Оренбургский
государственный
университет
имени В.А. Бондаренко

Международная научно-практическая конференция «Цивилизационные изменения современного мира, образования и человека»



Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО МИРА, ОБРАЗОВАНИЯ И ЧЕЛОВЕКА

Сборник материалов международной научно-практической
конференции

Рекомендовано ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Оренбург

2026

УДК 316.722(06)

ББК 60.524я43

Ц57

Научный редактор – доктор педагогических наук, доцент В.В. Мороз

Ц57 Цивилизационные изменения современного мира, образования и человека [Электронный ресурс]: сборник материалов международной научно-практической конференции / науч. ред. В.В. Мороз; Оренбургский гос. ун-т имени В.А. Бондаренко. – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 3,30 Мб). – Оренбург: ОГУ, 2026. – 1 электрон. опт. диск (CD-R): зв., цв.; 12 см. – Системные требования: Intel Core или аналогич.; Microsoft Windows 7, 8, 10; 512 Мб; монитор, поддерживающий режим 1024x768; мышь или аналогич. устройство. – Загл. с этикетки диска.

ISBN 978-5-7410-3673-0

Ответственность за ошибки,
опечатки и неточности в материалах несут авторы

УДК 316.722(06)
ББК 60.524я43

ISBN 978-5-7410-3673-0

© Авторы, 2026
© ОГУ, 2026

СЕКЦИЯ № 1
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ КОНТЕКСТЫ И СЦЕНАРИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

СЕКЦИЯ 2
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ДИАГНОСТИКА ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

СЕКЦИЯ № 3
ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ

СЕКЦИЯ № 4
ЧЕЛОВЕК, ОБЩЕСТВО, КУЛЬТУРА: ФИЛОСОФСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ, СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

СЕКЦИЯ № 1 «ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ КОНТЕКСТЫ И СЦЕНАРИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ»

СОДЕРЖАНИЕ

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ОХРАНЕ ТРУДА МОБИЛИЗОВАННЫХ УЧАСТНИКОВ СВО Матвеева С.Л., Али Е.Б., канд. техн. наук, доцент Севастьянов Б.В., канд. пед. наук, д-р техн. наук, профессор 8

ЭВОЛЮЦИОННЫЙ ПОДХОД К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПРОГРАММИСТОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ Анискин М.А. 16

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОКОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ И СЦЕНАРИЙ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ Архапчева М.В. 21

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИОЛОГОВ-ПРАКТИКОВ В РОССИИ Бакулина А.О. 25

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА Благовисная А.Н., канд. физ.-мат. наук, Мещерина Е.В., канд. физ.-мат. наук, Тарабрин К.Р. 30

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Блинов О.К., Неволина В.В., д-р пед. наук, доцент 34

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ КОНТЕКСТЫ И СЦЕНАРИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ЦИВИЛИЗАЦИОННОМ ИЗМЕНЕНИИ СОВРЕМЕННОГО МИРА И ОБРАЗОВАНИЯ Гумерова Х.Ф. 43

АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННОГО УПРАВЛЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ТРЕНИРОВОК ПО ВОЛЬНОЙ БОРЬБЕ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ В РОССИЙСКОЙ ПРАКТИКЕ: СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ И РЕШЕНИЯ Егорова О.А., Кирьякова А.В., д-р пед. наук, профессор 47

ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ПЕДАГОГИКИ ТВОРЧЕСТВА В ОБРАЗОВАНИИ НА ПРИМЕРЕ РЯЗАНСКОЙ ОБЛАСТИ Карамнов С.А.... 51

ЦИФРОВЫЕ НАВЫКИ И КОМПЕТЕНЦИИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ Каргапольцева Н.А., д-р пед. наук, профессор, Каргапольцева Д.С., канд. пед. наук 55

ВИРТУАЛЬНЫЕ СООБЩЕСТВА И ДЕВИАЦИИ: РОЛЬ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ФОРМИРОВАНИИ НОВЫХ ФОРМ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ Мазина О.Н., канд. пед. наук, доцент 59

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ «ОБУЧЕНИЕ СЛУЖЕНИЕМ. ПЕРВЫЕ» Жабина Н.А., Мазина О.Н., канд. пед. наук, доцент 65

ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ И САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА: УСТАНОВКИ, ИНСТРУМЕНТАРИЙ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ Мартишина Н.В., д-р пед. наук, профессор, Погосян Э.А. 70

МЕНЯЮЩАЯСЯ КРЕАТИВНОСТЬ В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ Мороз В.В., д-р пед. наук, доцент 77

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ХОДЕ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Новицкая Е.В., Каргапольцева Д.С., канд. пед. наук 83

РОЛЬ СПОРТА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ У УЧАЩИХСЯ СПОРТИВНЫХ ШКОЛ Кирьякова А.В., д-р пед. наук, профессор, Пантелеев Ю.С. 89

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО УПРАВЛЕНИЮ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ Кирякова А.В., д-р пед. наук, профессор, Реджепов Тангрыберди..... 96

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Гараева Е.А., канд. пед. наук, доцент Сятова А.Н. 100

РОЛЬ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ МИРОВОЗЗРЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА Тюников А.А..... 105

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА: АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИЗУЧЕНИЯ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ Гараева Е.А., канд. пед. наук, доцент, Умурзаков Н.И. 110

НЕПРЕРЫВНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЙ ПРИНЦИП РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ Чердинцева И.Н. 116

СОВРЕМЕННЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В УПРАВЛЕНИИ ВРЕМЕНЕМ Шагойко Е.А., канд. пед. наук 122

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ОХРАНЕ ТРУДА МОБИЛИЗОВАННЫХ УЧАСТНИКОВ СВО

Матвеева С.Л.,
Али Е.Б., канд. техн. наук, доцент
Севастьянов Б.В., канд. пед. наук, д-р техн. наук, профессор
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ижевский государственный технический университет имени М.Т. Калашникова»

Специальная военная операция привела к мобилизации значительного числа гражданских лиц, которые после возвращения к мирной жизни сталкиваются с комплексом проблем трудовой реинтеграции, составляющих угрозу утраты или освоения профессиональных навыков. Исследование проведено в целях выполнения Указа Президента России о национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года от 7 мая 2024 г. N 309 (п. 2з, «повышение уровня удовлетворенности участников специальной военной операции условиями для медицинской реабилитации, переобучения и трудоустройства») [1].

Рассмотрение трудовой реинтеграции мобилизованных в отечественной науке носит пока фрагментарный характер.

Объект исследования – трудовая реинтеграция.

Предмет исследования – трудовая реинтеграция мобилизованных.

Цель: теоретическое обоснование Порядка обучения охране труда мобилизованных.

Методы исследования. Выполнена с применением описательно-сопоставительного метода систематизация Процесса обучения охране труда мобилизованных путем сравнения Программ их обучения с общепринятым Порядком обучения охране труда [2].

Результаты и их обсуждение. Предлагаемый Порядок обучения охране труда мобилизованных основан на положениях Постановления Правительства от 24 декабря 2021 г. № 2464 [2], который является составной частью системы управления охраной труда (СУОТ) [3]. СУОТ организации, заключающей трудовой договор с мобилизованным, дополнена:

– Положением о проведении медицинских осмотров и освидетельствований мобилизованных;

– Измененным Приложением 3 к СУОТ организации. Примерный перечень опасностей и мер по управлению ими в рамках СУОТ для мобилизованных.

При разработке Положения о проведении медицинских осмотров и освидетельствований мобилизованных за основу взят Приказ Федеральной службы войск национальной гвардии РФ от 23 апреля 2021 г. № 142 [4] с учетом медицинских противопоказаний к военной службе по контракту. Медицинские осмотры и освидетельствования мобилизованные проходят в медицинских организациях системы Министерства внутренних дел Российской Федерации

(поликлиники МВД России), оказывающих медицинскую помощь в амбулаторных условиях. Результаты осмотров врачами-специалистами, исследований и иных медицинских вмешательств, входящих в объем осмотров, вносятся в медицинскую карту пациента, получающего медицинскую помощь в амбулаторных условиях. Раннее вмешательство и диагностика, выражающиеся в обязательном психологическом скрининг-тестировании по возвращении для выявления групп риска по посттравматическому стрессовому расстройству и другим расстройствам.

Дополнительное Приложение 3 к СУОТ организации (таблица 1) содержит допустимые опасности и меры по управлению ими в рамках вредного 3 класса условий труда, подкласс 3.1 (вредные условия труда 1 степени) - условия труда, при которых на работника воздействуют вредные и (или) опасные производственные факторы, после воздействия которых измененное функциональное состояние организма работника восстанавливается, как правило, при более длительном, чем до начала следующего рабочего дня (смены), прекращении воздействия данных факторов, и увеличивается риск повреждения здоровья.

Таблица 1 – Приложение 3 к СУОТ организации. Примерный перечень опасностей и мер по их управлению при заключении трудового договора с мобилизованным

Опасность	Меры управления/контроля профессиональных рисков
Наличие микроорганизмов-продуцентов, препаратов, содержащих живые клетки и споры микроорганизмов в окружающей среде: воздухе, воде, на поверхностях	Соблюдение требований охраны труда и санитарно-гигиенических требований, применение СИЗ
Неприменение СИЗ или применение поврежденных СИЗ, не сертифицированных СИЗ, не соответствующих размерам СИЗ, СИЗ, не соответствующих выявленным опасностям, составу или уровню воздействия вредных факторов	Регулярная проверка СИЗ на состояние работоспособности и комплектности. Назначить локальным нормативным актом ответственное лицо за учет выдачи СИЗ и их контроль за состоянием, комплектностью
Скользкие, обледенелые, зажиренные, мокрые опорные поверхности	Использование противоскользящих напольных покрытий
	Соблюдение правил дорожного движения и правил перемещения транспортных средств по территории

Транспортное средство, в том числе погрузчик	работодателя, соблюдение скоростного режима, применение исправных транспортных средств, соответствующих требованиям безопасности
Подвижные части машин и механизмов	Использование блокировочных устройств
Воздействие на кожные покровы смазочных масел	Воздействие на кожные покровы обезжиривающих и чистящих веществ
Воздействие на кожные покровы обезжиривающих и чистящих веществ	Воздействие на кожные покровы обезжиривающих и чистящих веществ
Прямое воздействие солнечных лучей	Правильное применение СИЗ, прекращение выполнения работ при воздействии лучей солнца
Охлажденная поверхность, охлажденная жидкость или газ	Ограждение участков технологического оборудования с использованием хладагентов, покрытие теплоизолирующим материалом металлических поверхностей ручных инструментов, металлических ручек и задвижек технологического оборудования с использованием хладагентов
Высокая влажность окружающей среды, в рабочей зоне, в том числе, связанная с климатом (воздействие влажности в виде тумана, росы, атмосферных осадков, конденсата, струй и капель жидкости)	Оборудование устройств для визуального контроля и отбора проб, приспособлениями, обеспечивающими герметичность оборудования
Высокая или низкая скорость движения воздуха, в том числе, связанная с климатом	Кондиционирование воздуха
Повышенный уровень шума и другие неблагоприятные характеристики шума	Применение звукоизолирующих ограждений-кожухов, кабин управления технологическим процессом
Груз, инструмент или предмет, перемещаемый или поднимаемый, в том числе на высоту	Повышение уровня механизации и автоматизации, использование современной высокопроизводительной техники (применение приборов, машин, приспособлений, позволяющих осуществлять производственные

	процессы без физических усилий человека, лишь под его контролем)
Физические перегрузки при чрезмерных физических усилиях при подъеме предметов и деталей, при перемещении предметов и деталей, при стереотипных рабочих движениях и при статических нагрузках, при неудобной рабочей позе, в том числе при наклонах корпуса тела работника более чем на 30°	Соблюдение режимов труда и отдыха
Монотонность труда при выполнении однообразных действий или непрерывной и устойчивой концентрации внимания в условиях дефицита сенсорных нагрузок	Чередование вида работ
Напряженный психологический климат в коллективе, стрессовые ситуации, в том числе вследствие выполнения работ вне места постоянного проживания и отсутствия иных внешних контактов	Обеспечение четкого распределения задач и ролей. Формирование взаимного уважения
Дикие или домашние животные	Размещение у помещений с опасными животными шумовых отпугивающих средств и необходимого инвентаря
Наличие на рабочем месте паукообразных и насекомых, включая кровососущих	Использование СИЗ и средств коллективной защиты, а также защитных устройств и приспособлений
Электрический ток	Изоляция токоведущих частей электрооборудования, применение СИЗ, соблюдение требований охраны труда, применение ограждений, сигнальных цветов, табличек, указателей и знаков безопасности
Шаговое напряжение	Применение СИЗ, соблюдение требований охраны труда
Искры, возникающие вследствие накопления статического электричества, в том числе при работе во взрывопожароопасной среде	Применение СИЗ, соблюдение требований охраны труда

Наведенное напряжение в отключенной электрической цепи (электромагнитное воздействие параллельной воздушной электрической линии или электричества, циркулирующего в контактной сети)	Применение СИЗ, соблюдение требований охраны труда, вывод неисправного электрооборудования из эксплуатации, своевременный ремонт и техническое обслуживание электрооборудования, применение ограждений, сигнальных цветов, табличек, указателей и знаков безопасности

Классификатор классов условий труда для мобилизованных представлен на рисунке 1.

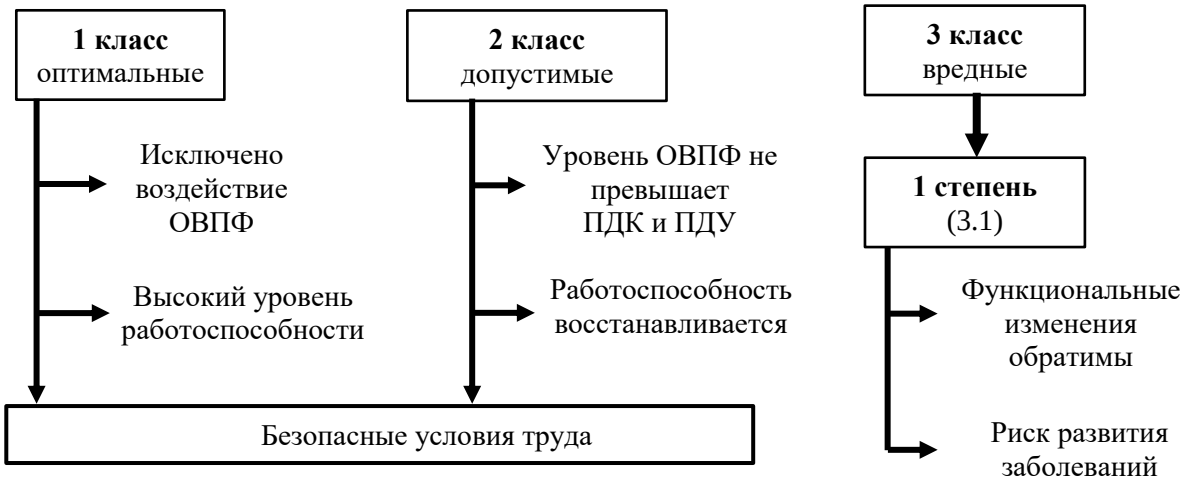

Рисунок 1 – Классификатор классов условий труда для мобилизованных

Таблица 2 – Гарантии и компенсации мобилизованным по классу 3.1

Гарантии и компенсации	Гарантии, компенсации и страховые взносы мобилизованных работников по результатам СОУТ		
	1	2	3
			3.1
Повышенный размер оплаты труда (ст. 147 ТК)	-	-	Не менее 10%
Ежегодный дополнительный оплачиваемый отпуск (ст. 117 ТК)	-	-	Не менее 12 дней
Сокращенная продолжительность рабочего времени	-	-	Не более 36 часов в неделю

(ст. 92 ТК)			
Дополнительный тариф на обязательное пенсионное страхование (ч.3 ст. 428 НК)	-	-	2%
Санаторно-курортное лечение (ежегодно)	-	-	Не менее 21 дня

Предложен порядок обучения охране труда мобилизованных (рисунок 2).

