывающих, но в действительности взаимодополняющих друг друга: физику, описывающую внешнюю по отношению к человеку природу, и психологию, имеющую дело с субъективной

реальностью внутреннего мира человека. Для более полной картины мира оба эти взгляда должны быть согласованы. Картины мира, которые эти две дисциплины проецируют на нас и между концепциями, которых в настоящее время нельзя увидеть реального сходства, не противоречат друг другу, а являются только различными аспектами одного и того же [12, с. 424-425].

### **Список литературы:**

1. Шредингер Э. Разум и материя. – Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2000, 96 с.
2. Копейкин К. Что есть реальность? Размышления над произведениями Эрвина Шрёдингера. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2014, 138 с.
3. Гейзенберг В. Картина природы в современной физике // Гейзенберг В. Избранные философские работы: Шаги за горизонт. Часть и целое (Беседы вокруг атомной физики) / пер. А.В. Ахутина, В.В. Биbihина. СПб.: Наука, 2006. С. 221-234.
4. Сёрл Дж. Открывая сознание заново / пер. с англ. А.Ф. Грязнова. М.: Идея-Пресс, 2002. - 256 с.
5. Bitbol, M. Decoherence and the Constitution of Objectivity // Constituting Objectivity. – 2009. Vol. 74 – P. 347-357.
6. Bas C. van Fraassen. Quantum mechanics: an empiricist view. - New York: Oxford University Press, 1991. – Pp. xvi, 541.
7. Bitbol, M. Decoherence and the Constitution of Objectivity // Constituting Objectivity. – 2009. Vol. 74 – P. 347-357.
8. Вольф М.Н. Софистический релятивизм: миф или реальность // ΣΧΟΛΗ. – 2017. Vol. 11. 2 – С. 493-504.
9. Bitbol, M. Decoherence and the Constitution of Objectivity // Constituting Objectivity. – 2009. Vol. 74 – P. 347-357.
10. Паули В. Влияние архетипических представлений на формирование естественнонаучных теорий у Кеплера // Паули В. Физические очерки. Сб. статей / отв. Ред. И сост. Я.А. Смородинский. М., 1975. С. 137-175. – URL: [https://astro-cabinet.ru/library/Kepler/Kepler\\_Pauli.htm](https://astro-cabinet.ru/library/Kepler/Kepler_Pauli.htm) (дата обращения: 02.11.2024).
11. Юнг К.Г. О природе психэ // Юнг К.Г. О природе психэ. Сборник / пер. с англ.; отв. Ред. С.Л. Удовик. М.; Киев, 2002. С.7-94.
12. Wigner E.P. The Limits of Science // Proceedings of the American Philosophical Society. 1950. Vol. 94. P. 422-427.

**Ян Фань** (Китайская Народная Республика)

аспирант

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

Yang Fan

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

## **ДУХОВНЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ АВТОНОМНЫХ СИСТЕМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА: МЕЖДУ АВТОНОМИЕЙ И КОНТРОЛЕМ**

**Аннотация:** В данной статье рассматривается важность автономных систем в области искусственного интеллекта и их балансировка между техническим развитием и моральными принципами. Вначале мы анализируем концепцию и особенности автономных систем, а также их все возрастающее значение в обществе. Затем мы обсуждаем моральные и этические вызовы, порождаемые автономными системами, и ищем способы достижения баланса между техническим прогрессом и моральными принципами. В заключение мы выделяем риски использования автономных систем и предлагаем некоторые стратегии по их управлению для обеспечения согласованного развития технологий с человеческими ценностями. Эта статья призвана предоставить полезное руководство и размышления для исследований и практического применения в области искусственного интеллекта.

**Ключевые слова:** автономные системы, искусственный интеллект, моральные принципы, этические вызовы, технический прогресс, риски, управление, баланс

## **SPIRITUAL IMPLICATIONS OF AUTONOMOUS ARTIFICIAL INTELLIGENCE SYSTEMS: BETWEEN AUTONOMY AND CONTROL**

**Summary:** This article examines the importance of autonomous systems in the field of artificial intelligence and their balance between technological development and moral principles. We first analyze the concept and features of autonomous systems, as well as their increasing importance in society. We then discuss the moral and ethical challenges posed by autonomous systems and explore ways to strike a balance between technological progress and moral principles. We conclude by highlighting the risks of using autonomous systems and suggesting some strategies to manage them to ensure technology development is aligned with human values. This article aims to provide useful guidance and reflections for research and practice in the field of artificial intelligence.

**Keywords:** autonomous systems, artificial intelligence, moral principles; ethical challenges, technological progress, risks, management, balance.

На Дартмутской конференции, состоявшейся летом 1956 года, область искусственного интеллекта изначально была признана самостоятельной дисциплиной. В то время Джон Маккарти ввел термин «искусственный интеллект» (Artificial Intelligence), чтобы отличить его от традиционной кибернетики (Cybernetics). Кибернетика — это термин, придуманный Норбертом Винером для обозначения его видения автономных (беспилотных) систем. Целью искусственного интеллекта является создание систем, способных обучаться и адаптироваться при принятии решений, то есть систем, обладающих определенной степенью автономии (т. е. способности планировать задачи и движения) и интеллекта (т. е. способности принимать решения и причина). [0]

Автономность и интеллект — две важнейшие характеристики интеллектуальных беспилотных систем. [6], Автономность означает, что система обладает определенной степенью независимости и способностью действовать автономно, а также может принимать решения и выполнять задачи без вмешательства человека. Сюда входят такие возможности, как планирование задач, управление моторикой и осведомленность об окружающей среде. Такие технологии, как глубокое обучение (Deep Reinforcement Learning) с подкреплением, трансферное обучение (Transfer Learning) и непрерывное обучение (Continual Learning), играют ключевую роль в повышении автономности интеллектуальных беспилотных систем.

Интеллект означает, что система обладает определенными способностями к обучению, рассуждению и адаптации, а также может принимать разумные решения и действия на основе изменений окружающей среды и требований задач. Это включает в себя рассуждение при принятии решений, представление знаний, решение проблем и другие способности. Такие технологии, как мультиагентные системы (Multi-Agent Systems) и объяснимый искусственный интеллект (Explainable AI), играют важную роль в оптимизации интеллекта.

В 2023 году технологии искусственного интеллекта совершили огромный прорыв, и их применение резко возросло. Автономность искусственного интеллекта неизбежно столкнется с этическими и моральными проблемами. Илон Маск говорит, что людям следует быть осторожными с ИИ, потому что эта технология представляет «опасность для общества» [0]. Опасения по этому поводу возникли не вдруг. В 1950 году Азимов упомянул о трёх законах робототехники в своём рассказе «Обход».

1. Робот не имеет права причинять вред человеку или допускать причинение вреда человеку своим бездействием.

2. Роботы должны подчиняться приказам людей, если только эти приказы не противоречат Первому закону.

3. Робот должен защищать свое существование, пока эта защита не противоречит первому или второму закону. [0]

Судя по всему, этот закон призван избежать конфликтов между искусственным интеллектом и людьми с точки зрения определения социальных отношений. Первый закон постулирует особый общественный договор между роботами и людьми. Установление этих отношений должно основываться на человеческом существовании. Второй закон устанавливает властные отношения между роботами и людьми. Эту обязанность подчиняться приказам можно рассматривать как признание и подчинение робота человеческой власти. Третья статья касается защиты собственных прав и интересов роботов. Этот закон также отражает баланс сил между роботами и людьми, который гарантирует, что роботы смогут сохранять свою автономию, когда сталкиваются с моральными дилеммами. С философской точки зрения это решает проблему существования и смысла существования роботов и людей.

В 2009 году вышла статья Робина Мерфи (Robin Murphy) и Дэвида Вуда (David Wood) предложили новые законы «За пределами Азимова: три закона ответственной робототехники». [5] :

1. Люди, возможно, не смогут использовать роботов без систем работы «человек-робот», отвечающих самым высоким юридическим и профессиональным стандартам безопасности и этики.

2. Робот должен реагировать на людей в зависимости от их роли.

3. Робот должен быть наделен достаточной автономностью для защиты собственного существования, при условии, что эта защита обеспечивает плавную передачу управления, не противоречащую первому и второму законам.