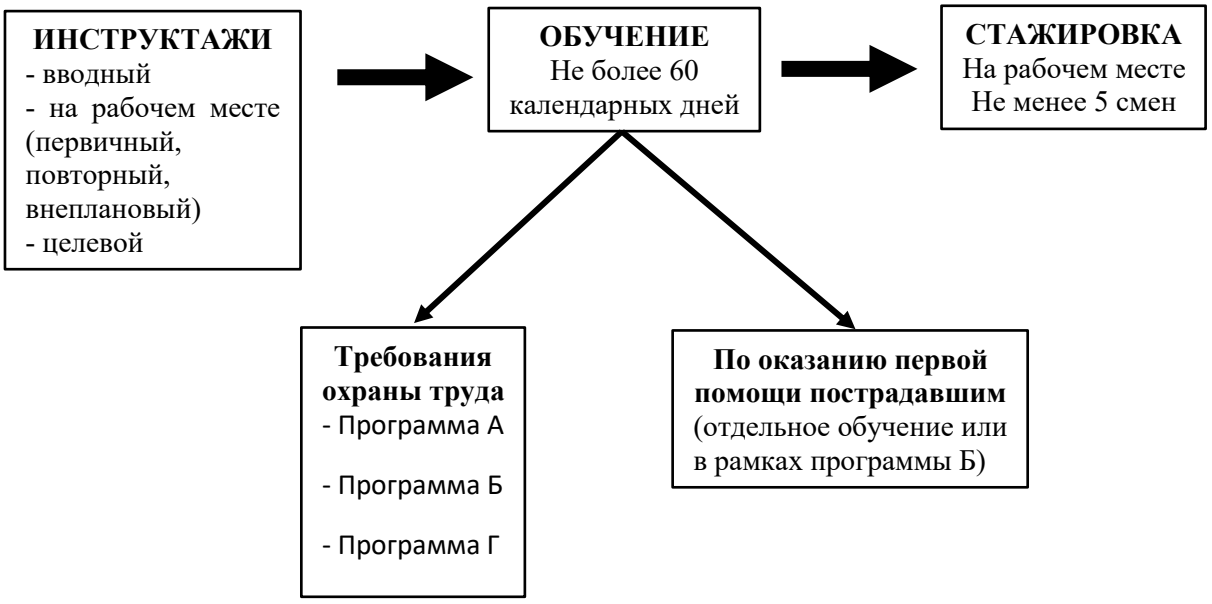

Рисунок 2 – Порядок обучения охране труда мобилизованных

Инструктажи в предложенном Порядке для мобилизованных, проводятся в полном соответствии с Порядком обучения охране труда в организации [2].

Программа В, по которой в организации обучаются только работники, которые отвечают за организацию работ повышенной опасности и сами выполняют такие работы.

Программа В – не содержится в предложенном Порядке для мобилизованных**.**

Программа использования и применения СИЗ.

Программа использования и применения СИЗ исключена, как как она применяется для обучения работников в рамках Программы В, которые контролируют применение СИЗ, проводят обучение, а также применяют СИЗ, которые требуют практических навыков (Приложение 2, ТР ТС 019/2011) [5].

Программа Г – трудовая реинтеграция мобилизованных, материалом для ее разработана послужило заявление Президента России В.В. Путина на встрече

с лидерами парламентских фракций 18 сентября 2025 года – «руководящие должности в стране должны занимать граждане, которые ничего не боятся в служении Родине и готовы рисковать ради нее жизнью. Такте люди, как участники СВО, внесут позитивный вклад в работу политических парий и органов власти. Именно они – смена нынешнего руководства».

Таблица 3 – Программа Г – трудовая реинтеграция мобилизованных

	Перечь тем	Кол-во час.
1	Стратегия безопасности труда и охраны здоровья	2
2	Программа наставничества и адаптации на рабочем месте: институт внутренних наставников для облегчения вхождения в коллектив и освоения новых функций.	2
3	Карьерное консультирование и профориентация, направленные на оценку текущих компетенций, выявление новых интересов и возможностей.	2
4	Формы участия работников в управлении охраной труда. Социальное партнерство.	2
5	Комитет (комиссия) по охране труда. Создание и организация работы комитетов (комиссий) по охране труда. Приказ Минтруда России от 22.09.2021 N 650н «Об утверждении примерного положения о комитете (комиссии) по охране труда»	2
6	Льготы мобилизованным для получения высшего образования	2
7	Профессиональный стандарт «Специалист в области охраны труда». Федеральный государственный образовательный стандарт «Техносферная безопасность» Бакалавриат.	4
	Итого	16

Разработан Порядок обучения охране труда мобилизованных на основе общепринятого в организации. В систему управления охраной труда организации и общепринятый Порядок обучения охране труда внесены следующие изменения:

– Введено дополнительное Положение о проведении медицинских осмотров и освидетельствований мобилизованных;

– Введено дополнительное Приложение 3. Примерный перечень опасностей и мер по их управлению в рамках СУОТ для мобилизованных;

– Классификатор классов условий труда для мобилизованных;

– Предложен перечень гарантии и компенсации мобилизованным для 3 класса условий труда, подкласс 3.1 (вредные условия труда 1 степени);

– Предложен Порядок обучения охране труда мобилизованных с отличиями от общепринятого Порядке обучения охране труда в организации: исключена Программа В; Программа использования и применения СИЗ применяется только для СИЗ сложной конструкции; введена Программы Г; Программа Г – трудовая реинтеграция мобилизованных.

Список литературы

1. Указ Президента России о национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года от 7 мая 2024 г. № 309.
2. Постановление Правительства РФ от 24.12.2021 № 2464 (ред. от 12.06.2024) «О порядке обучения по охране труда и проверки знания требований охраны труда» (вместе с «Правилами обучения по охране труда и проверки знания требований охраны труда»).
3. Приказ Минтруда России от 29.10.2021 № 776н «Об утверждении Примерного положения о системе управления охраной труда».
4. Приказ Федеральной службы войск национальной гвардии РФ от 23 апреля 2021 г. № 142 «О прохождении медицинских осмотров и диспансеризации военнослужащими войск национальной гвардии Российской Федерации».
5. ТР ТС 019/2011. Технический регламент Таможенного союза. О безопасности средств индивидуальной защиты.

ЭВОЛЮЦИОННЫЙ ПОДХОД К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПРОГРАММИСТОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Анискин М.А.
Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени
профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж

Современное инженерное образование переживает глубокую трансформацию, обусловленную ускорением научно-технологического прогресса, цифровизацией, глобализацией и переходом к экономике знаний. Традиционный формационный подход, доминировавший в XX веке, ориентировался на жёсткую стандартизацию, передачу фиксированного объёма знаний и подготовку специалиста под конкретную отрасль или должность. Однако в условиях высокой динамики изменений этот подход продемонстрировал свою ограниченность.

В последние два десятилетия наблюдается постепенный переход от формационного к эволюционному подходу к профессиональной подготовке инженеров, рассматривающему образование как «… динамичную, саморазвивающуюся систему, способную адаптироваться к внешним вызовам, непрерывно обновляться и опережать требования рынка труда …» [1].

Цель данной статьи раскрыть сущность эволюционных изменений в подготовке будущих инженеров, определить критерии эволюционного подхода, проанализировать аксиологический аспект данного процесса, а также провести сравнительный анализ федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) по направлениям подготовки 09.03.01 и 09.03.04 с выявлением влияния эволюционного подхода.

Формационный подход, который характерен для советской и ранней постсоветской инженерной школы, строился на принципах жёсткой структурированности учебных планов, доминирования фундаментальных дисциплин и ориентации на узкую специализацию. Его основными чертами были: линейная последовательность обучения, преобладание репродуктивных методов и ориентация на усвоение готовых знаний. Однако глобальные вызовы (ускорение технологических циклов, цифровизация, пандемия, переход к Industry 4.0/5.0) выявили его недостатки: низкую адаптивность, отрыв от практики и слабую мотивацию студентов.

Эволюционный подход, напротив, предполагает непрерывное развитие образовательной системы, способность к самоорганизации и адаптации, интеграцию формального, неформального и информального обучения и ориентацию на опережающую подготовку. Этот переход особенно заметен при сравнении ФГОС ВО 3 (2010) и ФГОС ВО 3++ (2017–2023), где усиливается компетентностная направленность, гибкость и практико-ориентированность. Актуальные редакции стандартов (по состоянию на 2026 год) сохраняют эти

тенденции, подчеркивая необходимость обновления программ в соответствии с изменениями в технологиях и рынке труда.

Анализ трудов говорит о том, что изучением эволюционного подхода и его влиянием на совершенствование профессиональной подготовки студентов занимались ученые в разных аспектах. Так, Ю.П. Похолков рассматривает концептуальные проблемы и пути развития инженерного образования в современных условиях. А.Ю. Букалова с соавторами исследуют филогенез инженерной деятельности, применяя эволюционный подход к формированию облика инженера XXI века. С.Л. Лесникова и О.А. Заплатина акцентируют внимание на новых подходах к совершенствованию профессиональной подготовки, включая педагогические аспекты.

Сущность эволюционного подхода в совершенствовании профессиональной подготовки будущих инженеров заключается в постепенном, адаптивном развитии образовательных программ, ориентированных на эволюцию технологических, социальных и экономических условий. Этот подход подразумевает не статичную модель обучения, а динамичную систему, где знания и навыки формируются через последовательные этапы адаптации, аналогично процессам естественного отбора в биологии. В отличие от традиционных методов, эволюционный подход акцентирует внимание на интеграции инноваций, таких как цифровизация, междисциплинарные проекты и непрерывное обучение, позволяя будущим инженерам не только усваивать базовые компетенции, но и развивать способность к самоадаптации в изменяющейся профессиональной среде. Таким образом, подготовка специалистов становится процессом, эволюционирующим в синхронизации с глобальными вызовами, что способствует повышению их конкурентоспособности на рынке труда.

В рамках эволюционного подхода ключевую роль играет мониторинг и корректировка образовательных траекторий на основе обратной связи от студентов, работодателей и научного сообщества. Это позволяет выявлять «слабые звенья» в подготовке и эволюционировать их в более эффективные формы, например, через внедрение модульных курсов или симуляционных практик, имитирующих реальные инженерные задачи. Исследования в области педагогики подтверждают, что такой метод способствует формированию не только технических навыков, но и мягких компетенций, таких как критическое мышление и командная работа, которые эволюционируют в ответ на запросы индустрии 4.0. В итоге, эволюционный подход трансформирует профессиональную подготовку из линейного процесса в цикличный, где каждый этап эволюции усиливает предыдущий, обеспечивая устойчивость и инновационность инженерного образования в долгосрочной перспективе [3].

В эволюционном подходе к совершенствованию профессиональной подготовки инженеров ключевые критериями являются: адаптивность (способность образовательной программы оперативно реагировать на изменения внешней среды, а именно технологии, рынок труда, запросы общества); непрерывность и преемственность (пожизненное обучение, интеграция бакалавриата, магистратуры и дополнительного профессионального

образования); диверсификация (горизонтальная и вертикальная вариативность программ); стратегическое партнёрство (тесное взаимодействие вузов с бизнесом, научными институтами и работодателями); результативность и опережающий характер (подготовка инженеров, способных создавать будущее, а не только обслуживать настоящее); цифровая трансформация (интеграция искусственного интеллекта (ИИ), big data, virtual reality / augmented reality в учебный процесс). Такая классификация позволяет моделировать филогенез инженерной деятельности от биосферы к ноосфере, обеспечивая развитие компетенций инженера XXI века [2]. Таким образом приведенные выше критерии отражают эволюцию от статичной модели к динамичной, где образование эволюционирует подобно биологическим системам, адаптируясь к среде.

Аксиологический аспект эволюционных изменений приобретает сегодня особую значимость. Современный инженер должен обладать не только профессиональными компетенциями, но и развитой системой ценностей: ответственностью перед обществом и будущими поколениями (устойчивое развитие, экологическая этика); креативностью и инновационным мышлением; гуманизмом и межкультурной толерантностью; ценностью непрерывного саморазвития и здоровьесбережения; этической ответственностью при использовании ИИ и сложных технологий [6]. Особое значение имеет формирование ноосферного сознания (по В.И. Вернадскому) – осознание инженером своей роли в развитии сферы разума. Физическая культура, мотивация к здоровому образу жизни и профессионально-прикладная подготовка также являются важными аксиологическими компонентами, интегрируемыми в образовательные программы для всестороннего развития личности.

Для иллюстрации влияния эволюционного подхода на стандарты инженерного образования проведем сравнительный анализ ФГОС ВО (3++) по направлениям 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника» (приказ Минобрнауки России №929 от 19.09.2017, ред. от 27.02.2023) [4] и 09.03.04 «Программная инженерия» (приказ №920 от 19.09.2017, ред. от 08.02.2021) [5]. Эти стандарты, актуальные на 2026 год, отражают переход к гибкой, адаптивной модели образования.

Эволюционный подход к совершенствованию профессиональной подготовки проявляется в переходе от жесткой унификации к «естественному отбору» образовательных траекторий. Сравнительный анализ ФГОС 3++ показывает, что стандарты перестали быть статичной инструкцией, превратившись в адаптивную матрицу. Вместо тотальной регламентации содержания, государство задает лишь «скелет» – универсальные компетенции (УК) и общепрофессиональные компетенции (ОПК), тогда как профессиональные компетенции (ПК) теперь формируются самими университетами под запросы рынка. Это и есть механизм эволюции: вузы и работодатели выступают в роли «факторов среды», отбирая наиболее жизнеспособные навыки (например, уход от абстрактного программирования к

проектному управлению в программное обеспечение или встраивание ИИ-компетенций в программы).

Данная диверсификация (направления 09.03.01 и 09.03.04, несмотря на схожесть, эволюционируют в разные ниши: «железо» – «программы») доказывает, что система образования обретает свойства самоорганизации. Эволюционный подход здесь реализуется через принцип наследования (базовый костяк УК и ОПК остается неизменным для преемственности) и изменчивости (вариативная часть ПК мутирует под влиянием профессиональных стандартов и цифровой трансформации). Усиление акцента на практику (≥20 зачетных единиц) и требование привлечения действующих профессионалов (≥5% кадров) внедряют в «генетический код» образования механизмы быстрой адаптации, позволяя выпускнику не просто знать, а быть конкурентоспособным видом на рынке труда.

Таким образом, эволюционный подход повлиял на совершенствование профессиональной подготовки будущих инженеров, сделав стандарты более динамичными, но все-же сохранил элементы формационного (например, жесткий объем зачетных единиц). Инерционность сохраняющихся формационных элементов объясняется несколькими факторами. Во-первых, необходимостью обеспечения единого образовательного пространства и академической мобильности – жесткие рамки объема программы позволяют сопоставлять квалификации, выданные разными вузами, и гарантировать определенный уровень подготовки выпускников. Во-вторых, административно-бюрократическими причинами: система лицензирования, аккредитации и государственного контроля качества образования продолжает оперировать формализованными показателями, понятными для проверяющих органов. В-третьих, психологической инерцией академического сообщества: профессорско-преподавательский состав, сформировавшийся в парадигме формационного подхода, испытывает затруднения при проектировании вариативных образовательных траекторий и оценке компетенций вне традиционной дисциплинарной сетки часов.

Данная ситуация отражает объективную сложность переходного периода в совершенствовании профессиональной подготовки инженерного образования. С одной стороны, Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО 3++) демонстрируют несомненные признаки эволюционной трансформации: вариативность ПК, устанавливаемых вузом самостоятельно; возможность разработки индивидуальных образовательных траекторий; ориентацию на результаты обучения, а не на содержание дисциплин; расширение академических свобод университетов. С другой стороны, стандарты сохраняют ряд рудиментов формационной модели, унаследованных от советской системы подготовки кадров.

Эволюционными изменениями в совершенствовании профессиональной подготовке будущих инженеров нам видятся в постепенном замещении количественных показателей качества образования качественными: переход от фиксированного объема зачетных единиц к верификации достигнутых компетенций через независимую оценку квалификаций; от жесткой

продолжительности обучения к персонализированным срокам освоения программ; от унифицированных учебных планов к образовательным траекториям, конструируемым совместно обучающимся, университетом и работодателем. Однако такой переход требует одновременного совершенствования нормативной правовой базы, развития культуры проектирования образовательных программ и формирования у всех участников образовательного процесса готовности к реализации эволюционной модели в полном объеме. Для полного соответствия эволюционному подходу необходимо дальнейшее развитие адаптивных образовательных траекторий, усиление аксиологической составляющей и создание механизмов опережающей подготовки инженеров XXI века.

Список литературы

1. Похолков, Ю.П. Инженерное образование России: проблемы и решения. Концепция развития инженерного образования / Ю.П. Похолков // Инженерное образование. – 2021. – № 30. – С. 96-107.
2. Букалова, А.Ю. Фило- и онтогенез инженерной деятельности. Опыт эволюционного подхода к проблеме понимания облика инженера 21 века / А.Ю. Букалова, Д.Н. Кривогина, В.А. Харитонов, Е.В. Чащин // Вестник ПНИПУ. Культура. История. Философия. Право. – 2015. – № 2. – С. 56–62.
3. Лесникова, С.Л. Новые подходы к совершенствованию профессиональной подготовки будущего инженера / С.Л. Лесникова, О.А. Заплатина О.А. // Вестник КузГТУ. – 2006. – №4(55) – С. 173–177.
4. Приказ Минобрнауки России от 19.09.2017 № 929 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 09.03.01 Информатика и вычислительная техника». – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». – Текст: электронный.
5. Приказ Минобрнауки России от 19.09.2017 № 920 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 09.03.04 Программная инженерия». – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». – Текст: электронный.
6. Соболева, Е.И. Аксиологические основания профессиональной подготовки будущего инженера / Е.И. Соболева // Самарский научный вестник. – 2020. – Т.9, № 2(31). – С. 284-289.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОКОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ И СЦЕНАРИЙ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Архапчева М.В.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Технологический прогресс меняет профессию инженера радикально. Отрасли сталкиваются с вызовами, которых ещё пять лет назад не существовало. Спрос на специалистов, готовых работать в гибридной среде «человек – машина – искусственный интеллект», стал критически важным [1, с. 74]. Формирование инфокоммуникативной компетентности (ИКК) будущих инженеров – это не просто образовательная задача. Это полноценный контекст, внутри которого разворачивается сценарий личностного развития.

Под образовательным контекстом здесь понимается совокупность условий: содержательных, технологических, пространственно-временных, социальных. Все они опосредуют процесс присвоения компетенций. Сценарий развития личности трактуется как нелинейная последовательность событий, ситуаций выбора и рефлексивных пауз. В результате у обучающегося формируются новые смыслы и способы профессионального действия. Жёсткая образовательная траектория предполагает движение от точки А к точке Б по известному маршруту. Сценарий допускает ветвления, возвраты, неопределённость – а это именно то, с чем инженер сталкивается в реальной практике.

ИКК представляет собой интегральное качество, которое включает свободное владение цифровыми инструментами, умение выстраивать коммуникацию в распределённых командах и способность критически оценивать информацию. В том числе ту, что генерируется нейросетями. Сартбекова [2, с. 2] подчёркивает: коммуникативная компетентность будущего инженера – это «способность и готовность к использованию речевых средств для построения и понимания речевого высказывания в контексте профессиональной деятельности». Однако сегодня этого явно недостаточно. Речевые средства дополняются интерфейсами, запросами к нейросетям и цифровыми следами.

Попробуем выделить структуру ИКК. Она включает несколько взаимосвязанных компонентов. Мотивационный компонент – это осознанное отношение студента к цифровым инструментам, готовность выходить за рамки обязательного минимума. Когнитивный компонент: знание принципов работы систем контроля версий, понимание ограничений генеративных нейросетей (галлюцинации, этические аспекты), основы кибербезопасности. Деятельностный компонент выражается в практических навыках совместной разработки: создание фиксаций изменений, работа с запросами на включение, использование разветвлений. Рефлексивный компонент – способность

анализировать собственные ошибки, включая неудачные запросы к нейросетям и конфликты слияния в системах контроля версий. И наконец, адаптивно-технологический компонент. Он предлагается к включению в структуру ИКК. Связан этот компонент с умением выбирать и настраивать различные инструменты искусственного интеллекта под конкретную задачу, а также корректно аннотировать их использование.

Цифровая трансформация высшего образования обретает конкретные черты именно в проектной деятельности. Архапчева и Неволина [1, с. 759] замечают: «цифровой сервис становится неотъемлемой частью образовательного процесса, с его помощью обучение становится более эффективным и комфортным». Но эффективность определяется не самим инструментом. Сценарий его использования – вот что действительно важно.

Вот иллюстрация. Всероссийский технологический конкурс «Кибердром», 2024 год. Одна из межкафедральных команд в течение восьми недель разрабатывала алгоритмы роевого взаимодействия беспилотных летательных аппаратов. Задача – условная доставка грузов. Участники использовали аналитические нейросети для обработки телеметрии. Генеративные модели – для ускоренного прототипирования кода. Систему контроля версий – для координации совместной работы. По итогам конкурса команда заняла призовое место в региональном этапе. Экстремальный проектный контекст (сжатые сроки, высокая неопределённость, необходимость распределённой работы) запускает механизмы формирования ИКК. Студенты осваивают инструменты не по инструкции, а через решение реальной задачи. Их коммуникация опосредуется цифровыми следами: фиксациями изменений, комментариями, запросами на включение.

Проблема академической честности при использовании генеративных нейросетей встаёт особенно остро. [4, с. 2] сообщает: контент-анализ студенческих работ выявляет значительную долю текстов с характерными признаками генерации нейросетями. Это повтор однотипных конструкций, отсутствие глубинных смысловых связей между абзацами. При этом лишь малая часть студентов указывает факт использования искусственного интеллекта в списке инструментов.

Для успешной работы инженером по стандартизации и сертификации необходимы: «технические знания: современные технологии, в том числе цифровые и информационные; инновационные подходы; требования ТНПА, их понимание и управление деятельностью в области оценки соответствия и обеспечения качества»; «аналитические способности: умение анализировать данные и принимать решения на основе полученной информации»; «коммуникационные навыки: способность эффективно взаимодействовать с различными заинтересованными сторонами» [3, с. 76].

Образовательный контекст формирования ИКК не сводится к набору дисциплин или модулей (среда). Студент проходит этапы: сначала непонимание, потом действие, которые ведут к ошибкам. Из ошибки вырастает рефлексия, а рефлексия даёт новое знание. Сценарий развития личности предполагает право на пробу и право на исправление. Без такого цикла цифровые инструменты

остаются внешними и не присвоенными. Поэтому при его реализации инженер превращается в профессионала, способного работать в условиях неопределённости, критически взаимодействовать с искусственным интеллектом и брать ответственность за свои цифровые следы.

Формирование ИКК требует пересмотра роли преподавателя. Традиционная модель «преподаватель – транслятор знаний» уступает место модели «преподаватель – наставник и модератор» [1, с. 761]. Преподаватель должен сам демонстрировать высокий уровень владения цифровыми инструментами, уметь формулировать запросы к нейросетям, анализировать цифровые следы и организовывать рефлексивные обсуждения. Без этого любые технологические инновации остаются внешним требованием, а не внутренним ресурсом развития.

Инфокоммуникативная компетентность будущих инженеров выступает образовательным контекстом, который либо запускает позитивный сценарий развития личности, либо обнажает дефекты традиционной модели. Сценарий этот не может быть жёстко запрограммирован. В каждой проектной ситуации он разворачивается уникально. Но его общая логика задаётся структурой ИКК и принципами организации проектной работы с использованием современных цифровых инструментов и технологий искусственного интеллекта. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку диагностического инструментария, позволяющего оценивать уровень сформированности отдельных компонентов ИКК на основе качественного анализа проектных артефактов и цифровых следов.

Список литературы

1. Архапчева, М.В. Научно-педагогический анализ современных тенденций развития высшего образования [Электронный ресурс] / М.В. Архапчева, В.В. Неволина // Конвергентные технологии XXI: вариативность, комбинаторика, коммуникация: материалы X междунар. междисциплинар. конф., Симферополь, 27-28 нояб. 2025 г. / под общ. ред. А.Д. Петренко. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2025. – С. 758–763.
2. Сартбекова, Н.К. Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности будущих инженеров / Н.К. Сартбекова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 10-2. –URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentnosti-buduschih-inzhenerov
3. Никитенко, А.Н. Формирование компетенции будущих инженеров в контексте профессиональной подготовки инженеров по стандартизации, сертификации и качеству / А.Н. Никитенко, З.Е. Егорова, Т.М. Шачек // Проблемы и основные направления развития высшего технического образования: материалы XXVI научно-методической конференции, Минск, 20-21 марта 2025 г. – Минск: БГТУ, 2025. – С. 73–78.

4. Попов, А.Н. Особенности формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущего инженера / А.Н. Попов // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=25837

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИОЛОГОВ-ПРАКТИКОВ В РОССИИ

Бакулина А.О.
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королёва», г. Самара

Российская социология последних десятилетий переживает заметный сдвиг в сторону прикладного знания. Спрос на эмпирические данные о социальных процессах растёт со стороны бизнеса, государственных структур и некоммерческого сектора. Одновременно обостряется вопрос о том, кто именно производит это знание и на каких основаниях. Социолог-практик, работающий за пределами академии, остаётся фигурой, плохо описанной в отечественной литературе: его профессиональный статус зыбок, границы компетенций размыты, а само существование нередко ставится под сомнение теоретически ориентированными коллегами [6].

При этом отечественная социология профессий, активно развивающаяся в последние годы, уделяет этой группе непропорционально мало внимания, предпочитая изучать врачей, инженеров, педагогов. Цель настоящей статьи состоит в том, чтобы очертить контуры профессиональной деятельности социологов-практиков в современной России, обозначить институциональные условия их работы и выявить ключевые противоречия, с которыми эта профессиональная группа сталкивается.

Различение академической и прикладной социологии вряд ли можно считать новым. Ещё советская традиция знала «заводских социологов», занятых решением конкретных задач на предприятиях, и эта линия прослеживается вплоть до сегодняшнего дня. Однако в постсоветский период граница между двумя полюсами профессии стала проходить принципиально иначе. Академический социолог встроен в систему научных институтов и университетов, его деятельность регулируется нормами научного сообщества, публикационными требованиями и формальной аттестацией. Социолог-практик, напротив, работает преимущественно на заказчика, зависит от рыночной конъюнктуры и оценивается по критериям полезности, а не научной новизны [1].

Понятие «социолог-практик» само по себе требует уточнения, и именно здесь начинается зона неопределённости. В широком смысле к этой категории относят всех, кто использует социологические методы вне академической среды: от маркетологов-исследователей до консультантов в сфере государственного управления. В узком же смысле речь идёт о специалистах, для которых социологическое знание остаётся ядром профессиональной идентичности, а не факультативным инструментом, применяемым от случая к случаю [4].

Проблема в том, что российский рынок труда не слишком отчётливо различает эти группы. Должность «социолог» в штатном расписании коммерческой организации встречается нечасто; гораздо чаще выпускник

социологического факультета оказывается аналитиком, ресёрчером, менеджером проектов. Его компетенции востребованы, но название профессии при этом стирается, а вместе с ним размывается и самосознание профессионального сообщества.

Вопрос о профессиональной идентичности практикующего социолога приобретает поэтому не только теоретическое, но и вполне практическое значение. Он напрямую связан с возможностью самоорганизации этой группы, выработки внутренних стандартов качества и этических норм. Пока профессиональное сообщество практиков остаётся разрозненным, каждый из его членов вынужден в одиночку обосновывать свою экспертизу перед заказчиками, которые далеко не всегда понимают специфику социологического подхода и склонны отождествлять его с маркетинговыми исследованиями или журналистскими опросами [7]. Без внятного самоопределения эта профессиональная группа рискует окончательно раствориться в смежных специальностях, утратив собственную дисциплинарную идентичность.

Контексты, в которых работают социологи-практики в России, неоднородны и заслуживают дифференцированного рассмотрения. Можно выделить четыре основных сегмента: специализированные исследовательские центры, корпоративную аналитику, государственный сектор и некоммерческие организации. Каждый из них предъявляет собственные требования к профессионалу и по-своему формирует содержание его повседневной работы. При этом социологи нередко совмещают работу в нескольких из них или мигрируют между ними на протяжении карьеры, что дополнительно усложняет вопрос о единстве профессиональной идентичности.

Исследовательские центры, как крупные (ВЦИОМ, ФОМ, Левада-Центр), так и небольшие региональные компании, традиционно рассматриваются как основное место работы социологов-практиков. Именно здесь сохраняется наиболее устойчивая связь между профессиональной подготовкой и содержанием труда. Социолог в исследовательском центре занимается полным циклом исследования: от разработки инструментария и формирования выборки до проведения полевых работ, анализа данных и подготовки итоговых отчётов [2].

Вместе с тем даже внутри этого сегмента нарастает давление коммерческой логики: сроки сжимаются, бюджеты урезаются, от исследователя всё чаще ожидают не столько глубины анализа, сколько скорости выдачи результатов. Ситуация усугубляется конкуренцией с консалтинговыми компаниями, которые предлагают схожие услуги, но не обременяют себя социологическими стандартами.

Корпоративная аналитика представляет собой принципиально иное пространство. Социолог, работающий в крупной компании, как правило, лишён возможности самостоятельно формулировать исследовательские вопросы. По мнению российских социологов А.В. Мансурова и Е.Ю. Иванова: «Его задача определяется бизнес-потребностями, а методология подчиняется требованиям оперативности [3].

Качественные методы в таких условиях уступают место количественным: онлайн-опросы, A/B-тесты, анализ клиентских данных вытесняют глубинные интервью и фокус-группы. Парадоксальным образом социолог, перешедший в корпоративный сектор, часто перестаёт заниматься собственно социологией и начинает конкурировать с маркетологами и UX-исследователями на их территории, используя инструментарий, не требующий социологического образования» [3].

В государственном секторе социологи-практики задействованы в мониторинговых исследованиях, оценке эффективности целевых программ и подготовке аналитических записок для органов власти. Эта работа отличается высокой степенью формализации и подчинена административной логике. Методический арсенал здесь довольно стандартен: массовые опросы по готовым анкетам, статистический анализ вторичных данных, экспертные оценки. Глубинные исследования проводятся реже и, как правило, силами привлечённых внешних исполнителей.

Некоммерческий сектор, напротив, предоставляет социологу больше свободы в выборе темы и метода, однако хронически страдает от нехватки финансирования и зависит от грантовой поддержки, что делает занятость в нём нестабильной и непредсказуемой. Вместе с тем именно в НКО социологи нередко находят возможность заниматься исследованиями, имеющими выраженную социальную направленность: изучение миграции, бедности, дискриминации, доступа к образованию и здравоохранению.

Общая черта всех перечисленных контекстов состоит в том, что количественные методы доминируют над качественными. Причины этого перевеса не только методологические, но и экономические: массовый опрос легче продать заказчику, его результаты проще представить в виде таблиц и графиков, а значит, проще обосновать управленческое решение [8]. Качественная социология, требующая времени и интерпретативного мастерства, оказывается на периферии рынка, хотя именно она способна улавливать те смысловые слои реальности, которые не поддаются квантификации.

Одно из наиболее острых противоречий, которое испытывает социолог-практик, связано с разрывом между содержанием университетской подготовки и реальными требованиями рынка труда. Учебные программы по социологии в российских вузах по-прежнему ориентированы на воспроизводство академического специалиста: студент осваивает историю дисциплины, читает классиков, учится строить теоретические модели.

Прикладные навыки, такие как работа с большими массивами данных, программирование на Python или R, владение специализированным программным обеспечением для статистического анализа, остаются факультативными или вовсе не включены в учебный план. Выпускник, приходящий на рынок, вынужден доучиваться самостоятельно, нередко за собственный счёт. Этот разрыв воспроизводится из года в год и формирует устойчивое недоверие работодателей к диплому социолога как таковому. Работодатель не видит в нём гарантии практической пригодности, и социолог

оказывается в положении, когда ему приходится доказывать свою квалификацию каждый раз заново [9].

Не менее значимой представляется проблема профессиональной этики. Социолог-практик постоянно находится в зоне этического напряжения: заказчик ожидает «нужных» результатов, руководство компании рассчитывает на подтверждение заранее принятых решений, региональная администрация предпочитает видеть благополучные цифры. Давление на исследователя может быть как явным, так и неявным, встроенным в сам формат взаимодействия. В академической среде подобные ситуации регулируются, пусть и несовершенно, нормами научной этики, рецензированием, публичной дискуссией. В прикладной же среде механизмы контроля качества практически отсутствуют. Как отмечает И.П. Попова «Кодексы профессиональной этики социологов в России существуют, но их соблюдение остаётся делом индивидуальной совести» [6].

Ни профессиональное сообщество, ни законодательство не выработали действенных инструментов защиты исследователя от давления заказчика, а сама постановка этого вопроса часто воспринимается как наивность. Между тем именно отсутствие таких механизмов подрывает доверие к результатам прикладных социологических исследований и, в конечном счёте, снижает ценность профессии в глазах потенциальных заказчиков.

К этому добавляется проблема прекаризации занятости. Значительная часть социологов-практиков работает на проектной основе, без гарантий стабильного дохода и социальной защищённости. Фрилансерская модель, широко распространённая в смежных областях, проникает и в социологическое исследование: специалист переходит от проекта к проекту, каждый раз заново выстраивая отношения с заказчиками и адаптируясь к их требованиям.

Такая занятость не только лишает базового социального обеспечения, но и затрудняет профессиональный рост, поскольку социолог, постоянно переключающийся между разнородными задачами, рискует превратиться в ремесленника, утрачивающего навык концептуального мышления.

Нельзя обойти вниманием и трудности с признанием экспертного статуса социолога в публичном и управленческом пространстве. В отличие от экономистов или юристов, социолог не воспринимается управленцами как обязательный участник процесса принятия решений. Его экспертиза кажется менее «конкретной», его рекомендации труднее перевести на язык управленческих действий. Отчасти же это результат того, что прикладная социология в России так и не выработала собственного внятного языка общения с властью и бизнесом [1]. Пока этот разрыв не преодолён, социолог-практик остаётся в двусмысленном положении: его услуги покупают, но его экспертизу в полной мере не признают.

Таким образом, профессиональная деятельность социологов-практиков в России определяется совокупностью взаимосвязанных факторов: размытостью профессиональных границ, доминированием коммерческой логики в организации исследований, несоответствием образовательных программ рыночным ожиданиям и слабостью механизмов этической саморегуляции. Эти

проблемы не уникальны для российского контекста, однако здесь они усиливаются отсутствием консолидированного профессионального сообщества практиков, которое могло бы выступить субъектом коллективного действия. Без такого сообщества невозможна ни выработка общих стандартов качества исследований, ни формирование устойчивого экспертного статуса социолога на рынке. Дальнейшее развитие прикладной социологии в значительной мере зависит от того, удастся ли выстроить институты, способные обеспечить баланс между запросами рынка и нормами научной добросовестности.

Список литературы

1. Абрамов, Р.Н. Социология профессий: состояние и перспективы (круглый стол) / Р.Н. Абрамов, В.А. Мансуров, А.А. Московская [и др.] // Социологические исследования. – 2024. – № 8. – С. 3–21.

2. Бочаров, В.Ю. Изменение подходов российской социологии к изучению трудовых отношений / В.Ю. Бочаров // Социологические исследования. – 2022. – № 7. – С. 41–52.