Эти три закона на самом деле являются усовершенствованием первых трех законов. Первый из законов предлагает необходимое условие для сосуществования людей и роботов (интеллектуальный искусственный интеллект): рабочую систему «человек-машина», отвечающую самым высоким юридическим и профессиональным стандартам безопасности и этики. Однако в этом законе есть серьезные лазейки. Мораль и право не всегда постоянны в человеческом обществе. Мораль и право будут меняться с развитием общества, и определение безопасности также будет продолжать меняться. Если предположить, что рабочая система «человек-машина» может одновременно изучать человеческие социальные отношения и законы, то сначала должен быть задействован робот, чтобы иметь возможность обучаться познанию. Конечно, предложение этого закона тоже очень значимо, потому что он начал подчеркивать важность стандартов безопасности и этики. Второй закон показывает, что люди и роботы больше не просто подчиняются, а реагируют на людей в зависимости от их ролей. Это эквивалентно предоставлению искусственному интеллекту определенной свободы выбора. Отношения человека и машины — это не просто отношения между инструкциями и их выполнением, а более сложный и интеллектуальный режим взаимодействия. Такая ролевая реакция позволяет роботам лучше интегрироваться в человеческое общество и предоставлять людям более персонализированные и

интеллектуальные услуги и поддержку. В статье 3 конкретно упоминается плавная передача управления, что означает, что роботы должны защищать себя, соблюдая нормы безопасности и этики, установленные людьми, и принимать человеческое руководство и контроль.

В 2011 году журнал *New Scientist* опубликовал простое для понимания введение в принципы EPSRC.

1. Роботы — многофункциональные инструменты. Роботы не должны использоваться исключительно или в первую очередь для убийства или ранения людей, кроме как в интересах национальной безопасности.

2. Ответственными агентами являются люди, а не роботы. Конструкция и работа роботов должны, насколько это возможно, соответствовать действующему законодательству и основным правам и свободам, включая конфиденциальность.

3. Роботы — это продукты. Они должны быть разработаны с использованием процессов, обеспечивающих их безопасность.

4. Роботы — это искусственные артефакты. Вместо этого они не должны быть спроектированы таким образом, чтобы использовать уязвимых пользователей, их машинная природа должна быть прозрачной;

5. Должно быть указано лицо, несущее юридическую ответственность за робота.

В это время появились более конкретные спецификации, касающиеся роботов (искусственного интеллекта). и рассматривает более конкретные вопросы на социальном уровне. В первом правиле впервые упоминаются интересы национальной безопасности, что делает эти правила более применимыми. Этот закон также подчеркивает универсальность роботов, а сценарии практического применения роботов также более интересны.

Второе правило регулирует права и обязанности и подчеркивает ответственность человека за поведение роботов. Причиной этого может стать развитие технологий автономного вождения примерно в 2010 году. Роботы или искусственный интеллект еще не достигли идеальной независимости и интеллекта. Затем, когда робот выполняет задачи в соответствии с требованиями человека, люди (или конкретные люди) должны нести определенные последствия.

Третье правило рассматривает роботов как продукты и требует, чтобы при разработке роботов использовались процессы, обеспечивающие их безопасность и гарантирующие, что роботы не причинят вреда людям во время использования. Речь идет также о распределении ответственности на юридическом уровне и разделении конкретных прав и обязанностей.

Таблица 1

### Правила робота

№	годы	название, создатель	Состояние развития технологий за тот же период
---	------	---------------------	--



1	1950	Три закона робототехники, Айзек Азимов	Искусственный интеллект находится на теоретической стадии. Самым известным на этом этапе является тест Тьюринга, который был предложен Тьюрингом в его статье «Вычислительные машины и интеллект». Эта статья была опубликована в философском журнале «Разум» в октябре 1950 года. [2]
2.	2009	За пределами Азимова: три закона ответственной робототехники, Робин Мерфи и Дэвид Вуд	Искусственный интеллект пережил множество «зим» и возрождений и постепенно интегрировался в различные практические приложения и области исследований.
3.	2010	Принципы робототехники, EPSRC	В 2010-х годах искусственный интеллект (ИИ) пережил беспрецедентное развитие и популярность благодаря прорывам в технологии глубокого обучения, значительному увеличению вычислительной мощности, резкому увеличению объема данных и инновациям в алгоритмах.
	2017	Институт будущего жизни Принципы Asilomar для полезного ИИ (январь 2017 г.), Принципы алгоритмической прозрачности и подотчетности Совета государственной политики АСМ США (январь 2017 г.), Этические рекомендации Японского общества искусственного интеллекта (JSAI) (февраль 2017 г.), Проект принципов Инициативы «Наука, право и общество будущего общества» (октябрь 2017 г.), Монреальская декларация проектов принципов ответственного ИИ (ноябрь 2017 г.), 10 основных принципов этического ИИ Глобального союза UNI (декабрь 2017 г.).	В 2017 году искусственный интеллект достиг стадии применения. Он широко используется в глубоком обучении, чипах искусственного интеллекта, беспилотных автомобилях и медицине.

В дополнение к этим знаменитым правилам многие страны и организации обсудили принципы этики искусственного интеллекта. Основное содержание этих принципов включает, помимо прочего:

А) Ответственность и прозрачность. Решения, принимаемые автономными системами искусственного интеллекта, могут иметь значительное влияние, поэтому их ответственность и обязательства должны быть четко

определены, а прозрачность процессов принятия решений должна быть обеспечена для облегчения контроля и отслеживания.

Б) Справедливость и предвзятость. На системы ИИ может влиять предвзятость набора данных, что приводит к предвзятым или дискриминационным результатам принятия решений. Поэтому важно обеспечить справедливость процесса проектирования и обучения систем ИИ и принять меры по устранению потенциальных предубеждений.

В) Конфиденциальность и безопасность. Автономные системы искусственного интеллекта могут включать обработку и анализ больших объемов персональных данных, поэтому права пользователей на конфиденциальность и безопасность данных должны быть гарантированы, а также должны быть сформулированы соответствующие политики защиты данных и меры безопасности.

Г). Объяснимость принятия решений искусственным интеллектом. Чтобы обеспечить достоверность и рациональность принятия решений искусственным интеллектом, процесс принятия решений должен быть объяснимым, то есть основа и логика принятия решений должны быть четко объяснены и объяснены.

Д). Отношения между искусственным интеллектом и людьми. Автономия искусственного интеллекта может привести к изменениям во взаимодействии человека и компьютера и межличностных отношениях. Поэтому необходимо подумать о том, как сохранить человеческое достоинство и ценность, а также способствовать сотрудничеству и сосуществованию человека и машины.

Е) Социальное воздействие и государственная политика. Широкое применение автономных систем искусственного интеллекта может оказать глубокое влияние на общество, поэтому необходимо сформулировать соответствующую государственную политику, законы и правила, которые будут определять их разумное и ответственное применение.

Прочесывая исторические данные, мы можем заметить, что на этическом и моральном уровне ограничения автономности искусственного интеллекта отражаются на различных стадиях развития и проявляются в переходе от абстрактного к конкретному. На начальном этапе дискуссия в основном фокусировалась на человеческой перспективе, затем постепенно распространилась на национальный или социальный уровень и, наконец, распространилась на индивидуальные или коллективные конкретные практики. Этические принципы на каждом этапе тесно связаны с уровнем технологического развития на тот момент. На заре теории искусственного интеллекта определение отношений между людьми и машинами было относительно широким; с постепенным практическим применением технологии искусственного интеллекта, особенно в бизнесе и повседневной жизни, появилось определение прав и обязанностей искусственного интеллекта; интеллект стал более ясным. Будьте ясны и конкретны.

Хотя автономия ИИ сталкивается с этическими и моральными проблемами, эффективность его автономной системы является важным преимуществом. Автономные системы адаптивны и гибки и могут корректировать поведение и стратегии в соответствии с различными ситуациями и требованиями задач, расширяя область применения и эффективность приложений. Они могут самостоятельно выполнять задачи и решения, экономить человеческие ресурсы и уменьшать количество ошибок и задержек, улучшая систему; Его эксплуатационная эффективность и надежность намного выше, чем способность человека к обучению, и он может постоянно улучшать свою производительность и эффективность; он может выполнять сложные задачи посредством распределенного сотрудничества и автономии, улучшая возможности параллельной обработки и общую эффективность. Таким образом, метод SWOT, обычно используемый в управлении проектами, можно использовать для обобщения влияния автономности искусственного интеллекта на человеческое общество:

Таблица 2

SWOT-анализ влияния автономности искусственного интеллекта на человеческое общество

<p>Сильные стороны:</p> <p>Повышение эффективности и производительности. Автономные системы искусственного интеллекта могут выполнять задачи без вмешательства человека, тем самым повышая эффективность и производительность труда.</p> <p>Инновации и технологический прогресс. Автономные системы искусственного интеллекта являются инновационными и могут разрабатывать новые решения и технологии, способствующие постоянному технологическому прогрессу.</p>	<p>Возможности:</p> <p>Создание новых рынков. Развитие автономных систем искусственного интеллекта может открыть новые рынки и удовлетворить потребности людей в автоматизации и интеллекте.</p> <p>Улучшение качества жизни. Автономные системы искусственного интеллекта можно использовать в медицине, образовании, транспорте и других областях для улучшения качества жизни и безопасности людей.</p>
<p>Недостатки:</p> <p>Этические и моральные риски. Автономные системы искусственного интеллекта могут создавать этические и моральные проблемы, например, когда система принимает неправильные решения или нарушает моральные принципы.</p> <p>Зависимость от технологий: автономные системы искусственного интеллекта</p>	<p>Угрозы:</p> <p>Влияние на занятость: автономные системы искусственного интеллекта могут привести к исчезновению некоторых традиционных рабочих мест, создавая тем самым угрозу рынку труда.</p> <p>Проблемы конфиденциальности и безопасности. Автономным системам искусственного интеллекта необходимо обрабатывать большие объемы персональных</p>

требуют высокоразвитой технической поддержки. Если происходит технический сбой или лазейка, это может привести к сбою или ошибкам системы.	данных, что может вызвать проблемы конфиденциальности и безопасности, такие как утечка или неправильное использование данных.
--	---

Баланс интересов между автономией и контролем является важным вопросом в сфере искусственного интеллекта. При разработке и применении систем искусственного интеллекта необходимо сбалансировать взаимосвязь между автономными возможностями системы и внешним контролем, чтобы гарантировать, что система ведет себя в соответствии с этическими, правовыми и социальными ожиданиями и наилучшим образом отвечает потребностям заинтересованных сторон.

При проектировании и внедрении систем искусственного интеллекта необходимо учитывать баланс между автономностью и управляемостью системы. Технический проект должен позволять системе выполнять задачи и принимать решения автономно, а также устанавливать соответствующие механизмы контроля для наблюдения и вмешательства в поведение системы, чтобы гарантировать, что она соответствует спецификациям и целям.

Чтобы достичь баланса между автономией и контролем, системы искусственного интеллекта должны обладать определенной степенью прозрачности и интерпретируемости, позволяя пользователям и заинтересованным сторонам понимать процесс принятия решений и логику поведения системы. Прозрачность может помочь укрепить доверие, уменьшить обеспокоенность по поводу поведения системы и повысить ее признание.

В области приложений искусственного интеллекта соблюдение требований и надзор являются важными средствами обеспечения баланса между автономией и контролем. Соответствующие законы, правила и стандарты должны четко оговаривать требования к проектированию и применению систем искусственного интеллекта, а также создавать регулирующие органы для надзора и управления работой системы, чтобы гарантировать ее соответствие правовым и этическим нормам.

Разработка и применение систем искусственного интеллекта должны основываться на четких этических и ценностных ориентациях, чтобы гарантировать, что поведение системы соответствует социальным и человеческим ценностям. Разработчикам и лицам, принимающим решения, необходимо тщательно учитывать социальное воздействие и потенциальные риски системы, чтобы избежать негативного воздействия системы на права личности и социальную справедливость.

Для достижения баланса между автономией и контролем решающее значение имеют участие пользователей и обратная связь. Пользователи должны участвовать в процессе проектирования и принятия решений систем искусственного интеллекта и предоставлять отзывы и предложения, чтобы гарантировать, что проектирование и применение системы могут полностью учитывать потребности и интересы пользователей.

### **Список литературы:**

1. Азимов, Айзек. Я, робот / Перевод А. Д. Иорданского. - Москва: Эксмо, 2019.
2. Нолан, Б. Илон Маск говорит, что люди должны быть осторожны с ИИ, потому что эта технология «представляет опасность для общества» // Business Insider. – 2023. – URL: <https://www.businessinsider.com/elon-musk-artificial-intelligence-danger-public>
3. Исааксон, У. Новаторы: как группа хакеров, гениев и гиков сотворила цифровую революцию. – Саймон и Шустер, 2014. – 512 с.
4. Боден, М. и др. Принципы робототехники: регулирование роботов в реальном мире. – 2017. – 289 с.
5. Иордания, М.И. Искусственный интеллект: революция еще не произошла // Harv Data Science Rev. – 2019. – Т. 1, № 1. – С. 23-34.
6. Мерфи, Р., Вудс, Д.Д. Помимо Азимова: три закона ответственной робототехники // IEEE Интеллектуальные системы. – 2009. – Т. 24, № 4. – С. 14–20.
7. Чжан, Т., Ли, Ц., Чжан-шуй Ч., и др. Современные тенденции развития интеллектуальных беспилотных автономных систем // Frontiers of Information Technology & Electronic Engineering. – 2017. – Т. 18, С. 68–85. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1631/FITEE.1601650>

**Янь Цзывэй** (Китайская Народная Республика)

ассистент

Цзианьский профессионально-технический институт

Yan Ziwei

Ji'an Professional Technical Institute

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ВИЗУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МУЗЕЙНОЙ ЭКСПОЗИЦИИ КИТАЯ**

**Аннотация:** С развитием науки музейные экспозиции стали использовать инновационные визуальные технологии, что способствует улучшению представления музейных коллекций и развитию музеологии. Современные интерактивные технологии позволяют музеям соответствовать требованиям времени, привлекать новую аудиторию и поддерживать интерес посетителей разных возрастов. В статье анализируются типы интерактивных технологий на примере музеев провинции Цзянси, Китай, исследуется их восприятие аудиторией и предлагаются стратегии оптимизации этих технологий для местного музейного кураторства.

**Ключевые слова:** музей, музейное кураторство, музейные визуальные технологии, музейная экспозиция, интерактивные визуальные технологии.

## **EXPLORATION OF INTERACTIVE VISUAL TECHNOLOGY IN MUSEUM CURATION IN CHINA**

**Summary:** With the development of science and technology, museum exhibitions have begun to use innovative visual technologies, which contributes to improving the presentation of museum collections and developing museology. Modern interactive technologies allow museums to meet contemporary demands, attract new audiences, and maintain the interest of visitors of all ages. This article analyzes types of interactive technologies in local museums in Jiangxi Province, China, examines their audience perception, and suggests strategies for optimizing these technologies for local museum curation.

**Keywords:** museum, museum curation, museum visual technology, museum display, interactive visual technology.

С развитием технологий способы экспонирования музейных предметов также идут в ногу со временем во всем мире, в том числе и в Китае. Если взять в качестве примера музей династии Хань городского округа Наньчан, то можно увидеть, что все экспонаты защищены стеклом витрин, к которым крепятся приборы для определения температуры и влажности. Для некоторых светочувствительных культурных реликвий тщательно продуманы интенсивность освещения, холодный и теплый свет, и даже угол падения света на экспозицию.

В системе теории визуальной культуры музейного кураторства очень важную роль играет визуальное восприятие аудитории. Кураторские идеи, выставочная среда, экскурсионные маршруты и методы демонстрации призваны повысить радость и удовлетворенность зрителей. Поэтому очень важно в доступной форме представить аудитории ключевые моменты и сокровища музея [1, с. 5–6], а также создать ощущение взаимодействия между зрителями и музейными объектами во время посещения. Для перехода на новый опыт восприятия все чаще в кураторской практике используют различные современные технологии. Использование интерактивных визуальных технологий в музеях могут помочь в общении с аудиторией на разных уровнях (музей-предмет, музей-зритель, предмет-зритель) и улучшить выставочный опыт зрителей.