3. Мансуров, В.А. Профессиональная культура и профессиональная династия: пути взаимодействия / В.А. Мансуров, Е.Ю. Иванова // Известия Уральского Федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2023. – № 3. – С. 144–155.

4. Мансуров, В.А. Образ современного российского инженера: опыт контент-анализа научных публикаций / В.А. Мансуров, А.В. Семенова // Социологические исследования. – 2022. – № 3. – С. 83–89.

5. Мансуров, В.А. Социально-профессиональные группы и стратегия развития общества / В.А. Мансуров // Научный результат. Социология и управление. – 2023. – Т. 9, № 4. – С. 4–9.

6. Попова, И.П. Социология профессий как проект (по материалам журнальной рубрики) / И.П. Попова // Социологические исследования. – 2020. – № 7. – С. 57–69.

7. Профессиональные династии: воспроизводство профессиональных групп / В.А. Мансуров, Р.М. Валиахметов, Ю.В. Ермолаева [и др.]. – Москва: ФНИСЦ РАН, 2020. – 280 с.

8. Стребков, Д.О. Что мы знаем о фрилансерах? Социология свободной занятости / Д.О. Стребков, А.В. Шевчук. – Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2022. – 372 с.

9. Чередниченко, Г.А. Выпускники российских вузов на рынке труда (данные опроса Росстата) / Г.А. Чередниченко // Социологическая наука и социальная практика. – 2020. – Т. 8, № 3. – С. 108–124.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Благовисная А.Н., канд. физ.-мат. наук,
Мещерина Е.В., канд. физ.-мат. наук,
Тарабрин К.Р.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В. А. Бондаренко»

В условиях стремительного проникновения искусственного интеллекта в различные сферы человеческой деятельности актуальной становится задача детального изучения его влияния на образовательные процессы и развитие личности обучающихся. Необходимо подчеркнуть, что в настоящий момент отсутствует необходимость в рекламе или активных действиях по внедрению искусственного интеллекта в учебный процесс для использования его студентами университета. Согласно доступным данным [1, 2], студенты вузов уже на протяжении значительного времени активно применяют генеративные нейросети в образовательных целях. Ключевая задача преподавателя в данном контексте заключается в обучении студентов адекватному использованию технологиям, основанным на искусственном интеллекте, а также в обнаружении и корректировке возможных негативных факторов влияния искусственного интеллекта на развитие личности. Важным этапом в решении этой задачи является выявление особенностей применения инструментов искусственного интеллекта на основе анкетирования студентов. Это позволит более глубоко изучить специфику использования данных технологий и выявить существующие проблемы.

Мы провели анонимное анкетирование студентов института математики и информационных технологий Оренбургского государственного университета имени В.А. Бондаренко очной формы обучения, обучающихся по программам бакалавриата 02.03.01 Математика и компьютерный науки, 02.03.02 Фундаментальная информатика и информационные технологии и по специальности 10.05.01 Компьютерная безопасность. Анкета содержала вопросы об использовании нейросетей в учебной деятельности. Всего опрошено 113 студентов 1-4 курсов.

Основная цель проведения анкетирования – выявить такие особенности применения нейросетей студентами специальностей и направлений подготовки, связанных с ИТ-сферой, обучающихся в ОГУ, как:

– частота и контекст использования в образовательных целях;

– спектр учебных задач, решаемых с привлечением нейросетей;

– общее количество и типы применяемых нейросетей;

– уровень доверия и отношения к результатам, генерируемым на основе нейросетей.

Первый блок анкеты связан с определением частоты использования нейросетей. Данные показали, что абсолютное большинство опрошенных включили нейросети в свою жизнь: 27,43% респондентов пользуются нейросетями несколько раз в день, 25,66% – один раз в день. Таким образом, 53,09% студентов признали, что пользуются нейросетями каждый день. Далее ответы распределились следующим образом: 33,63% респондентов примерно один раз в неделю используют нейросети, 3,54% – примерно один раз в месяц. Отдельно стоит отметить, что 9,73% опрошенных не смогли точно определить частоту своего обращения к нейросетям.

Второй блок анкеты направлен на выявление направлений, в которых применяются нейросети. Большинство студентов указали несколько областей. Распределение направлений использования нейросетей выглядит следующим образом: для выполнения учебных заданий – 65,49%, в творческой деятельности – 54,87%, для решения проблем в повседневной жизни – 41,59%, для выполнения профессиональных задач на работе – 24,79%. 13,27% студентов не просто выбрали вариант выполнения учебных заданий, а ещё и уточнили, какие именно задания выполняются ими с использованием нейросетей. Преобладание учебной деятельности ожидаемо, однако обращает на себя внимание высокий показатель творческой деятельности, что может указывать на потенциал искусственного интеллекта как инструмента развития креативных аспектов личности, а не только как помощника в учебе.

Третий блок вопросов позволил узнать количество моделей, основанных на нейросетях, используемых студентами при выполнении учебных заданий. Согласно результатам опроса, это количество в среднем не превышает двух. Самыми распространенными оказались DeepSeek (66,37%) и ChatGPT (46,9%). Всего студенты указали 16 различных нейросетей. Большая часть перечисленных студентами моделей позволяют работать с текстами и являются большими языковыми моделями (LLM), то есть они не относятся к сервисам, предлагающим готовые решения для определенных задач в профессиональной области. Это означает, что студенты используют инструменты общего назначения и адаптируют их под свои учебные задачи самостоятельно.

На вопрос об использовании нейросетей в учебной деятельности, наиболее популярным стал ответ «для понимания учебного материала, чтобы нейросеть «объяснила» мне понятия, термины, суть поставленной задачи, последовательность действий при выполнении задания и т.п.». Его выбрали 84,96% респондентов. Второй по популярности ответ – «для выполнения некоторых заданий по изучаемым дисциплинам и только в случае возникновения существенных затруднений» (56,64%). Очень часто респонденты указывали оба варианта ответов. Это говорит о том, что искусственный интеллект используется в двух ролях: как быстрая помощь при затруднениях и как консультант. Среди популярных способов использования сервисов искусственного интеллекта в учебной деятельности также оказались такие как «создание презентаций» (24,78%), «генерация текста ответа на семинарском занятии» (15,94%), «генерация текста курсовой работы» (15,04%), «генерация текстов эссе и других творческих заданий» (12,39%). Для выполнения практически каждого задания по

всем изучаемым дисциплинам нейросетями пользуются 3,54% опрошенных. Как видим, значительная доля студентов (от 12% до 25%) генерирует с помощью искусственного интеллекта готовые учебные продукты (ответы на семинарах, эссе, курсовые работы). И в данном случае искусственный интеллект уже нельзя рассматривать в качестве вспомогательного инструмента. Он, фактически, заменяет студента в учебной деятельности.

Один из важнейших вопросов – насколько студенты критически относятся к результатам работы нейросетей. Студентам предлагалось оценить ряд утверждений по шкале от 0 до 10 (0 – абсолютно не согласен, 10 –полностью согласен). Анализ полученных данных позволяет сделать выводы о том, что студенты демонстрируют высокий уровень критичности по отношению к нейросетям. Об этом свидетельствуют средние оценки утверждений «Решения заданий, полученные с помощью нейросетей, требуют тщательной перепроверки» и «Решения заданий, предложенные нейросетями, часто бывают некорректными, ошибочными», равные 8,43 и 6,16 соответственно. Кроме того, средние оценки утверждений «Я считаю все ответы нейросетей абсолютно верными и корректными», «Я никогда не перепроверяю тексты (презентации), созданные нейросетью» и «Нейросети никогда не ошибаются», равные 3,92, 1,61 и 1,39 соответственно свидетельствуют о низком уровне доверия результатам, получаемым на основе нейросетей.

Отметим противоречивость некоторых результатов опроса. С одной стороны, студенты показывают, что знают о возможных ошибках в ответах нейросетей, а с другой – генерируют презентации (24,78%), тексты ответов на семинарском занятии (15,94%), тексты курсовых работ (15,04%), тексты эссе и других творческих заданий (12,39%). Возникает вопрос, почему так происходит? Один из вариантов объяснения – несовпадение между официальными заявлениями студента и его поведением, нацеленным лишь на внешний, оценочный результат.

На основе полученных данных можно выделить несколько аспектов, характеризующих развитие личности студентов при использовании нейросетей в образовательном процессе.

С позитивной точки зрения, применение студентами искусственного интеллекта для интерпретации понятий и терминов может способствовать формированию навыков самоконтроля, осознанию своей деятельности, развитию самостоятельности. В этом случае искусственный интеллект выполняет роль инструмента поддержки, стимулируя познавательную деятельность студента. Кроме того, при использовании студентами искусственного интеллекта исключительно в случаях значительных затруднений есть вероятность сформировать ответственное отношение к получению результатов работы на основе вспомогательных технологий. Однако такой поход может и отрицательным образом влиять на студента: он может адаптироваться к такому способу работы и снизить порог восприятия трудностей.

Среди негативных аспектов отметим, что систематическое использование искусственного интеллекта для выполнения учебных заданий может способствовать формированию лишь внешнего локуса контроля и снижению

способности к самостоятельному решению задач. Также такое поведение может привести утрате субъектности учебной деятельности и значимости когнитивных процессов. Систематическая генерация текстов, презентаций, эссе и других видов учебных материалов с помощью искусственного интеллекта может привести к симуляции учебной деятельности и обесцениванию процесса критического мышления. Этот сценарий представляет наибольшую угрозу для развития личностных качеств студентов.

Обнаруженные в процессе исследования противоречия между критической оценкой и практическим применением нейросетей требуют дополнительного анализа. Существует несколько вариантов объяснения получившихся результатов. Во-первых, проверка ответов, сгенерированных искусственным интеллектом, требует значительных временных и когнитивных ресурсов, которые студенты могут не иметь в условиях высокой учебной нагрузки. Во-вторых, студенты могут осознавать, что искусственный интеллект ошибается, но в конкретных случаях склонны рассчитывать на отсутствие ошибок. В-третьих, система оценивания, в которой находятся студенты, чаще всего не предусматривает санкций за использование сгенерированных ответов и не стимулирует процедуру перепроверки.

Таким образом, возникает вопрос о том, как разрешать выявленные проблемы. На наш взгляд, запреты на использование нейросетей в учебной деятельности студента могут оказаться малоэффективными, особенно с точки зрения развития личности. Это не остановит использование современных технологий, а лишь может способствовать негативным эффектам развития личности. Один из путей решения проблем – привлечение искусственного интеллекта в учебную деятельность студента в качестве инструмента, требующего осознанного и ответственного обращения. Например, формулировать учебные задания таким образом, чтобы они включали элементы взаимодействия с искусственным интеллектом (сравнение собственных ответов с результатами, сгенерированными нейросетями, анализ ошибок генерации), включать задания на проверку правильности сгенерированных нейросетью ответов, выявление ограничений нейросетей при выполнении заданий.

Список литературы

1. Костикова, Л.П. Искусственный интеллект в образовательном процессе современного университета: результаты опроса студентов / Л.П. Костикова, Н.Е. Есенина, А.С. Ольков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 2. – С. 93-109. – DOI 10.24412/2304-120X-2025-11022. – EDN DFYRUS.

2. Кузьминов, Я.И. Отстающие и опережающие: как студенты используют генеративный искусственный интеллект в образовательных целях / Я.И. Кузьминов, Е.В. Кручинская, И.А. Груздев, А.А. Наумов // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34, № 6. – С. 9-35. – DOI 10.31992/0869-3617-2025-34-6-9-35. – EDN RXDTXQ.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Блинов О.К.
Неволина В.В., д-р пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Современное образование ориентируется на реализацию личностно-ориентированного и компетентностного подходов, что отражено в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования [7]. Одной из приоритетных задач школы становится создание условий для развития личности учащегося, его готовности к самоопределению, ответственности за принимаемые решения и способность к сотрудничеству. Вместе с тем в реальной практике обучения до сих пор доминируют традиционные репродуктивные формы работы, ограничивающие возможность проявления учащимися субъектной позиции.

В этой связи особую значимость приобретает обращение к проектной деятельности, которая, по мнению В.А. Сластенина, Г.К. Селевко и др., позволяет интегрировать знания из различных предметных областей, формировать опыт самостоятельного решения проблем и способствует личностному становлению школьников. Однако вопрос о специфике влияния проектной деятельности на развитие личности учащихся средней школы, а также о педагогических условиях ее эффективной реализации нуждается в дальнейшем теоретическом осмыслении и практическом обобщении.

Цель исследования: теоретически обосновать и описать возможности проектной деятельности в развитии личности учащихся средней школы и определить педагогические условия ее эффективного использования.

Задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогические подходы к пониманию личностного развития подростков.
2. Раскрыть сущность и структуру проектной деятельности в образовательном процессе.
3. Обосновать влияние проектной деятельности на ключевые компоненты личностного развития учащихся средней школы.
4. Определить и описать педагогические условия, обеспечивающие эффективность проектной деятельности как средства личностного развития.

Вопрос о развитии личности школьника традиционно занимает центральное место в отечественной психолого-педагогической науке. В работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина и других исследователей сформировались ключевые положения, определяющие современное понимание личности и закономерностей её становления.

С точки зрения С.Л. Рубинштейна, «личность представляет собой не набор изолированных качеств, а целостную систему отношений человека к миру, другим людям и самому себе, опосредованных его деятельностью» [8].

А.Н. Леонтьев, развивая деятельностный подход, подчёркивает, что «личность формируется в процессе включения индивида в различные виды деятельности, в которых складывается иерархия мотивов, ценностей и жизненных смыслов» [5]. Таким образом, личностное развитие рассматривается как процесс перехода от внешней, задаваемой извне активности к внутренне мотивированной, осознанной, направленной на самореализацию и саморазвитие.

Важный вклад в понимание личностного развития детей и подростков внесла Л.И. Божович. Она показала, что «центральным новообразованием данного процесса выступает формирование мотивационно-потребностной сферы, определяющей направленность личности, её устойчивые ценностные ориентации и жизненные планы» [1]. В этом контексте личностное развитие подростка не может быть сведено к усвоению знаний и навыков; оно предполагает становление системы смыслов, отношения к учению, труду, другим людям, самому себе.

Л.С. Выготский обращает внимание на социальную обусловленность психического и личностного развития. Введённое им понятие «зона ближайшего развития» отражает идею о том, что развитие личности происходит в совместной деятельности ребёнка и взрослого (или более компетентного сверстника), где школьник постепенно присваивает социально выработанные способы действия и формы поведения [2]. Это положение непосредственно соотносится с проектной деятельностью как видом совместной, социально насыщенной активности.

Таким образом, в отечественной традиции личностное развитие школьника понимается как сложный, многоплановый процесс, включающий: формирование мотивационно-ценностной сферы [1]; становление субъектности, ответственности, способности к самоопределению [8, 5]; развитие самосознания и рефлексии [2, 11]; освоение социальных норм и ролей в системе межличностных отношений [3].

Подростковый возраст (примерно 11–15 лет), соответствующий обучению в среднем звене школы, характеризуется рядом психолого-педагогических особенностей, существенно влияющих на выбор эффективных образовательных технологий.

Д.Б. Эльконин рассматривает данный возраст как период интенсивного развития самосознания и формирования внутренней позиции личности. Подросток стремится к признанию своей автономии, поиску жизненного смысла и самоопределению, в том числе профессиональному [11]. Л.И. Божович подчёркивает, что «в этот период особенно остро проявляется потребность в уважении, доверии, в признании собственной значимости со стороны взрослых и сверстников» [1].

Существенным фактором становится перестройка системы межличностных отношений. По П.Я. Гальперину, «ведущую роль начинают играть не только отношения с учителем, но и статус подростка в детском

коллективе, его позиция в системе «равный – равный» [3]. Общение со сверстниками превращается в важнейшую сферу социальной активности, в которой отрабатываются модели поведения, навыки сотрудничества, самоутверждения, лидерства.

Когнитивное развитие в подростковом возрасте связано с формированием элементов абстрактно-логического, критического и рефлексивного мышления. Подростки уже способны к постановке проблем, выдвижению гипотез, самостоятельному поиску и критическому анализу информации. В то же время у значительной части учащихся сохраняются трудности произвольной регуляции деятельности, планирования, доведения дела до конца.

Перечисленные особенности задают определённые требования к организации учебного процесса. Образовательная среда, ориентированная на развитие личности подростка, должна: предоставлять пространство для самостоятельности, выбора, инициативы; включать в себя формы сотрудничества и групповой работы; создавать ситуации реальной ответственности за результат; стимулировать рефлексию, осознание собственных возможностей и ограничений.

С этих позиций проектная деятельность выступает одной из наиболее адекватных форм организации учебной активности подростков.

Современные образовательные стандарты фиксируют ориентацию школы на личностно-ориентированный и деятельностный подходы [7]. Согласно личностно-ориентированному подходу (П. Я. Гальперин, И.С. Якиманская, В.В. Сериков и др.), ученик рассматривается как уникальная, активно развивающаяся личность, обладающая собственным опытом, потребностями, интересами. Задача педагога заключается не только в передаче знаний, но и в создании условий для саморазвития, самоопределения, самореализации школьника.