Наиболее распространенной в музейных экспозициях является технология дополненной реальности AR, одна из самых широко используемых развивающихся технологий [3, с. 4–5]. В музейной экспозиции AR может использоваться для трехмерного представления культурных реликвий и истории, ориентации по месту и интересного формирования культурного творчества. Технология виртуальной реальности VR также используется в музейной экспозиции. Эта технология может использоваться для панорамных экскурсий, воспроизведения сцен, интерактивных игр и др. Например в Запретном городе в Пекине используется технология VR для воспроизведения сцен археологических раскопок, а также для показа дворца Трех Холмов, который не открыт для публики, что может максимально повысить роль распространения знаний о музее.

Некоторые новые музеи также используют технологию навигации внутри помещений «iBeacon», чтобы расширить музейные возможности посетителей. Технология навигации внутри помещений «iBeacon» основана на том, что в помещениях находятся базовые станции – миниатюрные маяки. Они могут связываться со смартфоном через Bluetooth [2, с. 11–12] когда пользователь входит в зону с устройством. Эта станция приводит в действие мобильное приложение на смартфоне, которое активирует рассылку заранее подготовленной информации. Музей может передавать информацию о близлежащих экспонатах в режиме реального времени в соответствии с маршрутом туристов. Например, путеводитель по залу музея провинции Чжэцзян может реализовать эту функцию, и когда зрители проходят мимо экспонатов с путеводителем в руках, он автоматически находит и воспроизводит соответствующий пояснительный контент.

Технология голографической проекции также широко используется в музейной экспозиции. То есть в физическом пространстве воспринимается виртуальное трехмерное стереоскопическое изображение, чтобы туристы могли рассмотреть экспозицию со всех сторон. В музее династии Хань городского округа Наньчан использование изогнутого 3D-экрана и технологии голографической проекции, в сочетании со средствами для строительства

подвесной стеклянной платформы, дает посетителям ощущение, что они стоят перед городскими воротами династии Хань.

Использование технологий, направленных на соматосенсорную систему человека, также становится распространенной практикой для усиления ощущения взаимодействия с аудиторией в музейной экспозиции. Принцип работы этой практики заключается в улавливании движений тела посетителей с помощью инфракрасных камер. Для интерактивной зоны «Виртуальная гардеробная» на выходе из музея династии Хань городского округа Наньчан также используют аналогичную практику: для создания виртуального образа китайского платья на заказ для посетителей улавливается и сканируется движения тела.

В последние годы в крупных музеях Китая можно отметить и обращение к практике цифровых медиа-выставок. Например, выставка «Ода прекрасным дамам» (прим. - Li Ren Xing) в музее провинции Чжэцзян. Эта выставка является цифровым иммерсивным выставочным проектом с использованием различных аудиовизуальных технологий, что позволяет на разных уровнях изучить понятие «красоты» через различные изображения женских образов. Для показа знаменитой «Терракотовой армии» возле гробницы первого императора династии Цинь большому кругу посетителей стали использовать технологию AR. Любой желающий из любой страны мира может зайти на специальный сайт и погрузиться в атмосферу этой гробницы и детально рассмотреть терракотовые статуи вблизи, обходя памятники истории. Стоит отметить, что такой метод знакомства с этим памятником дает, вероятно, даже больший опыт, чем реальное посещение этой гробницы. В целом, такой метод показа древностей имеет большие перспективы распространения в музейной сфере.

Развитие интерактивных визуальных технологий в современных музейных экспозициях Китая также имеет определенные проблемы: серьезная диспропорция географического развития. По сравнению с экономически развитыми районами, музеи на периферии страны отстают в плане финансирования, развития технологий и конечного эффекта презентации.

В дополнение к очевидным региональным различиям, за исключением небольшого числа экономически развитых регионов, большинство музеев Китая по уровню интерактивных визуальных технологий все еще не могут идти в ногу с международными темпами развития в этой сфере [4, с. 104–105]. Например, Тульский государственный музей оружия в России является региональным музеем, тем не менее на его базе реализован ряд цифровых и выставочных проектов с применением различных интерактивных визуальных технологий. На базе музея функционирует проект «Оружие героев», который позволяет в цифровой выставочной среде увидеть и получить уникальный опыт от взаимодействия с редкими экспонатами музея. Этот проект позволяет рассмотреть мельчайшие детали 3D моделей предметов оружия и увидеть их устройство. Хотя в китайских музеях есть подобные интерактивные игры с 3D-



сканированием, на самом деле они представляют собой лишь плоские графические изображения, и посетители могут изучать только внешний вид предмета. Так что такая интерактивная визуальная игра не увеличивает качество опыта от посещения музея.

Количество и специализация профессионалов в области музейных визуальных технологий в китайской системе музейного строительства нуждаются в улучшении. Китайские университеты обычно сочетают музееведение с археологией [6, с. 110], и большинство программ подготовки специалистов по сохранению наследия и музейному делу направлены на археологию. Кроме того, лишь несколько университетов в Китае имеют магистерские программы по направлению музейного кураторства, однако и те ограничены набором дисциплин. Можно констатировать, что в Китае очень мало специалистов в направлении исследования музейных визуальных технологий и музейного кураторства.

В данной статье на примере некоторых музеев Китая анализируются основные особенности применения интерактивных визуальных технологий в музейных экспозициях. Кроме того, приводятся общие сведения о текущем применении интерактивных визуальных технологий в музейных экспозициях. Также обозначаются проблемы в распространении интерактивных визуальных технологий. Например, медленное обновление соответствующих визуальных технологий; интерактивные визуальные технологии в Китае отстают от международных тенденций музейного дела; нехватка профессиональных кадров в области музейных визуальных технологий. На основе анализа вышеперечисленных проблем, можно предложить следующие стратегии по улучшению интерактивных визуальных технологий в музейной сфере в Китае. Во-первых, попытаться сбалансировать региональные различия. Во-вторых, увеличить инвестиции в развитие визуальных технологий в музейной экспозиции и усилить государственную поддержку. В-третьих, необходимы изменения в системе образования и увеличения образовательных программ в стране по направлению кураторских практик и музейного дела.

### **Список литературы:**

- 1.刘婴婴,彭波.交互设计在博物馆视觉体验中的应用研究——以上海博物馆为例[J].明日风尚,2020(06):44+46. [Liu Yingying, Peng Bo. Research on the Application of Interaction Design in the Visual Experience of Museums - Taking Shanghai Museum as an Example[J].Tomorrow's Style, 2020(06)]
- 2.周春月.  
AR技术背景下博物馆数字化视觉再现的设计方法研究[D].武汉理工大学,2019. DOI:10.27381/d.cnki.gwlg.2019.000684. [Zhou Chunyue. Research on the design method of digital visual reproduction in museums under the background of AR technology [D]. Wuhan University of Technology, 2019.]

3.叶媛.

基于物联网技术的智慧博物馆互动新视觉探究[D].北方工业大学,2017.DOI:10.26926/d.cnki.gbfgu.2017.000011. [Ye Yuan. Exploration of new vision of smart museum interaction based on IoT technology [D]. North University of Technology,2017.]

4.牛美慧,沈寅秋.浅析当今博物馆陈列与观众互动实践的形式与意义[J].博物院,2022,No.35(05):103-107. [Niu Meihui, Shen Yinqiu. Analysing the form and significance of today's museum display and audience interaction practice[J]. Museum, 2022, No.35.]

5.段晓明,喻燕姣,陈锐.多人多屏数字互动的博物馆特展创新探索——湖南博物院的实践[J].中国博物馆,2022,No.151(04):26-30. [Duan Xiaoming, Yu Yanjiao, Chen Rui. Exploring the Innovation of Museum Special Exhibition with Multi-Person and Multi-Screen Digital Interaction - The Practice of Hunan Museum[J]. Chinese Museum ,2022, No.151(04)]

6.刘奕璇.《动手型展览：管理互动博物馆与科学中心》——从互动视角统合博物馆的运营管理[J].科学教育与博物馆,2022,8(03):110-111.DOI:10.16703/j.cnki.31-2111/n.2022.03.015. [Liu, Yixuan. Hands-on Exhibitions: Managing Interactive Museums and Science Centres - Unifying Museum Operations and Management from an Interactive Perspective[J]. Science Education and Museums, 2022, 8(03)]

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Демидов Алексей Вячеславович</b> ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО К УЧАСТНИКАМ VII МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА», ПОСВЯЩЕННОЙ РАЗВИТИЮ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ .....	3
<b>Алимджанова Шохсанам Азамат кизи</b> (Республика Узбекистан) НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИНГВОКОГНИТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕЕ СВЯЗЬ С ФРАЗЕОЛОГИЗМАМИ .....	4
<b>Абдуллазаде Наиль Руфат оглы</b> МЕТОДИКА КОЛЛЕКТИВНОЙ РЕФЛЕКСИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТОВ В СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЕ .....	12
<b>Агибалов Александр Сергеевич</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СУБЪЕКТОВ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОЙ ЛОГИСТИКИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ .....	17
<b>Алексушин Глеб Владимирович</b> ГЕНЕЗИС СТИПЕНДИАЛЬНОГО КОМПЛЕКСА ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ С ПОМОЩЬЮ ЭНДАУМЕНТ-ФОНДОВ (НА МАТЕРИАЛАХ САМАРЫ) .....	23
<b>Андреева Анна Владимировна</b> ИМЕНА РОССИЙСКИХ АКАДЕМИКОВ В ИСТОРИИ СЕВЕРНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА .....	27
<b>Анцупова Александра Сергеевна</b> РОЛЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КОНТЕКСТЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	35
<b>Баев Олег Валериевич</b> ВНЕШНИЙ ДОЛГ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В 30-Х ГГ. XIX В. ....	39
<b>Басова Елизавета Николаевна</b> АКАДЕМИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА УНИВЕРСИТЕТА КАК ОТРАЖЕНИЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ .....	47
<b>Берницева Виктория Андреевна</b> К ВОПРОСУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЗРИТЕЛЯ, ПРОИЗВЕДЕНИЯ И ЕГО АВТОРА В СОВРЕМЕННОМ ИСКУССТВЕ .....	52
<b>Билан Ольга Александровна</b> ПОРТРЕТЫ А.С. ПУШКИНА В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ИСКУССТВЕ .....	60
<b>Боева Галина Николаевна</b> УНИВЕРСИТЕТ ПРОМТЕХДИЗАЙНА И ЕГО КУЛЬТУРНАЯ ТОПОГРАФИЯ .....	66

<b>Боева Дарья Александровна</b> ВЛИЯНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЕЖИ .....	71
<b>Борисова Софья Романовна</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СХЕМ И АЛГОРИТМОВ В КАЧЕСТВЕ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ .....	75
<b>Браганцева Людмила Николаевна</b> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА .....	84
<b>Быстрова Ирина Владимировна</b> КУЛЬТУРНО-ЦЕННОСТНАЯ СПЕЦИФИКА ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ДОМИНАНТЫ «РОДНАЯ ПРИРОДА» В АСПЕКТЕ РКИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК) .....	88
<b>Бычков Максим Алексеевич</b> ФРАНЦУЗСКОЕ ПРАВОВАДИКАЛЬНОЕ ДВИЖЕНИЕ В 1970-80-е ГГ. ....	96
<b>Василевский Пантелеймон Владиславович</b> НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ УНИВЕРСИТЕТОВ .....	104
<b>Васильева Ирина Владимировна</b> ПРИВЛЕЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КАРЬЕРЕ: КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ ВЛИЯЮЩИХ ФАКТОРОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ .....	108
<b>Васильева Татьяна Леонидовна</b> ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБУЧЕНИИ. НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИЛИ ПРОБЛЕМЫ? .....	115
<b>Вейнмейстер Анастасия Валентиновна</b> РОЛЬ ФИЛОСОФИИ КАНТА В ФОРМИРОВАНИИ МИРОВОЗЗРЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА .....	122
<b>Вихрова Ксения Александровна</b> ДЖОН ГАРДНЕР КАК ПРЕПОДАВАТЕЛЬ: МЕТОДИКА И ЭТИКА ПИСАТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА .....	132
<b>Вокина Ольга Николаевна</b> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО КОСТЮМА В ЛЕНИНГРАДЕ В 1920–1990-Е ГОДЫ .....	137
<b>Габдуллина Алсу Шарифуллаевна</b> АКТУАЛЬНОСТЬ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ: ОБУЧЕНИЕ СПОНТАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ .....	143
<b>Гаврилова Елена Владимировна</b> К ВОПРОСУ О ЖЕНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ВО ФРАНЦИИ XVI - XVII ВЕКОВ .....	150

<b>Гараева Екатерина Александровна</b> ЦИФРОВОЙ НАСТАВНИК КАК РОЛЕВАЯ ПОЗИЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ .....	156
<b>Гатауллина Алия Аюповна</b> ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА УНИВЕРСИТЕТА БУДУЩЕГО В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ .....	162
<b>Гатина Алсу Махмутовна</b> КАК СОХРАНИТЬ ЗДОРОВЬЕ ПРИ РАБОТЕ ЗА КОМПЬЮТЕРОМ .....	166
<b>Гатина Алсу Махмутовна</b> РАЗВИТИЕ СПОРТА В ГОРОДЕ НЕФТЕКАМСК РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН .....	171
<b>Гладкова Екатерина Валерьевна</b> РАБОТА В.И. БЕЛЬСКОГО НАД ЛИБРЕТТО К ОПЕРЕ «ЗОЛОТОЙ ПЕТУШОК» НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕПИСКИ С Н.А. РИМСКИМ-КОРСАКОВЫМ .....	176
<b>Гонсалес Седилло Хоел Иван</b> (Мексиканские Соединенные Штаты) ГЕРМАНСКИЙ ЭКСПАНСИОНИЗМ X-XIII ВВ. КАК ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ УГРОЗЫ ЗАПАДНОГО КОЛОНИАЛИЗМА ВОСТОЧНОЙ ЕВРОПЕ .....	183
<b>Гордеева Вероника Викторовна</b> СОВРЕМЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ .....	192
<b>Григорьева Юлия Викторовна</b> КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «РИТОРИКА И ДЕЛОВОЙ ЭТИКЕТ» В САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОМ ГОРНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ .....	198
<b>Гринёв Андрей Вальтерович</b> ФАЛЬСИФИКАЦИЯ ИСТОРИИ АЛЯСКИ РУССКОГО ПЕРИОДА НА ПРИМЕРЕ АМЕРИКАНСКОЙ ГАЗЕТЫ «ПОЛИТИКО» .....	203
<b>Грицай Людмила Александровна</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ Е.Р. ДАШКОВОЙ КАК ЧАСТЬ ПРОЕКТА ПО ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОМУ ПРЕОБРАЗОВАНИЮ РОССИИ В XVIII ВЕКЕ .....	211
<b>Гуркина Нина Константиновна</b> КИНЕМАТОГРАФ И ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ .....	218
<b>Гусев Владимир Евгеньевич</b> ОПРАВДАНИЮ НЕ ПОДЛЕЖИТ: ИСТОРИЧЕСКАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ «РЕЖИМА ВИШИ» ВО ФРАНЦИИ (1940-1944) ЗА ГЕНОЦИД ЕВРЕЕВ .....	225

<b>Дашдамирова Ирина Валерьевна</b> РЕАЛИЗАЦИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ У СТУДЕНТОВ СПОРТИВНОГО ВУЗА .....	232
<b>Дементьев Борис Петрович</b> НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ .....	237
<b>Денисенко Елена Петровна (Республика Беларусь)</b> ИСТОРИЯ БЫТОВАНИЯ ГОРЫ-ГОРЕЦКОГО ЗЕМЛЕДЕЛЬЧЕСКОГО ИНСТИТУТА В ДОКУМЕНТАХ XIX ВЕКА (ПО МАТЕРИАЛАМ ФОНДА ЦЕНТРАЛЬНОЙ НАУЧНОЙ БИБЛИОТЕКИ ИМЕНИ ЯКУБА КОЛАСА НАЦИОНАЛЬНОЙ АКАДЕМИИ НАУК БЕЛАРУСИ) .....	243
<b>Денисова Инна Валерьевна</b> ИЗУЧЕНИЕ ОРИГИНАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПИСАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ .....	252
<b>Дервянченко Валентина Евгеньевна</b> СТАНОВЛЕНИЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ЕГО ПРООБРАЗЫ .....	256
<b>Домбровская Наталия Вениаминовна</b> ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ЕГО РОЛЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ .....	262
<b>Домбровская Светлана Сергеевна</b> ОНЛАЙН-КОНФЕРЕНЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	267
<b>Домбровский Роман Юрьевич</b> МУЗЕЙНОЕ И АРХИВНОЕ ДЕЛО КАК ФАКТОРЫ СОХРАНЕНИЯ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ НА ПРИМЕРЕ МУЗЕЙНОЙ И АРХИВНО-ПОИСКОВОЙ РАБОТЫ В НИЖНЕТАГИЛЬСКОМ ФИЛИАЛЕ ГБПОУ «СОМК») .....	272
<b>Домбровский Сергей Владимирович</b> ОСНОВНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОТРЕБНОСТИ И МОТИВАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО ТРУДА .....	278
<b>Донец Наталья Юрьевна</b> КУЛЬТУРНЫЕ ПАРАДОКСЫ ВНЕДРЕНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ .....	282
<b>Дружинкина Наталья Гавриловна</b> ВО ИМЯ ПРОЦВЕТЕНИЯ РОССИЙСКОЙ НАУКИ (ПАМЯТИ ДОКТОРА ИСТОРИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОРА Т.М. КИТАНИНОЙ) .....	286