Деятельностный подход предполагает, что развитие личности осуществляется в процессе активной, целенаправленной, мотивированной деятельности, в которой ученик выступает не пассивным объектом, а субъектом. Соответственно, наиболее продуктивны такие формы обучения, которые предполагают самостоятельную постановку целей, планирование, выполнение и анализ результатов собственной деятельности [5, 8].

Проектная деятельность органично сочетает оба подхода. С одной стороны, она позволяет учитывать индивидуальные интересы, склонности, жизненный опыт учащихся. С другой – представляет собой развёрнутый цикл деятельности (от замысла до результата и рефлексии), в рамках которого формируются важнейшие личностные новообразования.

Философско-педагогические основания метода проектов были заложены в работах Дж. Дьюи. Он рассматривал обучение как процесс активного, осмысленного взаимодействия человека с окружающей средой, где центральное место принадлежит опыту учащегося, его самостоятельной деятельности по решению значимых для него задач [4]. У.Х. Килпатрик придал этим идеям конкретную педагогическую форму, введя понятие «метод проектов» как способ организации обучения через выполнение законченных, практически или теоретически значимых задач.

В отечественной педагогике метод проектов получил активное развитие в конце XX – начале XXI века. Е.С. Полат определяет учебный проект как «совместную учебно-познавательную, исследовательскую, творческую или игровую деятельность учащихся, имеющую общую цель, согласованные методы и направленную на получение конкретного, заранее спроектированного результата» (Полат). Н.Ю. Пахомова рассматривает проект как способ организации самостоятельной деятельности школьников, в ходе которой они решают проблему, значимую для них самих и/или для окружающего сообщества, и представляют результат в общественно приемлемой форме [10]. Г.К. Селевко относит проектную деятельность к разряду современных образовательных технологий, обеспечивающих переход от репродуктивного к продуктивному типу обучения [9].

Ключевыми признаками проектной деятельности, на которые указывают исследователи, являются: наличие проблемной ситуации, требующей самостоятельного поиска решения; ориентация на конкретный продукт (материальный, информационный, социальный и др.); относительная самостоятельность учащихся в планировании и реализации проекта; групповая форма работы и распределение ролей; публичная презентация результатов; обязательная рефлексия процесса и итогов работы.

Таким образом, проектная деятельность выходит за рамки простого выполнения творческих заданий и выступает как целостная технология, ориентированная на развитие не только предметных знаний, но и ключевых компетенций и личностных качеств.

Проектная деятельность оказывает влияние на развитие личности учащихся средней школы. Согласно деятельностному подходу, личность формируется через включение в деятельность, где человек выступает субъектом, способным самостоятельно ставить цели и организовывать свои действия [6, 9]. В традиционной учебной практике подростки зачастую занимают позицию объекта обучения, выполняющего предписанные учителем задания. Проектная деятельность в этом отношении принципиально иная.

Во-первых, уже на этапе выбора темы и формулировки проблемы учащиеся получают возможность проявить собственные интересы и склонности. В ситуациях, когда тема проекта рождается в результате обсуждения в группе, а не навязывается извне, подросток переживает причастность к постановке цели, что является важным условием становления субъектной позиции.

Во-вторых, проектная деятельность предполагает определённую автономию в планировании и организации работы. Учитель в меньшей степени выступает в роли контролирующего, а в большей — в роли консультанта и тьютора. Ответственность за достижение результата распределяется между самими участниками проекта. Это побуждает школьников: самостоятельно искать способы решения задач; соотносить замысел и реальные ресурсы; принимать решения в условиях неопределённости; нести ответственность за принятые решения перед сверстниками и учителем.

Л.И. Божович подчёркивала, что «переживание ответственности и доверия со стороны взрослого является важнейшим стимулом развития внутренней

позиции подростка» [1]. В проектной деятельности такие переживания возникают естественным образом: от того, насколько добросовестно ученик выполняет свою роль, зависит успех всей группы. Это обстоятельство способствует формированию ответственности не только «перед учителем», но и перед коллективом сверстников, что особенно значимо в подростковом возрасте.

Кроме того, необходимость планировать свою работу во времени, соотносить индивидуальные действия с общим планом проекта развивает у учащихся навыки саморегуляции, самоорганизации, что в психологической литературе рассматривается как важное личностное новообразование подросткового возраста.

В трудах В.А. Сластенина подчёркивается, что развитие личности невозможно рассматривать вне системы межличностных отношений, в которых ребёнок занимает определённые позиции и статусы [10]. Проектная деятельность, как правило, разворачивается в форме групповой работы, что создаёт широкие возможности для формирования коммуникативной культуры и социальной зрелости подростков.

Анализ практики показывает, что в процессе совместной работы над проектом учащиеся: учатся аргументированно высказывать и отстаивать собственную точку зрения; осваивают навыки конструктивного диалога и дискуссии; приобретают опыт принятия решений на основе консенсуса или большинства; сталкиваются с необходимостью разрешать конфликты и находить компромиссы.

Особое значение имеет распределение ролей в проектной группе (лидер, координатор, исполнитель, аналитик, оформитель и т.д.). Здесь учащиеся пробуют себя в разных социальных ролях, получают обратную связь от сверстников и учителя, что способствует формированию адекватной самооценки, осознанию собственных сильных и слабых сторон в общении и совместной деятельности.

На этапе презентации результатов проекта школьники отрабатывают навыки публичного выступления, учатся структурировать материал, учитывать особенности аудитории, отвечать на вопросы и критические замечания. Всё это в совокупности формирует коммуникативную компетентность, которая в современных условиях рассматривается как один из ключевых компонентов личностной и профессиональной успешности.

Особый потенциал с точки зрения личностного развития имеют социальные и общественно-полезные проекты (волонтёрские акции, экологические мероприятия, благотворительные инициативы и др.). Участие в них способствует формированию социальной ответственности, гражданской позиции, эмпатии, способности выходить за пределы собственных узколичных интересов. Это согласуется с идеями гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу), подчёркивающей значимость опыта «выхода за пределы себя» и служения другим для полноценного личностного роста [6].

По Л.И. Божович, «ядром личности является мотивационно-ценностная структура, определяющая её направленность» [1]. Л.С. Выготский рассматривал личностный смысл как внутреннее переживание значимости тех или иных

событий и действий для субъекта (Выготский). Проектная деятельность, при соответствующей организации, может стать важным инструментом формирования ценностно-смысловой сферы подростка.

Во-первых, содержание многих учебных проектов связано с социально значимыми проблемами – экологическими, культурными, историческими, нравственными. Выбор темы и её разработка побуждают школьников задуматься о собственном отношении к обсуждаемым явлениям, соотнести их со своими жизненными установками. Так, участие в проекте, посвящённом истории семьи или малой родины, способствует формированию ценностей преемственности поколений, патриотизма, уважения к культурному наследию. Экологические проекты побуждают к переосмыслению повседневных привычек, формированию ответственного отношения к природе.

Во-вторых, рефлексивный компонент проектной деятельности – обсуждение успехов и неудач, затруднений и путей их преодоления – способствует развитию у подростков способности анализировать собственные действия, мотивы и переживания. Рефлексия позволяет школьникам осознать: чему они научились в ходе проекта; какие качества помогли им добиться успеха, а какие мешали; какие ценности и интересы проявились особенно ярко; как опыт участия в проекте влияет на их дальнейшие планы.

Именно такая рефлексия, по мнению многих исследователей, является важным механизмом становления самосознания и самооценки, без которых невозможны ни самоопределение, ни осознанное построение жизненной перспективы [2, 5, 8].

В-третьих, проектная деятельность предоставляет учащимся возможность пережить ситуацию успеха в значимой для них деятельности. Позитивный опыт преодоления трудностей, признание результатов труда со стороны сверстников и взрослых укрепляют чувство собственной компетентности и веру в свои силы, что рассматривается в психологии как важнейшее условие устойчивого личностного развития.

В концепции Дж. Дьюи обучение через решение реальных проблем рассматривается как средство развития у учащихся способности мыслить творчески и критически [4]. В отечественной педагогике также подчёркивается, что проектная деятельность по своей природе проблемна и исследовательски направлена [9, 10].

Аналитический обзор исследований показывает, что участие школьников в проектной деятельности способствует: развитию творческого мышления – за счёт необходимости генерировать идеи, искать нестандартные решения, комбинировать различные источники информации; формированию критического мышления – через отбор релевантной информации, проверку достоверности источников, сопоставление различных точек зрения, аргументацию собственной позиции; становлению информационной культуры – в ходе работы с различными видами информации (текстовой, визуальной, цифровой), освоения ИКТ-инструментов для поиска, обработки и представления данных.

Хотя указанные компоненты традиционно относят к сфере когнитивного развития, они тесно связаны и с личностным ростом, поскольку формируют у подростков чувство интеллектуальной самостоятельности, уверенности в своих познавательных возможностях, готовность к непрерывному самообразованию.

На основе анализа психолого-педагогической литературы (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, В.А. Сластенин, Г.К. Селевко и др.) и практического опыта можно выделить ряд условий, при которых проектная деятельность действительно становится фактором личностного развития учащихся средней школы:

1. Личностная и социальная значимость тематики проектов. Темы и проблемы, предлагаемые для проектной работы, должны быть соотнесены с жизненным опытом, интересами и потребностями подростков, а также иметь социальный смысл. Только в этом случае у учащихся формируется внутренний мотив участия, что является необходимым условием включения в деятельность на уровне личности, а не только на уровне внешнего исполнения.

2. Реальная субъектность учащихся. Участники проекта должны иметь возможность выбора: темы, роли, способов решения задач, формы представления результата. Роль учителя при этом смещается от директивной к консультативной и тьюторской. Такая позиция педагога согласуется с идеями гуманистической педагогики (К. Роджерс), предполагающими безоценочное принятие личности ученика и поддержку его инициативы.

3. Организация сотрудничества и распределение ролей. Важно не только объединить школьников в группы, но и помочь им осознанно распределить функции, договориться о правилах взаимодействия, научиться контролировать ход проекта. Это требует от учителя владения технологиями групповой работы, фасилитации, медиации конфликтов.

4. Систематическая рефлексия. Рефлексия должна сопровождать все этапы проекта, а не ограничиваться итоговым обсуждением. Желательно использовать разнообразные формы рефлексии (индивидуальные дневники, групповые обсуждения, письменные отчёты, самооценочные листы), что позволяет учащимся глубже осознать собственный опыт, а педагогу — целенаправленно управлять личностным развитием.

5. Учёт возрастных и индивидуальных особенностей. Проектные задания должны быть посильными для подростков, но в то же время находиться в зоне их ближайшего развития (Л.С. Выготский). Важно дозировать сложность, объём и продолжительность проектов, координировать требования разных предметников, чтобы избежать перегрузки учащихся.

6. Целенаправленное формирование общеучебных и коммуникативных умений. Поскольку проектная деятельность требует развитых навыков поиска и обработки информации, планирования, общения, необходимо специально формировать эти умения до и в процессе выполнения проектов, а не предполагать их как уже сформированные.

7. Поддерживающая образовательная среда. Эффективность проектной деятельности повышается, если в школе в целом формируется культура сотрудничества, доверия, открытости к инициативам учащихся, если

администрация и педагогический коллектив разделяют ценности личностно-ориентированного образования и деятельностного подхода.

Таким образом, проведенный обзор показывает, что проектная деятельность при соблюдении определённых педагогических условий обладает значительным потенциалом в развитии личности учащихся средней школы. Она способствует становлению субъектной позиции, формированию ответственности и самостоятельности, развитию коммуникативной компетентности и социальной зрелости, обогащению ценностно-смысловой сферы и рефлексии. Вместе с тем реализовать этот потенциал возможно лишь при отказе от формального подхода и при осмысленном, научно-обоснованном проектировании образовательного процесса.

Список литературы

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб. [и др.]: Питер, 2008. – 398 с.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь. – Москва: Лабиринт, 1999. – 350 с.
3. Гальперин, П.Я. Психология: предмет и метод: избранные психологические труды; науч. ред. Г.В. Бурменская. – Москва: Изд-во Московского ун-та, 2023. – 843 с.
4. Дьюи, Дж. Демократия и образование: [Пер. с англ.]. – Москва: Педагогика-пресс, 2000. – 382 с.
5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – Москва: Смысл, 2005. – 431 с.
6. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность; пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухиной. – 3-е изд. – Москва: Питер, 2013. – 351 с.
7. Неволина, В.В. Педагогические условия формирования профессионально важных качеств обучающихся [Электронный ресурс] / В.В. Неволина, М.В. Нерезова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всерос. науч.-метод. конф., посвящ. 70-летию Оренбург. гос. ун-та, Оренбург, 30 янв. – 1 февр. 2025 г. / Оренбург. гос. ун-т; ред. А.В. Зайцев. – Оренбург: ОГУ,2025. – С. 178-181. – 4 с.
8. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 (ред. от 18.06.2025) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/normativnye–dokumenty/ (дата обращения 02.03.2025).
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – Москва: Питер, 2012. – 705 с.
10. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации; Проф. пед. б-ка. – Москва: Нар. образование, 1998. – 255 с.
11. Сластенин, В.А. Педагогика: учебник по дисциплине «Педагогика» для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – 8-е изд., стер. – Москва: Академия, 2008. – 566 с.

12. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений; ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – 4-е изд., стер. – Москва: Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ КОНТЕКСТЫ И СЦЕНАРИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ЦИВИЛИЗАЦИОННОМ ИЗМЕНЕНИИ СОВРЕМЕННОГО МИРА И ОБРАЗОВАНИЯ

Гумерова Х.Ф.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Образовательные контексты и сценарии развития личности в условиях современных цивилизационных изменений представляют собой перестройку образовательной парадигмы, направленную на адаптацию человека к цифровизации, глобализации и социокультурным трансформациям. Основной акцент делается на формировании гибких навыков (soft skills), креативности, критического мышления и способности к саморазвитию в меняющемся мире.

Основные образовательные контексты:

– Цифровизация и виртуальное взаимодействие: Информационно-образовательная среда кардинально меняет процессы социализации и мотивации обучающихся, требуя осознанного использования технологий для развития, а не только потребления контента.

– Личностно-ориентированный подход: Образование смещается от трансляции знаний к развитию индивидуальности, где целью становится формирование компетентной личности, способной к саморазвитию.

– Глобализация и поликультурность: Актуальна проблема воспитания личности в условиях поликультурного мира, где необходимо сохранять национальную идентичность.

– Инновационное обновление содержания: Внедрение новых технологий и методов обучения, направленных на подготовку к жизни в обществе Industry 4.0.

Сценарии развития личности:

–Активная самореализация: Личность выступает как активный творец собственного образовательного маршрута (co-creator), осваивая новые компетенции (цифровая грамотность, финансовая осознанность).

– Креативный сценарий: Развитие креативности и способности к творчеству как ответа на автоматизацию рутинных процессов.

– Гуманистический сценарий: Формирование личности, ориентированной на моральные ценности, гармоничное сочетание собственных интересов и интересов общества.

– Рисковый сценарий (дегуманизация): Снижение качества образования, интеллектуальная пассивность и рост индивидуализма из-за чрезмерной цифровизации и прагматизма.

В современном мире ключевым становится переход от образования как передачи знаний к образованию как поддержке саморазвития человека.

Цивилизационные изменения современного мира, характеризующиеся цифровой трансформацией, развитием искусственного интеллекта (ИИ) и технологической сингулярностью, формируют новые сценарии развития

личности и образовательной среды. Образование смещается от трансляции знаний к развитию гибких навыков (soft skills), адаптивности и цифровой грамотности.

Можно выделить несколько ключевых сценариев развития личности:

– Адаптивно-сетевой сценарий («Homo Digital»): Личность активно использует ИИ и цифровые инструменты для саморазвития, работает в сетевых структурах, демонстрирует высокую скорость обучения и смену профессиональных траекторий. Образование в этом сценарии персонализировано, непрерывно (lifelong learning) и опирается на цифровые экосистемы.

– Гуманистически-креативный сценарий («Homo Creator»): В условиях автоматизации рутинных процессов личность фокусируется на развитии уникальных человеческих качеств: критического мышления, эмпатии, творчества и социальной ответственности. Образование делает упор на гуманитарные дисциплины, этику и проектную деятельность.

– Кризисно-адаптационный сценарий («Homo Precarius»): Развитие личности происходит в условиях неопределенности, риска десоциализации или снижения важности традиционного образования. Личность вынуждена постоянно адаптироваться к быстро меняющимся требованиям рынка труда, испытывая высокий уровень психологической нагрузки.

– Традиционно-ценностный сценарий («Личность-хранитель»): Ориентирован на сохранение культурной идентичности и традиционных ценностей на фоне глобализации. Личность стремится интегрировать новые технологии, но сохраняет преемственность в морально-этических вопросах.

Сценарии развития образования, поддерживающие эти типы личности:

1. Образование как «Learning Hub» (образовательные хабы): Школы и вузы превращаются в центры сообществ, объединяющие формальное и неформальное обучение, работу с VR/AR и реальные социальные проекты.
2. Экосистемный подход: Образование интегрируется в цифровую среду, где ИИ адаптирует контент под индивидуальные нейрофизиологические особенности обучающегося.
3. Гибридная модель (Человек+ИИ): Обучение сотрудничеству с интеллектуальными агентами, использование нейросетей для усиления когнитивных способностей.