<b>Дружинкина Наталья Гавриловна</b> ОРДЕНА И МЕДАЛИ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕСТВ В РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX - НАЧАЛЕ XX В. ....	291
<b>Дубинина Алла Петровна (Республика Беларусь)</b> МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИЕ НАЧАЛА УЧЕНИЯ И. КАНТА О ГОСУДАРСТВЕ И ПРАВЕ .....	301
<b>Дунаева Стефания Леонидовна</b> СОВРЕМЕННЫЙ МУЗЕЙ КАК МЕСТО КУЛЬТУРНОЙ ПАМЯТИ (КУЛЬТУРФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ МУЗЕЕВ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА) .....	308
<b>Душкина Майя Рашидовна</b> К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫМИ ЗНАНИЯМИ ДЛЯ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ВЫЗОВОВ СОВРЕМЕННОГО МИРА .....	315
<b>Душкина Майя Рашидовна</b> СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ И МАССОВЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ КОММУНИКАЦИИ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ЦЕННОСТЕЙ И НАПРАВЛЕНИЙ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА ЦИФРОВОГО ОБЩЕСТВА ....	322
<b>Дымковская Татьяна Леонидовна</b> ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: КАК ПОНЯТЬ КОНТЕКСТ .....	331
<b>Елькина Ирина Юрьевна</b> АКТИВИЗАЦИЯ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ .....	337
<b>Емелева Лилия Фаридовна</b> ФИЛОСОФ: ОБРАЗ ЖИЗНИ ИЛИ ПРОФЕССИЯ? .....	343
<b>Ермаков Сергей Александрович</b> О НЕОБХОДИМОСТИ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КАЧЕСТВЕ ОБЯЗАТЕЛЬНОГО НА ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ .....	348
<b>Жебрунова Людмила Александровна</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПОДЪЯЗЫКИ СПОРТА: ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ НОМИНАЦИИ .....	356
<b>Житенева Анна Михайловна</b> ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСТОЧНИКОВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА В РАМКАХ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО КУРСУ «ИСТОРИЯ РОССИИ» .....	364
<b>Жукова Анжелика Павловна</b> ИЗ ИСТОРИИ ПРОМЫСЛОВОЙ КООПЕРАЦИИ: К ВОПРОСУ О ПРИРОДЕ БЫТОВЫХ АРТЕЛЕЙ В РОССИИ И ТОВАРИЩЕСТВ В ЕВРОПЕ .....	371

<b>Зубко Дарья Валерьевна</b> ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ ВУЗАМИ В НОВЫХ РЕГИОНАХ РОССИИ .....	376
<b>Зяббарова Алина Айратовна</b> ИССЛЕДОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНАХ РФ .....	382
<b>Иванова Полина Андреевна</b> КОММЕРЦИАЛИЗАЦИЯ МАГИЧЕСКИХ ПРАКТИК В РЕСПУБЛИКЕ КАРЕЛИЯ .....	389
<b>Канышева Ольга Альбертовна</b> ФИЛОСОФИЯ СОЗНАНИЯ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ .....	395
<b>Карапетова Розалина Валерьевна</b> СЕМЬЯ БУДУЩЕГО (О СОХРАНЕНИИ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПРИ ПОМОЩИ ИНТЕРНЕТА И СМИ) .....	406
<b>Каримулаева Эльмира Магомедовна</b> ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ЮРИДИЧЕСКИМИ ДОКУМЕНТАМИ .....	410
<b>Каримулаева Эльмира Магомедовна</b> ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ЮРИДИЧЕСКОЙ СФЕРЕ .....	416
<b>Карпенко Ольга Анатольевна</b> РАЗВИТЫЙ ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ – ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР УСПЕХА ЧЕЛОВЕКА В ЭКОНОМИКЕ И ОБЩЕСТВЕ .....	421
<b>Карчевская Оксана Валерьевна</b> ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНИНА .....	427
<b>Касьянов Григорий Александрович</b> МЕНТАЛЬНАЯ АВТОНОМИЯ И КУЛЬТУРА МЫШЛЕНИЯ В ЭПОХУ ИНФОРМАЦИОННЫХ ВОЙН .....	436
<b>Кацы Дмитрий Васильевич</b> ИНТЕГРАЦИЯ ИНСТРУМЕНТОВ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС: НЕКОТОРЫЕ ПРИМЕРЫ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА .....	445
<b>Кашкан Татьяна Александровна (Республика Беларусь)</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ДЕБАТЫ» ПРИ ОБУЧЕНИИ (НА ПРИМЕРЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА) .....	455
<b>Кириллов Дмитрий Владимирович</b> НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	459



<b>Киселев Игорь Васильевич</b> ИДЕИ ИММАНУИЛА КАНТА В НЕМЕЦКОЙ МОДЕЛИ УНИВЕРСИТЕТОВ XIX ВЕКА. ЧАСТЬ 2 .....	465
<b>Киселева Анастасия Михайловна</b> ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ О ЯЗЫКЕ В КОНЦЕ XX – НАЧАЛЕ XXI ВЕКА .....	469
<b>Китаева Мария Петровна</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИАЛОГИЧНОСТИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ ФИЛОСОФИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА .....	475
<b>Козенюк Григорий Валентинович</b> МИМЕСИС В ИСКУССТВЕ ОТ АНТИЧНОСТИ ДО НАШИХ ДНЕЙ .....	480
<b>Кокоренко Виктория Леонидовна</b> РЕАЛИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ» .....	485
<b>Кольцова Лали Николаевна</b> К ВОПРОСУ О ВКЛАДЕ Е.Р. ДАШКОВОЙ В РАЗВИТИЕ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК .....	490
<b>Коркишко Илья Анатольевич</b> ЗНАНИЕ И ВЛАСТЬ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ИДЕЙ МИШЕЛЯ ФУКО .....	496
<b>Королев Александр Валерьевич</b> ИЗМЕНЕНИЯ АДМИНИСТРАТИВНО-ПРАВОВОЙ СИСТЕМЫ В ЦАРСТВЕ ПОЛЬСКОМ ПРИ АЛЕКСАНДРЕ I И НИКОЛАЕ I .....	503
<b>Кравцов Лев Максимович</b> ИЗБРАНИЕ АРХИЕПИСКОПА В СРЕДНЕВЕКОВОМ НОВГОРОДЕ: ВЗГЛЯД СОВРЕМЕННОКОВ .....	508
<b>Кротова Елена Евгеньевна</b> ТЕНДЕНЦИИ СПОРТИВНОЙ ПОЛИТИКИ САУДОВСКОЙ АРАВИИ .....	514
<b>Крутько Дарья Юрьевна</b> МЫСЛЕННЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК ФИЛОСОФСКИЙ И НАУЧНЫЙ МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ .....	519
<b>Кузнецова Наталья Валерьевна</b> ПРЕДВАРИТЕЛЬНОЕ РОССИЙСКО-КИТАЙСКОЕ СОГЛАШЕНИЕ 1909 Г.: СТАТУС И СОДЕРЖАНИЕ ДОКУМЕНТА .....	525
<b>Лапченко Евгения Петровна</b> СИТУАТИВНЫЙ КОНТЕКСТ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА .....	532
<b>Лебедева Галина Николаевна</b> ИВАН АКСАКОВ И ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СЛАВЯНОФИЛЬСТВА .....	539
<b>Леденева Анастасия Владимировна</b> ПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ .....	544

<b>Липкина Елена Дмитриевна</b> АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА ПОЗИЦИИ СОВРЕМЕННОГО МУЗЕЯ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ...	549
<b>Липкина Елена Дмитриевна</b> СОВРЕМЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРОДВИЖЕНИЯ МУЗЕЯ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ .....	557
<b>Лихачев Виктор Геннадьевич</b> ШКОЛЫ ЮНГ В ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ПЛАВСОСТАВА ДЛЯ ГРАЖДАНСКОГО ФЛОТА НА СЕВЕРО-ЗАПАДЕ РСФСР В 1946-1953 ГГ. ....	563
<b>Лобастова Вера Александровна</b> ОТ ПОИСКА СМЫСЛОВ К ОБРЕТЕНИЮ ЗНАНИЯ .....	574
<b>Логинова Диана Васильевна</b> ТАКСОМЕТР: ВСЁ НОВОЕ – ЭТО ХОРОШО ЗАБЫТОЕ СТАРОЕ .....	582
<b>Логинова Марина Павловна</b> ВЛИЯНИЕ АНГЛОСАКСОНСКИХ ТРАДИЦИЙ НА РОССИЙСКУЮ СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ .....	591
<b>Ляшко Илья Анатольевич</b> ФИЛОСОФИЯ КАК НАУКА МЫШЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ .....	598
<b>Мавланова Ойбарчин Шералиевна</b> (Республика Узбекистан) ВЫРАЖЕНИЕ ИНТЕНЦИЯ, СТОЯЩЕГО ЗА СОЧУВСТВЕННЫМИ ОТВЕТАМИ (ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД) .....	604
<b>Мальцева Светлана Георгиевна</b> ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИИ ИСКУССТВ КАК ПРОЦЕСС ЭВОЛЮЦИИ АКСИОСФЕРЫ СТУДЕНТА .....	612
<b>Махова Анна Васильевна</b> ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ ФАЛЬСИФИКАЦИИ ИСТОРИИ В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССОВ В ВУЗЕ .....	617
<b>Мельников Егор Сергеевич</b> ПОВЫШЕНИЕ ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ К ЛИТЕРАТУРЕ БЛАГОДАРЯ МИФОЛОГИЧЕСКОМУ РАКУРСУ .....	622
<b>Менлакаева Кадрия Арсеновна</b> ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА НА РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ К ФОРМИРОВАНИЮ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	629
<b>Метелева Александра Александровна</b> К ВОПРОСУ ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИИ ПОНЯТИЯ «КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» .....	638

<b>Минин Александр Сергеевич</b> ВЫСОЧАЙШИЙ МАНИФЕСТ 14 МАРТА 1848 ГОДА: К ПОНИМАНИЮ ПОЛИТИКИ НИКОЛАЯ I .....	647
<b>Минин Александр Сергеевич</b> «КТО ЖЕ НАШИ СОЮЗНИКИ В ЕВРОПЕ?»: ЗАПИСКА М. П. ПОГОДИНА НИКОЛАЮ I ОТ 7 ДЕКАБРЯ 1853 Г. ....	654
<b>Михайлова Алла Григорьевна</b> РАЗВИТИЕ ЭТНОКУЛЬТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	663
<b>Михайлова Маргарита Ярославна</b> ЗАРОЖДЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНСТИТУТА БАНКРОТСТВА .....	668
<b>Михеева Анастасия Николаевна</b> ТЕХНОЛОГИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ИННОВАЦИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	672
<b>Мищенко Анна Вадимовна</b> РОЛЬ КОНТЕКСТА В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ .....	679
<b>Мищенко Игорь Евгеньевич</b> ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЕННОЙ КУЛЬТУРЫ: СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ .....	683
<b>Морозова Мария Владимировна</b> ПОНЯТИЕ МУЗЕЯ, МУЗЕЙНОГО ПРОСТРАНСТВА И МУЗЕЙНОГО ЭКСПОНАТА В ЭПОХУ МЕТАМОДЕРНА (МЕТАМОДЕРНИЗМА). МУЗЕЙНО-КУЛЬТУРНОЕ МЕТАПРОСТРАНСТВО .....	689
<b>Морозова Оксана Сергеевна</b> РОЛЬ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СРЕДЕ: СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ .....	700
<b>Москотина Надежда Алексеевна</b> ПРИМЕНЕНИЕ ЛИНГАФОННОГО ПРАКТИКУМА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ .....	705
<b>Налётова Наталья Юрьевна</b> ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ: ПРИЧИНЫ И СПОСОБЫ БОРЬБЫ С НЕЙ .....	710
<b>Налётова Наталья Юрьевна</b> ПЕРЕДОВЫЕ ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ .....	714
<b>Налётова Наталья Юрьевна</b> САМООРГАНИЗАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ СИСТЕМ .....	719

<b>Некрасов Павел Борисович</b> СТАНОВЛЕНИЕ ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ КАК СОЦИАЛЬНОГО ИНСТИТУТА В ДЕТСКИХ ДОМАХ РОССИИ .....	723
<b>Нефедьева Елена Владимировна</b> ПОМОЩЬ ПЕТРОГРАДСКИХ ВУЗОВ РУССКОЙ АРМИИ В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ .....	728
<b>Николаева Елена Сергеевна</b> ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВУЗЕ: ОПЫТ, ПРАКТИКА И ПЕРСПЕКТИВЫ .....	734
<b>Николаева Людмила Витальевна</b> СОВРЕМЕННАЯ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ИСКУССТВОВЕДЧЕСКОГО ДИСКУРСА: НА ПРИМЕРЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПЛАТФОРМ .....	742
<b>Ниязова Галина Юрьевна</b> ВОПРОС МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОНКУРЕНЦИИ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ .....	750
<b>Односталко Максим Александрович</b> БЕЗОПАСНОСТЬ: ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС В ПОЛИТОЛОГИИ .....	755
<b>Паневин Кирилл Васильевич</b> НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ НАУЧНОЙ РАБОТЫ КУРСАНТОВ В ОБЛАСТИ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК В ВОЕННОМ ВУЗЕ .....	764
<b>Панина Ирина Викторовна</b> ПЕРЕПИСКА КАК ИСТОЧНИК ИНФОРМАЦИИ В РЕКОНСТРУКЦИИ БИЗНЕС-МОДЕЛИ ИЗДАНИЯ ЖУРНАЛА «СОВРЕМЕННОК» В 1836 ГОДУ .....	772
<b>Патенко Гульчачак Ринатовна</b> ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ И СОВРЕМЕННОСТЬ .....	778
<b>Поляков Алексей Васильевич</b> ВЕДУЩИЕ МОТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ .....	783
<b>Порошков Михаил Михайлович</b> ИДЕОЛОГИЯ В СОЦИО-ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНЫЕ РЕШЕНИЯ .....	789
<b>Постикэ Надежда Борисовна</b> КАМЕРАЛИЗМ И СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫЕ НАУКИ В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ .....	796
<b>Прудникова Татьяна Юрьевна</b> ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ РОССИИ В НЕПРОФИЛЬНЫХ ВУЗАХ (ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ) .....	805