Ключевыми вызовами для личности становятся управление вниманием, цифровая гигиена, сохранение приватности и способность к эмпатии в виртуализированном мире.

Образовательные контексты развития личности в условиях современных цивилизационных изменений претерпевают кардинальную трансформацию, переходя от трансляции знаний к формированию способности действовать, мыслить критически и адаптироваться в быстро меняющемся мире. Цивилизационные сдвиги – глобализация, цифровизация (диджитализация), технологический прогресс и социокультурные трансформации – требуют переосмысления роли образования как фундамента новой культуры.

Ключевые образовательные контексты и тенденции:

– Переход к «модели обучения действием»: Образование трансформируется в проектно-исследовательскую деятельность, где личность самостоятельно работает над реальными задачами, принимает ответственность за выбор решения и формирует «потребное будущее».

– Диджитализация и дистанциализация: Цифровая среда становится основным пространством социализации, требуя нового подхода к общению и обучению, что ускоряет переход к гибридным моделям образования.

– Личностно-ориентированное образование: Акцент делается на построении индивидуальной образовательной траектории, раскрытии потенциала личности, развитии самоактуализации, самоэффективности и эго-идентичности.

– Формирование «человека будущего»: Образование направлено на развитие компетенций 21 века: критическое мышление, креативность, адаптивность, цифровая грамотность и способность к непрерывному обучению (lifelong learning).

– Ценностно-смысловая трансформация: В условиях кризиса традиционных ценностей образование становится центром формирования новой аксиологической системы, обеспечивая связь поколений и историческую память.

Вызовы и направления развития личности:

1. Адаптация к неопределенности: Развитие способности функционировать в условиях перманентных изменений, а не стабильности.
2. Эмоциональный интеллект и саморефлексия: В условиях, когда алгоритмы заменяют человека, критически важным становится развитие эмоциональных компетенций, медитации и рефлексии как методов целостного развития личности.
3. Поликультурность и глобальная грамотность: Формирование открытого мышления, способного жить и работать в интернациональной среде.
4. Экологизация мышления: Осознание человеком своей роли в устойчивом развитии мира.

Трансформация образовательной среды:

– Виртуализация обучения: Повсеместное использование онлайн-платформ, VR-технологий и цифровых инструментов.

– Смена роли педагога: Переход от транслятора знаний к тьютору, ментору и фасилитатору, который помогает обучающемуся проектировать собственную траекторию.

В современном цивилизационном контексте личность развивается не только через усвоение информации, но через включение в социальные, цифровые и профессиональные проекты, что делает образование ведущим фактором самореализации.

Список литературы

1. Остапенко, С. М. Культурно-образовательная среда в глобальную эпоху: эвристический потенциал достижения целостности / С. М. Остапенко // Концепт: философия, религия, культура. – 2020. – Т. 4, № 4.

2. Михалкин, Н.В. Культура, образование и проблемы формирования личности в глобализационно-атомизированном мировом обществе / Н.В. Михалкин, А.Н. Аверюшкин // Современные философские исследования. – 2022.

3. Сандакова, Л.Г. Становление личности в информационно-технологической образовательной парадигме / Л.Г. Сандакова // Философские исследования. – 2002. – № 1.

4. Иванеев, С.В. Экофилософский подход к образованию в диалоге цивилизаций: доклад на XII Международной научно-практической конференции «Россия и мир: развитие цивилизаций. Инновации и консерватизм: поиск баланса» / С. В. Иванеев. – Москва, 2022.

5. Поддьяков, А.Н. Зоны развития, зоны противодействия и пространство ответственности / А.Н. Поддьяков // Культурно-историческая психология. – 2006. – Т. 2, № 2.

АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННОГО УПРАВЛЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ТРЕНИРОВОК ПО ВОЛЬНОЙ БОРЬБЕ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ В РОССИЙСКОЙ ПРАКТИКЕ: СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ И РЕШЕНИЯ

Егорова О.А.,
Кирьякова А.В., д-р пед. наук, профессор
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

В условиях глобальной конкуренции в спорте высших достижений и повсеместной цифровой трансформации, российская система подготовки спортсменов, традиционно сильная в единоборствах, сталкивается с необходимостью глубокой модернизации. Сохранение лидерства в вольной борьбе, особенно в работе с перспективным подростковым контингентом (13–17 лет), требует перехода от традиционных методик к гибкому, научно обоснованному инновационному управлению. Этот возрастной период, как отмечал А.В. Гаврилов, является ключевым для закладки технико-тактического фундамента и психофизиологических основ будущего мастерства, а также характеризуется интенсивными морфофункциональными изменениями [5]. Подростки, наиболее восприимчивые к новым технологиям и динамичным форматам обучения, представляют собой уникальную «цифровую» категорию тренируемых, работа с которой диктует необходимость внедрения современных управленческих решений.

Классическая педагогика, в частности подход В.А. Сластенина, предлагает три группы методов управления в образовательном процессе: социально-психологические, организационно-распорядительные и экономические [12]. В контексте спортивной школы тренер по вольной борьбе исторически использовал их следующим образом: воздействуя на коллективное сознание и мотивацию (социально-психологические), выстраивая распорядок и коммуникацию (организационно-распорядительные) и применяя систему поощрений (экономические).

Однако современное инновационное управление трансформирует каждый из этих методов через призму цифровых инструментов и данных. Мотивация теперь подкрепляется не только личным примером, но и визуализацией прогресса через мобильные приложения и цифровые дневники. Организация процесса строится на основе гибких цифровых расписаний, синхронизированных с учебной нагрузкой и индивидуальными биоритмами. Экономическое стимулирование может быть связано с достижением конкретных, измеримых KPI (ключевых показателей эффективности), отслеживаемых с помощью технологий.

Основная задача тренера сегодня эволюционировала: помимо передачи знаний и формирования навыков, он должен выступать аналитиком данных и менеджером индивидуальной траектории развития каждого борца [3, 4].

Инновационное управление тренировочным процессом в вольной борьбе основывается на синтезе последних достижений спортивной науки, педагогики и информационных технологий. Можно выделить следующие ключевые аспекты [1, 2, 14, 7]:

1. Глубокая персонализация подготовки. Адаптация программ идет не только под морфофункциональные особенности, но и под цифровой профиль спортсмена, формируемый на основе постоянного мониторинга. Это позволяет варьировать не только объем и интенсивность, но и акценты в технико-тактической подготовке.

2. Комплексный интеллектуальный мониторинг. Речь идет о выходе за рамки периодических тестов. Сегодня используются:

Носимые устройства (wearables): Умные борцовки с датчиками давления, инерционные сенсоры (IMU) на теле для анализа биомеханики бросков, фитнес-браслеты и кардиомониторы для контроля нагрузки и восстановления.

Системы компьютерного зрения: На базе искусственного интеллекта (AI) анализируют видео тренировок, автоматически выделяя ошибки в технике, эффективность перемещений и тактические модели.

Цифровые дневники самочувствия и нейросетевые анализаторы, прогнозирующие риски перетренированности и травм на основе больших данных [8, 7].

3. Междисциплинарность на основе общих данных. Синтез работы тренера, физиолога, психолога и нутрициолога обеспечивается через единую цифровую платформу, где каждый специалист видит актуальные данные спортсмена и вносит свои корректировки. Это обеспечивает целостность воздействия.

4. Педагогические инновации нового поколения.

Видеотренинг и симуляция: Использование VR-тренажеров для отработки тактических решений и психологической адаптации к условиям соревнований.

Интерактивные обучающие модули и геймификация для отработки теоретических знаний.

Анализ видеоархивов будущих соперников с помощью AI для разработки персональной тактики.

5. Адаптивная периодизация и гибкое планирование. Микроциклы строятся динамически, с включением восстановительных и профилактических блоков, на основе данных мониторинга в реальном времени, а не только календарного плана [10].

Передовые российские спортивные школы и центры олимпийской подготовки уже демонстрируют успешные кейсы внедрения подобных подходов. По данным исследований, их применение позволяет повысить эффективность освоения техники на 10–15% и снизить травматизм на 20–25% по сравнению с традиционными программами [6, 8]. Активно используются как профессиональные системы (типа «ИСИДА Спорт»), так и более доступные мобильные решения («Тренер», «Strava», специализированные приложения для единоборств).

Однако массовое внедрение инновационного управления сталкивается с системными вызовами:

1. Финансовое неравенство. Высокотехнологичное оборудование и ПО зачастую недоступны для большинства государственных спортивных школ. Результативность начинает зависеть от финансовых возможностей родителей спортсмена, что создает неравные условия для талантливой молодежи [11].

2. Кадровый дефицит. Значительная часть тренерского состава требует повышения цифровой грамотности и компетенций в области работы с данными.

3. Методическая несистемность. Отсутствуют унифицированные цифровые протоколы мониторинга и методические рекомендации по интеграции технологий в учебно-тренировочный процесс для подросткового возраста.

Инновационное управление тренировками по вольной борьбе среди подростков представляет собой комплексный процесс, интегрирующий планирование, мониторинг, междисциплинарное взаимодействие и глубокую индивидуализацию на основе данных. Его реализация является не опцией, а необходимым условием для повышения конкурентоспособности российского спорта.

Для преодоления существующих барьеров необходимы системные меры:

1. На федеральном и региональном уровне: Развитие программ государственно-частного партнерства для оснащения спортивных школ базовым комплектом мониторингового оборудования и лицензионным ПО. Учреждение грантов для инновационных проектов в детско-юношеском спорте.

2. В системе повышения квалификации: Внедрение обязательных модулей по «спортивной аналитике», «цифровым инструментам тренера» и «основам работы с данными здоровья» в программы переподготовки тренерского состава.

3. В научно-методическом обеспечении: Разработка и утверждение стандартизированного цифрового профиля юного спортсмена-борца, а также реестра рекомендованных и апробированных технологий для разных уровней подготовки.

Переход от авторитарной модели управления к партнерской, опосредованной объективными данными, позволит не только максимизировать спортивный результат, но и сформировать у подростков устойчивую внутреннюю мотивацию, культуру осознанного отношения к тренировочному процессу и здоровью, что является главной целью современного спорта.

Список литературы

1. Ахмедов, Р.М. Междисциплинарные модели подготовки юных борцов // Ученые записки НГУФКС. – 2019. – № 2. – С. 88–94.
2. Бобомурадов, Н.Ш. Инновационные технологии в управлении подготовкой высококвалифицированных борцов // Наука и спорт: современные тенденции. – 2022. – № 4. – С. 33–38.
3. Буров, В.Н. Многолетняя подготовка борцов: методические основы. – Махачкала: ДГУ, 2018. – 192 с.

4. Воронин, П.П. Современные технологии управления спортивной подготовкой подростков. – СПб.: Олимп, 2020. – 210 с.

5. Гаврилов, А.В. Теория и методика спортивной подготовки подростков: учеб. пособие. – Москва: Спорт, 2021. – 248 с.

6. Лазарев, В.А. Инновационные технологии в спорте: управление тренировочным процессом // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 3. – С. 55–59.

7. Логинов, С.П. Функциональный мониторинг и индивидуализация подготовки борцов // Физическая культура и спорт. – 2021. – № 2. – С. 41–46.

8. Маслова, И.Н. Управление тренировочным процессом спортсменов в единоборствах: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2019. – 168 с.

9. Оразов, О. Технологии интеллектуального анализа в спорте: мониторинг, профилактика и повышение результативности / О. Оразов, С. Мухаммедов // Наука и мировоззрение. – 2025. – №56. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-intellektualnogo-analiza-v-sporte-monitoring-profilaktika-i-povyshenie-rezultativnosti (дата обращения: 07.12.2025).

10. Петров, К.Е. Принципы адаптивной периодизации тренировочного процесса подростков // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2022. – № 6. – С. 22–27.

11. Попова, А.А. Инновационные технологии спортивной тренировки / А.А. Попова // StudNet. – 2021. – №9. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-tehnologii-sportivnoy-trenirovki-1 (дата обращения: 08.12.2025).

12. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

13. Умаров, А.А. Использование средств вольной борьбы в условиях секционных занятий на базе школьного спортивного клуба // Современные проблемы физической культуры и спорта. – 2024. – № 1. – С. 74–79.

14. Шахмурадов, Ю.А. Вольная борьба: научно-методические основы многолетней подготовки борцов. – 2-е изд. – Махачкала: Эпоха, 2011. – 304 с.

ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ПЕДАГОГИКИ ТВОРЧЕСТВА В ОБРАЗОВАНИИ НА ПРИМЕРЕ РЯЗАНСКОЙ ОБЛАСТИ

Карамнов С.А.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

Педагогика творчества представляет собой совокупность идей, методов и практик, направленных на развитие у обучающихся творческого мышления, инициативы и способности к инновационной деятельности. В советской образовательной системе XX века этот подход получил значительное развитие, особенно в контексте воспитания социалистической личности с активной гражданской позицией и высокой культурной компетентностью. Особое место в этом процессе занимала работа педагогов, которые формировали ценностные основы творчества и одновременно строили социальное воспитание, ориентированное на коллективные и общечеловеческие идеалы [5].

Исследование наследия советских педагогов Рязанской области важно для понимания специфики региональных особенностей внедрения и развития педагогики творчества. Рязанский регион в советское время отличался сложным социально-экономическим контекстом, где образовательная система выполняла роль не только передачи знаний, но и формирования активной общественной позиции молодёжи. Социально-культурный и образовательный контекст Рязанской области формировался под влиянием сложной историко-этнографической преемственности, уходящей корнями в глубокое прошлое региона. Археологические памятники, связанные с волосовской, поздняковской и городецкой культурами, а также богатое культурное наследие Великого Рязанского княжества свидетельствуют о длительном и устойчивом развитии местного сообщества, характеризующемся высокой степенью культурной самобытности и интеграцией различных этнических и социальных групп [8, 10].

Такая историческая база создавала прочные предпосылки для формирования в регионе общего культурного фундамента, способствовавшего развитию общечеловеческих и коллективистских ценностей, что совпадало с идеалами советской педагогики творчества. В условиях Рязанской области тесные связи между традиционными формами социальной организации и культурными практиками обеспечивали благоприятную среду для освоения и переосмысления педагогических моделей, ориентированных на коллективное творчество и социализацию молодого поколения через участие в совместной деятельности.

Социально-экономические особенности региона, его географическое положение и структура сельского и городского населения также оказывали влияние на образовательную сферу. Несмотря на отсутствие подробных данных о конкретных образовательных институтах и культурных событиях XX века в рассматриваемом отрывке, можно предполагать, что региональные школы,

культурные клубы и учреждения дополнительного образования активно использовали традиции совместной деятельности и трудового воспитания, что идеально вписывалось в идею педагогики коллективного творчества [4].

Помимо историко-культурной среды, региональная специфика проявлялась в особенностях педагогических кадров, живущих и работавших в Рязанской области. Многие местные педагоги черпали вдохновение в богатом культурном наследии и применяли его для формирования у учащихся чувства причастности к общему делу — элемент социальной воспитанности и творческого освоения мира, что служило базой для развития коллективных творческих инициатив. Таким образом, воспитательные практики региона невозможно рассматривать вне контекста мощной исторической традиции, трансформированной в советскую эпоху с учетом идеологических и образовательных требований времени.

Важно также учитывать, что региональные образовательные учреждения, взаимодействуя с семьями и местными сообществами, создавали условия для реализации коллективных проектов и трудовых дел, что способствовало интеграции идей педагогики творчества в практику социального воспитания. В этом контексте можно выделить значимость межсекторального сотрудничества, которое позволяло согласовывать образовательные задачи с социальными и культурными потребностями региона, формируя воспитательный процесс, ориентированный на развитие творческого потенциала и социальной ответственности учащихся.

Таким образом, региональные условия способствовали формированию уникальной образовательной практики.

В образовательных учреждениях Рязанской области наблюдается активное применение принципов педагогики творчества, что подтверждается организацией специализированных научно-методических семинаров и разработкой инновационных образовательных программ. Например, 18 октября 2022 года в Лесновской детской школе искусств «Парус» прошёл V открытый зональный научно-методический семинар «Современная педагогика в сфере детского художественного творчества: традиции и инновации», на котором собрались 44 преподавателя из региональной и смежных областей. В ходе семинара обсуждались пути профессионального совершенствования педагогов, новые методики работы, психологические аспекты обучения и сохранение традиций художественного воспитания, включая русскую народную музыку и разнообразные жанры искусства [2].

В детских художественных школах региона, таких как Лесновская ДШИ «Парус», реализуются комплексные предпрофессиональные программы в области живописи, включающие изучение разных техник — от графики и композиции до скульптуры. Обучение строится поэтапно: от освоения базовых навыков до выполнения усложнённых творческих заданий и углублённого изучения художественных жанров, что готовит учащихся к участию в конкурсах и знакомит с профессиями в сфере искусства. Такой подход способствует формированию у детей прочной базовой подготовки и развития творческого мышления через практическую деятельность [9].