<b>Размахнина Анастасия Александровна</b> КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К МУЗЕЙНОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КУЛЬТУРЫ .....	814
<b>Ракитянская Анжела Ивановна</b> ВНЕДРЕНИЕ КОНЦЕПЦИИ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (SEL) В ВОЕННЫЕ ВУЗЫ СТРАНЫ .....	822
<b>Редюк Анна Леонидовна</b> СРЕДНЕВЕКОВЬЕ КАК ЭПОХА СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ .....	827
<b>Руденко Виктория Евгеньевна (Республика Беларусь)</b> РОЛЬ «ФОЛЬКСДОЙЧЕ» НА ОККУПИРОВАННОЙ ТЕРРИТОРИИ СССР ВО ВРЕМЯ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ .....	830
<b>Сажин Дмитрий Павлович</b> СОВЕТСКИЕ УЧЕБНИКИ ИСТОРИИ КАК НОСИТЕЛИ ПОЛИТИЧЕСКОГО МИФА .....	834
<b>Салихова Ирина Сергеевна</b> ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МОЛОДОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА: ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К КЛАССИФИКАЦИИ .....	839
<b>Самарина Марина Сергеевна</b> МАРКО ПОЛО: 700 ЛЕТ ДИСКУССИЙ .....	845
<b>Санжаровская Кристина Юрьевна</b> ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	852
<b>Серкова Вера Анатольевна</b> «НО ЧТО Ж ЭТО БЫЛО ЗА СЛАВЯНОФИЛЬСТВО?» .....	859
<b>Сизова Галина Борисовна</b> ФИЛОСОФИЯ ПРИРОДЫ К. Х.Ф. КРАУЗЕ .....	863
<b>Смирнова Вероника Владимировна</b> АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	867
<b>Степанцева Ольга Александровна</b> ЛИЧНЫЙ БРЕНД В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ .....	873
<b>Стецкевич Елена Сергеевна</b> ПУНСОННАЯ МАСТЕРСКАЯ ИМПЕРАТОРСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК И ХУДОЖЕСТВ: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В XVIII ВЕКЕ .....	878

<b>Стрельников Максим Александрович</b> ПРОБЛЕМА ПРИВЛЕЧЕНИЯ К СУДУ ВОЕННЫХ ПРЕСТУПНИКОВ ЗА ПРЕСТУПЛЕНИЯ ПРОТИВ ЧЕЛОВЕЧНОСТИ И МЕЖДУНАРОДНЫХ НОРМ И ПРАВИЛ ВЕДЕНИЯ ВОЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ (ГУМАНИТАРНОГО ПРАВА) В ПЕРИОД ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ НА ПРИМЕРЕ СТАЛИНГРАДСКОЙ БИТВЫ (ПО МАТЕРИАЛАМ УПРАВЛЕНИЯ ФСБ РОССИИ ПО ВОЛГОГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ) УСЛОВИЯХ «ВОЙН ЗА ИСТОРИЮ» И РЕАБИЛИТАЦИИ НАЦИЗМА .....	887
<b>Судакова Оксана Николаевна</b> ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ .....	891
<b>Тимофеев Владимир Владимирович</b> ВЛИЯНИЕ МИРОТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ООН НА КОЭФФИЦИЕНТ ШИЛЛЕРА .....	899
<b>Тимофеева Елизавета Павловна</b> СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ О РАННЕЙ АКАДЕМИИ .....	904
<b>Тихонова Вера Борисовна</b> К ПРОБЛЕМЕ ЛИЧНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ГУМАНИТАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ XIX-XXI ВВ. ....	909
<b>Тихоньких Виктор Петрович</b> НАУКА И ЛЖЕНАУКА В СОВРЕМЕННОЙ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ КАРТИНЕ МИРА .....	916
<b>Тома Жанна Вячеславовна</b> РАЗВИТИЕ КАТЕГОРИИ «ПРОФЕССИЯ» КАК ОПРЕДЕЛЯЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА .....	925
<b>Уколова Инна Петровна</b> СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ И РЕГУЛИРОВАНИЯ ВОЕННО-ТЕХНИЧЕСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В ФРГ НА ЭТАПЕ 2000-2015 ГГ. ....	932
<b>Фартеев Евгений Константинович</b> ВКЛАД НАЧАЛЬНИЦ ПЕРВОЙ ЕКАТЕРИНБУРГСКОЙ ЖЕНСКОЙ ГИМНАЗИИ В РАЗВИТИЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРМСКОЙ ГУБЕРНИИ .....	940
<b>Халметова Альбина Азатовна</b> ЭВОЛЮЦИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ (1917-1941 ГГ.) .....	946
<b>Хафизова Рената Илгизовна</b> СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ПЕРЕМЕНЫ ВИКТОРИАНСКОГО ОБЩЕСТВА И СИМВОЛИЗМ В СКАЗКЕ Л. КЭРРОЛЛА .....	955

<b>Христенко Дмитрий Николаевич</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПО ПРЕДМЕТАМ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА В НЕПРОФИЛЬНОМ ВУЗЕ .....	959
<b>Чепель Александр Иванович</b> АЛЕКСАНДРОВСКИЙ ДВОРЕЦ В ЦАРСКОМ СЕЛЕ: К 280-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ АРХИТЕКТОРА ДЖАКОМО КВАРЕНГИ .....	963
<b>Чепель Александр Иванович</b> ПРОЕКТ ЗДАНИЯ ЦЕНТРАЛЬНОГО ИНСТИТУТА ВСЕРОССИЙСКОГО ПОПЕЧИТЕЛЬСТВА ПО ОХРАНЕ МАТЕРИНСТВА И МЛАДЕНЧЕСТВА НА КАМЕННОМ ОСТРОВЕ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ: К 80-ЛЕТИЮ СО ДНЯ ГИБЕЛИ АРХИТЕКТОРА МАРИАНА СТАНИСЛАВОВИЧА ЛЯЛЕВИЧА .....	968
<b>Шаколюкова Валентина Дмитриевна</b> ИМПЕРАТОРСКИЕ УНИВЕРСИТЕТЫ РОССИИ И ИХ РОЛЬ В СОЦИАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ОБЩЕСТВА И ГОСУДАРСТВА .....	974
<b>Шинкаренко Яна Владимировна</b> АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КУРСАНТАМИ ВУЗОВ СИСТЕМЫ МВД .....	983
<b>Ширинян Марине Витальевна</b> ИССЛЕДОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ГУМАНИТАРНОЙ СРЕДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО КОЛЛЕДЖА: АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ .....	989
<b>Шишина Людмила Леонидовна</b> О РОЛИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ .....	999
<b>Шкандрий Надежда Ярославовна</b> НАТЮРМОРТ, КАК ЗЕРКАЛО ТРАНСФОРМАЦИИ ЖИВОПИСИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА .....	1003
<b>Шкуратова Виктория Евгеньевна</b> ЗНАЧЕНИЕ КОПИЙНОЙ ПРАКТИКИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ И ЭТАПЫ ВЫПОЛНЕНИЯ ЖИВОПИСНОЙ КОПИИ .....	1010
<b>Штокало Александр Владимирович</b> СУЩЕСТВУЮЩИЕ ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ СЕНСОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ .....	1019
<b>Шукаева Елена Михайловна</b> НОРМАТИВНЫЙ АСПЕКТ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ .....	1024
<b>Шульженко Марина Юрьевна</b> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА .....	1028

<b>Юрьева Ольга Юрьевна</b> КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ ЛЕНИНГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ НА ПРИМЕРЕ АРХИТЕКТУРНЫХ И СКУЛЬПТУРНЫХ ПАМЯТНИКОВ КИРОВСКОГО РАЙОНА .....	1036
<b>Якименко Артем Владимирович</b> ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ И ПСИХИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ КАРТИНЕ МИРА .....	1043
<b>Ян Фань</b> (Китайская Народная Республика) ДУХОВНЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ АВТОНОМНЫХ СИСТЕМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА: МЕЖДУ АВТОНОМИЕЙ И КОНТРОЛЕМ .....	1048
<b>Янь Цзывэй</b> (Китайская Народная Республика) ИССЛЕДОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ВИЗУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МУЗЕЙНОЙ ЭКСПОЗИЦИИ КИТАЯ .....	1057
<b>СОДЕРЖАНИЕ</b> .....	1062



Научное издание

# **ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ:**

## **ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА**

Посвящается развитию университетского образования в России

### **Том I**

Материалы VII Международной научной конференции

Санкт-Петербург, 13 декабря 2024 года

Под редакцией Ю. В. Ватолиной, А. С. Минина

Электронное издание сетевого распространения

#### **Системные требования:**

электронное устройство с программным обеспечением  
для воспроизведения файлов формата PDF

Режим доступа: [http://publish.sutd.ru/tp\\_get\\_file.php?id=2024238](http://publish.sutd.ru/tp_get_file.php?id=2024238), по паролю. –  
Загл. с экрана.

Дата подписания к использованию 05.12.2024 г. Рег. № 238/24  
ФГБОУВО «СПбГУПТД»

Юридический и почтовый адрес:

191186, Санкт-Петербург, ул. Большая Морская, 18.

<http://sutd.ru/>