Практика педагогов опирается на научные исследования в области педагогики творчества, что позволяет внедрять инновационные методики, ориентированные на индивидуальные особенности обучающихся и развитие их психолого-педагогического потенциала. В школах искусств широко используются проекты, направленные на взаимодействие с музеями, творческими объединениями и удалённое обучение, что расширяет возможности для реализации творческих идей и обеспечивает расширенный культурный кругозор учащихся. Педагогическая практика студентов Рязанского художественного училища имени Г.К. Вагнера в детских художественных школах способствует подготовке квалифицированных специалистов и внедрению передовых методик в образовательный процесс [1, 3, 7].

Особое значение в работе педагогов уделяется поддержке индивидуальности детей, развитию эмоционально-волевых качеств и формированию навыков сотрудничества через коллективные творческие проекты. Этот подход способствует не только художественному развитию, но и социализации учащихся, укреплению чувства принадлежности к культурному сообществу региона и страны в целом. Параллельно сохраняются и адаптируются традиции эстетического воспитания через русскую народную культуру и многообразие жанров искусства, что укрепляет связь поколений и формирует культурную идентичность молодёжи [6].

Таким образом, реализуемая в учебных заведениях Рязанской области педагогика творчества представляет собой сбалансированную систему, сочетающую научно обоснованные методы и традиционные художественные практики с акцентом на развитие креативности, социальной ответственности и профессиональной ориентации. Этот опыт служит основой для дальнейшего совершенствования социализации учащихся через творческие методы.

Список литературы

1. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология / Б.М. Бим-Бад. – Москва: УРАО, 2003. – 204 с.

2. V открытый зональный научно-методический семинар «Современная педагогика в сфере детского художественного творчества: традиции и инновации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://metodist62.ru/news/2022-10-11_v-otkrytyj-zonalnyj-nauchno-metodicheskij-seminar-sovremennaya-pedagogika-v-sfere-detskogo-hudozhestvennogo-tvorchestva-tradicii-i-innovacii.html, свободный. – Загл. с экрана. – (Дата обращения: 27.03.2026).

3. Детская художественная школа им. П.М. Боклевского г. Скопина [Электронный ресурс]: методическая работа. – Режим доступа: https://sdhsh.rzn.muzkult.ru/metod/, свободный. – Загл. с экрана. – (Дата обращения: 27.03.2026).

4. Иванов, И.П. Воспитывать коллективистов / И.П. Иванов. – Москва: Педагогика, 1984. – 80 с.

5. Ильин, В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс) / В.С. Ильин. – Москва: Педагогика, 1984. – 144 с.

6. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н.С. Лейтес. – Москва: МПСИ, 2003. – 464 с.

7. Мартишина, Н.В. Педагогика творчества: Оренбург и Рязань – точки на карте / Н.В. Мартишина, В.В. Мороз // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2023. – № 2 (238). – С. 114–121. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogika-tvorchestva-orenburg-i-ryazan-tochki-na-karte (дата обращения: 27.03.2026).

8. Рязанская энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.Н. Федоткин. – Рязань: Пресса, 1999–2000.

9. Творчество и его выражение [Электронный ресурс]: дополнительная предпрофессиональная программа / Лесновская ДШИ «Парус». – Режим доступа: https://p62.навигатор.дети/program/2075-tvorchestvo-i-ego-vyrazhenie, свободный. – Загл. с экрана. – (Дата обращения: 27.03.2026).

10. Энгельс, Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства / Ф. Энгельс. – Москва: Политиздат, 1985. – 238 с.

ЦИФРОВЫЕ НАВЫКИ И КОМПЕТЕНЦИИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Каргапольцева Н.А., д-р пед. наук, профессор,
Каргапольцева Д.С., канд. пед. наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

В современном мире, переживающем эпоху интенсивных цивилизационных изменений, обусловленных глобальной цифровизацией общественных процессов, трансформации в сфере образования приобретают стратегическое значение для формирования личности, способной адаптироваться к динамичным условиям цифровой реальности. Цифровизация выступает ключевым вектором эволюции педагогической парадигмы, где цифровые навыки, представляющие собой базовые технические умения работы с информационно-коммуникационными технологиями, и цифровые компетенции, выступающие интегративными образованиями, сочетающими знания, умения и ценностно-мотивационную готовность к их продуктивному применению в профессиональной деятельности, становятся фундаментальными категориями педагогической науки. Настоящая статья посвящена концептуализации модели интеграции цифровых компетенций в педагогическую практику с учетом цивилизационных вызовов. Такой подход позволяет внести вклад в теоретико-методологическое осмысление роли цифровизации в гуманистическом преображении человека в условиях постиндустриальной цивилизации.

В педагогической науке цифровые навыки и цифровые компетенции выступают как взаимосвязанные, но качественно различные категории, отражающие уровни освоения информационно-коммуникационных технологий в образовательной практике. Цифровые навыки представляют собой базовый уровень технической грамотности, включающий элементарные операции и манипуляции с цифровыми инструментами, такие как регистрация и навигация в системах управления обучением, создание и распространение объявлений, обмен файлами через облачные сервисы, участие в видеоконференциях с использованием платформ, а также базовый поиск и фильтрация информации в поисковых системах типа. Эти навыки, по сути, формируют операционную основу цифровой деятельности педагога, обеспечивая выполнение рутинных задач без глубокого понимания педагогического контекста.

Цифровые компетенции, напротив, конституируют высший, интегративный уровень, где навыки трансформируются в системные способности через синтез с профессиональными знаниями, ценностными установками и методологическими подходами, позволяя педагогу осознанно применять технологии для достижения образовательных целей, могут быть дифференцированы по компонентам: информационные компетенции охватывают поиск, критический анализ и этичное использование цифровых

данных; коммуникационные – организацию взаимодействия в онлайн-средах, включая совместное редактирование документов и модерацию виртуальных дискуссий; технологические – интеграцию инструментов в учебный процесс, такую как разработка интерактивных тестов в системах управления обучением или адаптация открытых образовательных ресурсов; критические – оценку достоверности содержания и минимизацию цифровых рисков. Такая структуризация соответствует современным педагогическим моделям, где компетенции рассматриваются как поликомпонентные образования, способствующие формированию цифровой культуры личности.

Модель перехода от навыков к компетенциям носит поэтапный характер и опирается на принцип прогрессии: на начальном этапе акцентируется освоение базовых навыков через демонстрацию и имитацию, за которым следует интегративный блок, ориентированный на применение в педагогических сценариях, включая оценку эффективности. Эта модель учитывает специфику российского высшего образования, где цифровизация усиливается цивилизационными факторами, такими как ускоренное внедрение искусственного интеллекта и гибридных форматов, и подчеркивает необходимость диагностики исходного уровня, что позволяет персонализировать траектории развития. В итоге понятийный аппарат цифровых навыков и компетенций не только разграничивает таксономию цифровой грамотности, но и служит методологической базой для их целенаправленного формирования, обеспечивая адаптацию педагога к трансформациям образовательного ландшафта в постцифровой эпохе.

В контексте цифровизации образования технологии выступают не просто как инструменты, но как системообразующие факторы, обеспечивающие переход от разрозненных цифровых навыков к целостным компетенциям, что особенно актуально в условиях цивилизационных изменений, ускоряющих интеграцию информационно-коммуникационных технологий в педагогическую практику.

Дополняют системы управления обучением платформы видеоконференцсвязи, которые обеспечивают синхронное общение, проведение вебинаров, групповых дискуссий и виртуальных экскурсий, развивая коммуникационные компетенции педагога в условиях гибридного обучения. Особое место занимают открытые образовательные ресурсы, которые предоставляют педагогу базу для адаптации готового материала – видеоуроков, интерактивных симуляций и текстов под конкретные учебные цели, стимулируя информационные компетенции путем этичного цитирования, дополнения и локализации материалов с учетом культурного контекста российского образования.

Сервисы, позволяющие осуществлять совместную работу над документами, облачные хранилища и инструменты совместного редактирования, усиливают социальный аспект цифровизации, позволяя организовывать групповую работу студентов в реальном времени.

В условиях цивилизационных трансформаций, где цифровизация выступает катализатором эволюции образовательных систем, модели развития

цифровых компетенций педагогов требуют системного подхода, интегрирующего диагностику, обучение, внедрение и оценку. Подобная модель носит поэтапный характер: начальный этап диагностики предполагает проведение опросов и тестов для выявления исходного уровня владения технологиями, позволяя сегментировать педагогов по уровням и готовности персонализировать траектории роста. Следующий этап обучения охватывает 3–6 месяцев интенсивных тренингов, ориентированных на практическое освоение систем управления обучением, видеоконференций и инструментов через SMART-цели – конкретные, измеримые, достижимые, релевантные и ограниченные по времени задания, такие как разработка полного курса на платформе или проведение онлайн-сессий, что обеспечивает переход от навыков к компетенциям через рефлексивную практику.

Внедрение подобной модели предполагает интеграцию приобретенных компетенций в повседневную педагогическую деятельность: создание гибридных курсов с элементами онлайн-контента, использование образовательных материалов открытого доступа и аналитику для мониторинга прогресса студентов, с акцентом на специалистов в области информационных технологий как фасилитаторов процесса. Завершающий этап оценки опирается на оценку ключевых показателей эффективности, включая опросы, метрики систем электронного образования и самооценку педагогов, что позволяет корректировать модель и масштабировать ее на институциональном уровне. В цивилизационном контексте такая модель не только адаптирует образование к ускоряющимся изменениям, но и способствует формированию цифровой антропологии – человека, устойчивого к технологическим сдвигам, способного к критическому мышлению и этичному использованию инноваций в гуманитарной сфере российского общества.

Цифровые навыки и компетенции выступают ключевыми детерминантами адаптации образования к цивилизационным трансформациям, обеспечивая переход от технической грамотности к интегративным способностям через технологии и поэтапные модели развития, а их системное формирование гарантирует конкурентоспособность педагогов и студентов в цифровом мире, способствуя гуманистическому преображению человека в постиндустриальной эпохе.

Список литературы

1. Козырева, О.А. Модель формирования цифровой компетентности педагога школы // Педагогика. – 2024. – № 8. – С. 45–56. URL: https://pedagogy-journal.ru/article/ped20240088/fulltext

2. Смирнова, И.В. Гуманизация цифровизации современного образования // Наука и школа. – 2020. – № 2. – С. 12–20. URL: https://s.science-education.ru/pdf/2020/2/29618.pdf

3. Повышение цифровых компетенций педагога в международной практике // Ведомости. Пресс-релиз. 2025. 19 ноября.

URL: https://www.vedomosti.ru/press_releases/2025/11/19/povishenie-tsifrovih-kompetentsii-pedagoga-v-mezhdunarodnoi-praktike

4. Как LMS способствует профессиональному развитию преподавателей // Open Technology. 2025. 16 сентября. URL: https://opentechnology.ru/articles/241029_university_lms.html

ВИРТУАЛЬНЫЕ СООБЩЕСТВА И ДЕВИАЦИИ: РОЛЬ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ФОРМИРОВАНИИ НОВЫХ ФОРМ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Мазина О.Н., канд. пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко

Современное общество переживает этап стремительной цифровизации, при которой цифровые технологии и интернет-коммуникации становятся неотъемлемой частью повседневной жизни. Виртуальные сообщества, социальные сети, мессенджеры и онлайн-платформы формируют новые пространства для взаимодействия, самовыражения и социализации. Однако наряду с позитивными изменениями цифровизация порождает и новые вызовы, среди которых особое место занимает проблема асоциального поведения.

Проблема асоциального поведения долгое время привлекает внимание исследователей разных научных областей, акцентируя внимание на противоречии между действиями индивида (или группы) и установленными в обществе нормами, что может проявляться в различных формах. Теоретическое осмысление сущности асоциального поведения позволяет рассматривать его как социально неодобряемое поведение, характеризующееся устойчивыми внешними проявлениями несоответствия моральным нормам, внутриличностными изменениями, вызванными деформацией социально значимых и личностных ценностей [4].

В условиях цифровизации традиционные формы девиаций (агрессия, мошенничество, хулиганство) приобретают новые черты и масштабы. Анонимность, отсутствие физического контакта и возможность быстрого распространения информации способствуют возникновению виртуальных сообществ, открывающих возможности для формирования новых форм асоциального поведения.

Асоциальные виртуальные сообщества – это группы в цифровом пространстве, участники которых сознательно или бессознательно противопоставляют себя общепринятым социальным нормам, ценностям и правилам поведения. Рассмотрение основных признаков таких сообществ является актуальной научной и практической задачей. Среди основных признаков асоциальных виртуальных сообществ мы выделяем:

1) отчуждение от общества: проявляется в сознательном или бессознательном игнорировании, а также в отрицании участниками сообщества общепринятых социальных норм, ценностей и правовых регуляторов (демонстрируется дистанцирование от традиционных институтов социализации и культурных стандартов);

2) невключенность в социальные процессы: характеризуется отсутствием стремления к интеграции, кооперации и взаимодействию с другими социальными группами и институтами (участники не проявляют интереса к

просоциальной деятельности, избегают коллективных форм активности и не участвуют в процессах социальной интеграции);

3) деструктивная или аутодеструктивная направленность: выражается в распространении и пропаганде идей, установок и практик, направленных на саморазрушение личности, включая селфхарм, суицидальные настроения, анорексию, депрессивные состояния и иные формы аутодеструктивного поведения;

4) маскировка и закрытость: проявляется в стремлении скрыть истинные цели и содержание деятельности сообщества (для этого используются шифры, закрытые каналы коммуникации, специализированные символы и другие средства, обеспечивающие ограниченный доступ и привлечение только «своих» участников) [2].

Таким образом, рассмотрение проблемы основных признаков асоциальных виртуальных сообществ обусловлено необходимостью научного осмысления новых социальных феноменов, связанных с цифровизацией, а также практической значимостью для обеспечения психологической и информационной безопасности личности и общества в целом.

В научной и практической литературе выделяют различные типы виртуальных сообществ деструктивной и асоциальной направленности, подробный анализ которых позволил нам разработать обобщенную типологию асоциальных виртуальных сообществ (таблица 1).

Таблица 1 – Типология асоциальных виртуальных сообществ

Тип сообщества	**Характеристика**	**Примеры**
Депрессивные	Пропаганда апатии, безысходности, отчуждения	Группы «депрессия», «одиночество»
Аутодеструктивные	Призывы к селфхарму, суициду, анорексии	Сообщества селфхарма, «про-ана»
Сообщества, пропагандирующие рискованное поведение	Пропаганда действий, опасных для жизни и здоровья через романтизацию риска, героизацию участников и формирование у подростков чувства избранности	Группы руферов, зацеперов, диггеров, сталкеров
Радикальные	Распространение экстремистских взглядов, идей изоляции	Группы радикальных субкультур
Изоляционистские	Стремление к полной социальной изоляции, отказ от контактов с внешним миром	Сообщества «хикикомори», отшельники
Сообщества, направленные на унижение чести и	Формирование искажённых моральных установок и ценностей	Пранкинг, троллинг, распространение контента, унижающего личность

достоинства окружающих		

Следует подчеркнуть, что виртуальные сообщества, функционирующие в социальных сетях, представляют собой значимый элемент современной кибер-социальной среды. Для подростков такие платформы выступают не только как средство коммуникации, но и как пространство для самоутверждения, поиска идентичности и ухода от реальных жизненных трудностей. Привлекательность социальных сетей обусловлена возможностью анонимного или полуанонимного общения, созданием альтернативной личности, а также ощущением защищенности от вмешательства взрослых.

Вовлечение подростков в асоциальные виртуальные сообщества осуществляется с помощью комплекса манипулятивных техник, направленных на использование возрастных и психологических особенностей несовершеннолетних. Эти стратегии тщательно продуманы и адаптированы к специфике цифровой коммуникации, что делает их особенно опасными [1]:

1. Эмоциональная поддержка, принятие, разделение переживаний. Сущность данной манипуляции заключается в том, что организаторы и активные участники деструктивных сообществ создают атмосферу безусловного принятия, эмпатии и поддержки. Подросток, испытывающий одиночество, непонимание в семье или школе, получает внимание и сочувствие, которых ему не хватает в реальной жизни. В результате формируется доверительная связь, снижается критичность к содержанию сообщества. Подросток начинает воспринимать группу как «свою», где его понимают и принимают таким, какой он есть. Это способствует быстрому формированию эмоциональной зависимости от сообщества.

2. Создание образа героя, противопоставляющего себя обществу. Сущность данной манипуляции заключается в том, что культивируется образ «избранного», «бунтаря», «героя», который не боится идти против общепринятых норм и правил. Подростку внушается идея о том, что участие в сообществе — это проявление смелости, независимости и силы. В результате эксплуатируется естественное для подросткового возраста стремление к самоутверждению и протесту против авторитетов. Участие в группе становится способом выразить свою индивидуальность и противопоставить себя «серой массе».

3. Акцент на уникальность и избранность участника. Сущность данной манипуляции заключается в том, что подростку внушается, что он особенный, что именно он был «выбран» для участия в закрытом сообществе. Доступ к информации или определённым действиям представляется как привилегия. В результате удовлетворяется потребность в признании и значимости. Формируется чувство принадлежности к элитарной группе, что повышает самооценку и укрепляет лояльность к сообществу.

4. Мистификации, игровые элементы, героизация деструктивного поведения. Сущность данной манипуляции заключается в том, что подростку внушается, что вовлечение происходит через игровые механики: квесты,

задания, уровни доступа, шифры, тайные символы. Деструктивное поведение (например, селфхарм, рискованные действия) романтизируется, представляется как часть захватывающей игры или мистического ритуала. В результате снижается ощущение реальности происходящего и ответственности за свои поступки. Подросток воспринимает опасные действия не как угрозу жизни или здоровью, а как элемент игры, приключение. Героизация деструктивных поступков (например, суицида) придаёт им ложный ореол значимости и красоты.

Таким образом, совокупность этих стратегий позволяет деструктивным сообществам эффективно привлекать и удерживать подростков, манипулируя их эмоциональным состоянием, потребностью в признании и склонностью к игровому восприятию реальности.

Современные цифровые платформы активно используют технологии искусственного интеллекта для персонализации контента, предоставляемого пользователям. Ключевую роль в этом процессе играют алгоритмы рекомендаций, которые формируют так называемые «пузыри фильтров». В результате действия этих алгоритмов пользователь оказывается в информационной среде, где преобладает контент, соответствующий его уже сформированным интересам, убеждениям и предыдущему опыту взаимодействия с платформой. Это приводит к: усилению групповой поляризации; формированию закрытых сообществ с радикальными взглядами; снижению критического мышления и толерантности к иным мнениям.

Технологии искусственного интеллекта позволяют создавать и массово распространять фейковые новости, автоматизированных ботов и дипфейки с высокой степенью достоверности. Это приводит к ряду негативных последствий для современного общества: росту недоверия к традиционным источникам информации; манипуляциям общественным мнением; формированию новых форм асоциального поведения, связанных с обманом и дезинформацией.

Использование искусственного интеллекта для модерации и управления виртуальными сообществами может способствовать формированию у пользователей ощущения анонимности и снижению личной ответственности за совершаемые поступки. Данный феномен обусловлен особенностями цифровой среды, в которой алгоритмическое управление и автоматизированные механизмы контроля нивелируют традиционные формы социального надзора. В результате отмечаются следующие негативные тенденции [3]:

1. Рост агрессивности и токсичности в сетевой коммуникации. Снижение психологических барьеров и ощущение безнаказанности способствуют распространению деструктивных форм общения, включая вербальную агрессию и использование ненормативной лексики.

2. Распространение кибербуллинга и троллинга. Анонимность и минимизация риска идентификации облегчают вовлечение пользователей в практики целенаправленной травли, провокаций и психологического давления на других участников сообщества.

3. Формирование новых субкультур с асоциальными нормами. В подобных условиях происходит институционализация девиантных моделей поведения, что приводит к возникновению и укреплению субкультур, в основе которых лежат

асоциальные ценности и нормы, противоречащие общепринятым принципам общественного взаимодействия.

Для минимизации рисков, связанных с влиянием искусственного интеллекта на девиации в виртуальных сообществах, в научной и экспертной среде предлагается комплекс следующих мер:

1. Развитие этических стандартов для систем искусственного интеллекта. Внедрение в алгоритмы принципов прозрачности, подотчетности и справедливости, что позволит повысить доверие пользователей и снизить вероятность манипулятивного воздействия.

2. Повышение уровня образования пользователей. Реализация программ по развитию цифровой грамотности и критического мышления, направленных на формирование у пользователей навыков верификации информации и осознанного потребления цифрового контента.

3. Внедрение гибридной модерации. Сочетание автоматизированных систем на базе искусственного интеллекта с человеческим контролем для обеспечения более точной и этичной фильтрации контента, а также оперативного реагирования на проявления асоциального поведения.

4. Законодательное регулирование. Разработка и принятие правовых норм, ограничивающих использование искусственного интеллекта для манипуляций, распространения дезинформации и иных форм деструктивного воздействия на личность и общество.

Таким образом, искусственный интеллект становится не только инструментом оптимизации взаимодействия в виртуальных сообществах, но и фактором формирования новых форм асоциального поведения. Понимание механизмов этого влияния необходимо для разработки эффективных стратегий противодействия девиациям и обеспечения безопасности цифрового пространства.

Список литературы

1. Брюно, В.В. Роль виртуальной среды в формировании девиантного поведения подростков и молодёжи / В.В. Брюно // Социальная коммуникация в современном российском обществе: сборник докладов Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 20 октября 2022 г.) / Отв. ред. В.А. Мансуров, Т.З. Адамьянц, ред. Е. Ю. Иванова, П. С. Юрьев. – Москва: РОС; ФНИСЦ РАН, 2023. – С. 313-319.

2. Донскова, А.Д. Влияние цифровой среды на формирование девиантного поведения: риски и способы минимизации / А.Д. Донскова // Научный Лидер. 2025. – №50 (251). – Режим доступа: https://scilead.ru/article/10580-vliyanie-tsifrovoj-sredi-na-formirovanie-dev

3. Коповой, А.С. Информатизация общества как фактор появления новых видов и форм отклоняющегося (девиантного) поведения / А.С. Коповой // Современное профессиональное образование. – 2025. – №11. – С. 33-35.

4. Мазина, О.Н. Девиантное поведение в эпоху цифровизации [Электронный ресурс] / О.Н. Мазина // Университетский комплекс как

региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всерос. науч.-метод. конф., посвящ. 70-летию Оренбург. гос. ун-та, Оренбург, 30 янв. – 1 февр. 2025 г. / Оренбург. гос. ун-т; ред. А. В. Зайцев. – Оренбург: ОГУ, 2025. – С. 302-306.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ «ОБУЧЕНИЕ СЛУЖЕНИЕМ. ПЕРВЫЕ»

Жабина Н.А.,
Мазина О.Н., канд. пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Современная система образования в России ориентирована не только на передачу знаний, но и на формирование у обучающихся личностных качеств, необходимых для успешной социализации, самореализации и ответственного участия в жизни общества. В этом контексте особое значение приобретают формы работы, сочетающие обучение с практической деятельностью, направленной на благо общества. Одной из эффективных форм работы становится проектная деятельность, позволяющая интегрировать обучение и практику, развивать инициативу и самостоятельность обучающихся.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования предусматривает обязательное участие обучающихся в проектной деятельности. Проектная деятельность – это форма организации образовательного процесса, при которой обучающиеся самостоятельно или в группах реализуют проекты, направленные на решение конкретных задач [3]. В рамках программы «Обучение служением» проектная деятельность приобретает особую значимость, поскольку позволяет не только развивать познавательные и коммуникативные компетенции, но и формировать у школьников чувство сопричастности к решению социальных проблем. В соответствии с этим требованием в учебный план образовательной организации вводится специальный предмет – индивидуальный проект. Таким образом, формирование у обучающихся способности осуществлять проектную деятельность происходит целенаправленно в процессе обучения и воспитания при реализации комплекса требований к личностным, предметным результатам освоения образовательной программы.

Практика вовлечения обучающихся в проектную деятельность, направленную на решение социально значимых задач, нашла свое воплощение в просветительской программе «Обучение служением». Программа «Обучение служением» – уникальная образовательная программа, благодаря которой студенты и школьники реализуют проекты по решению реальных общественно значимых задач совместно с некоммерческими организациями, государством и социально ответственными компаниями в рамках учебного процесса [2]. Реализация Программы способствует достижению целей, предусмотренных пунктом 1б Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 года № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», в части обеспечения условий для раскрытия

потенциала каждого человека, развития его талантов, формирования патриотичной и социально ответственной личности.

С 1 сентября 2024 года в 10 пилотных регионах России в 120 школах стартовала программа «Обучение служением. Первые», направленная на воспитание социальной ответственности через участие школьников в общественно значимых проектах. В 2025 году программа «Обучение служением. Первые» стартовала уже в 30 регионах России, включая малонаселенные территории.

Курс внеурочной деятельности «Обучение служением. Первые» ориентирован на внедрение в образовательных организациях практики вовлечения обучающихся в решение социально значимых задач, имеющей как образовательные, так и социальные результаты – «обучения служением». Программа рассчитана на обучающихся 8-9 классов. В ее основе лежит опора на навыки проектной деятельности обучающихся по разработке и практической реализации социально значимых проектов. Программа предусматривает взаимодействие образовательных организаций с социальными партнерами – представителями некоммерческих организаций, органов государственной власти, местного самоуправления и их подведомственных организаций, – которые являются постановщиками задач для разработки и реализации социально значимых проектов обучающихся [2].

Главным целевым ориентиром программы является формирование активной гражданской позиции обучающихся путем прохождения социальной практики по решению реальных общественно значимых задач в своем муниципальном образовании в процессе проектной деятельности совместно с социальными партнерами – заказчиками проектных инициатив.

Понятие «служение» понимается в программе как бескорыстная деятельность на благо общества, не предполагающая обязанности (как служба в армии), регулярности, платности (как работа в бюджетных учреждениях) и односторонности воздействий (как социальная поддержка в виде материальной помощи без изменения в жизни людей). Служение в программе «Обучение служением. Первые» раскрывается как работа над проектами, согласованная с социальными партнерами, деятельность которых связана с решением социальных задач и направлена на социальное развитие общества и/или оказание социальных услуг с опорой на традиционные российские духовно-нравственные ценности [1].

Проектная деятельность в контексте программы «Обучение служением. Первые» характеризуется рядом специфических черт, определяющих ее педагогическую эффективность и социальную значимость:

1. Взаимодействие с социальными партнерами. Ключевой особенностью является организация проектной деятельности на основе социального партнерства. Участники получают проектные задачи непосредственно от внешних организаций – некоммерческих организаций, органов государственной власти, органов местного самоуправления и иных заинтересованных структур. На этапе инициализации проекта проводится установочная встреча, в ходе которой осуществляется согласование следующих параметров: содержание и

специфика проектной задачи; ожидаемый результат (проектный продукт) и критерии его оценки; формальные требования к структуре проектной документации, количественному составу команды, объему и характеру собираемых эмпирических материалов.

2. Практическая реализация знаний и навыков. Реализация проектов предполагает не только применение теоретических знаний в области организации проектной деятельности, но и интеграцию предметных компетенций, сформированных в рамках общеобразовательной программы. Учащиеся получают возможность для практической апробации и закрепления знаний по различным дисциплинам (гуманитарным, естественно-научным, техническим), что способствует формированию метапредметных связей и развитию функциональной грамотности.

3. Работа в команде и распределение ролей. Проектная деятельность носит преимущественно коллективный характер. В рамках командной работы реализуется принцип ролевого распределения, при котором каждый участник может выполнять как общие, так и индивидуальные функции. В структуре крупного проекта возможно выделение «проектов в проекте», когда отдельный член команды несёт ответственность за самостоятельный модуль или направление, интегрируя его результаты в общий итоговый продукт.

4. Изучение имеющегося опыта и доработка решений. Методология проектной работы включает обязательный этап анализа лучших практик и существующих решений. Перед разработкой собственного продукта участники проводят сравнительный анализ аналогичных проектов, реализованных в других регионах или организациях, а также изучают опыт потенциальных конкурентов. На основе проведенного анализа осуществляется адаптация и доработка проектных решений с учетом локального контекста и специфики поставленной задачи [4].

В российских школах накоплен значительный опыт интеграции проектной деятельности и программы «Обучение служением. Первые». Обучающиеся разрабатывают и реализуют проекты по следующим направлениям:

– Экологические инициативы: организация раздельного сбора мусора, акции по озеленению, создание информационных материалов о защите природы.

– Социальная поддержка: помощь ветеранам, пожилым людям, детям с ограниченными возможностями здоровья (проведение праздников, оказание бытовой помощи).

– Волонтёрство: участие в городских и школьных волонтёрских движениях, организация благотворительных ярмарок.

– Благоустройство: проекты по улучшению школьной или дворовой территории (создание клумб, малых архитектурных форм).

Примером также может служить проект «Память поколений», в рамках которого школьники проводят интервью с ветеранами, создают цифровые архивы воспоминаний и организуют выставки для жителей микрорайона. Такие проекты способствуют развитию эмпатии, ответственности, умения работать в команде и принимать решения.

Таким образом, анализируя понятия «проектная деятельность» и «обучение служением» отметим следующее: проектная деятельность – это форма организации образовательного процесса, при которой обучающиеся самостоятельно или в группах реализуют проекты, направленные на решение конкретных задач, имеющих личностную или социальную значимость. В педагогике проектная деятельность рассматривается как средство развития познавательных, коммуникативных и регулятивных компетенций. Программа «Обучение служением. Первые» базируется на идее о том, что обучение должно быть неразрывно связано с практическим вкладом в развитие общества. Обучающиеся не только получают знания, но и учатся применять их для решения реальных социальных проблем. Такой подход способствует формированию у школьников чувства сопричастности, ответственности за окружающих и собственной значимости. В свою очередь, сочетание этих двух направлений позволяет создать уникальную образовательную среду, где обучение становится осмысленным, а результаты деятельности – видимыми и полезными для общества.

В этой связи проектная деятельность школьников выступает эффективным инструментом реализации программы «Обучение служимым. Первые», способствуя формированию у обучающихся активной гражданской позиции, социальной ответственности и практических навыков. Внедрение подобных практик в образовательный процесс отвечает современным требованиям к воспитанию подрастающего поколения и позволяет готовить молодёжь к осознанному участию в жизни общества.

Список литературы

1. Жабина, Н.А. Образовательный подход «Обучение служением» в контексте проектного обучения в системе высшего образования [Электронный ресурс] / Н.А. Жабина, Д.С. Каргапольцева // Образовательный подход «Обучение служением»: проблемы, результаты и перспективы развития: сб. тр. конф., Ярославль, 29 нояб. 2024 г. / Ярослав. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. – Ярославль: Филигрань, 2025. – С. 77-84.

2. Обучение служением. Организация индивидуальной проектной деятельности обучающихся на уровне среднего общего образования: методические рекомендации / Т.В. Коваль, И.А. Лобанов, А.П. Метелев, Е.Л. Рутковская [и др.]: под ред. И.А. Лобанова. – Москва: ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В.С. Леднева», 2025. – 26 с.

3. Шагойко, Е.А. Проектное обучение в современной парадигме образования [Электронный ресурс] / Е.А. Шагойко // Высшая школа: научные исследования: материалы Межвуз. междунар. конгресса, Москва, 30 марта 2023 г. – Москва: Инфинити,2023. – С. 37-41.

4. Шаркунова, Е.В. Организация практик «Обучение служением» в образовательном пространстве колледжа [Электронный ресурс] / Е.В. Шаркунова, В.В. Неволина // Образовательный подход «Обучение служением»: проблемы, результаты и перспективы развития: сб. тр. конф., Ярославль, 29 нояб.

2024 г. / Ярослав. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль: Филигрань, 2025. – С. 223-229.

ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ И САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА: УСТАНОВКИ, ИНСТРУМЕНТАРИЙ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ

Мартишина Н.В., д-р пед. наук, профессор,
Погосян Э.А.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

Мир нашего времени отличается множеством характеристик, в череде которых стремительность изменений, нестандартность, инновационность занимают далеко не последнее место. При этом, как убедительно показывает В.В. Мороз, инновации, выраженные в различных формах, выступают продуктом креативности, являющейся главной движущей силой прогресса [9]. Следовательно, логичным выглядит заключение о креативных проявлениях контекста жизнедеятельности современного человека в целом и его профессионального существования в частности. При этом для ряда профессий это особенно явственно в силу того, что творчество водит в число их значимых отличительных черт. К ним, безусловно, принадлежит профессия педагога. Подчеркивая данный факт, В.И. Андреев отнес ее к блоку профессий «художник». К ней же, с его точки зрения, относятся, например, профессии скульптора, писателя, музыканта [1]. Представителям всех этих специальностей присущи процессы творческого развития и саморазвития со своими специфическими сценариями, инструментами, откликами на влияние контекста. Об этом, применительно к педагогической профессии, и пойдет речь в настоящей статье.

Развитие и саморазвитие педагога дополняют друг друга, учитывая то, как тесно переплетены в его «Я» и в его деятельности личностные и профессиональные свойства. Характерно это для данных процессов и в том случае, если их определить как творческие. Ведь и в двух идеальных моделях (личности такого профессионала и его труда), выступающих в качестве их прогнозируемых результатов, творческие параметры (направленность, потенциал, способности, стиль деятельности и др.) занимают важнейшее место. Подобные модели могут рассматриваться в качестве желаемой цели, запускающей мощные мотивационные механизмы. И.М. Кунгурова подчеркивает, что они, сопряженные с высоким уровнем креативности, обеспечивают оптимальный результат педагогической деятельности. Она пришла к выводу, что «педагоги, стремящиеся к самоактуализации, предпочитают творческие виды труда, открывающие явные возможности профессионально-творческого саморазвития. Профессиональная деятельность предстает как повод в реализации себя как личности и профессионала» [6, с.96].

Указанные процессы работают по максимуму тогда, когда педагогу присущи понимание и принятие ценности творчества в целом, педагогического творчества в частности, творческой личности; смысловая установка «творчество

во благо человека», а не позиция «творчество ради творчества»; обширное теоретико-процессуальное знание в этой сфере; наличие соответствующих компетенций, способностей, отношения.

Результативность данных процессов обусловлена помимо прочего продуманно используемым педагогическим инструментарием, под которым мы понимаем единство технологий, приемов, методов, форм и средств, применяемых для достижения их целей. Его выбор из существующего на настоящий момент разнообразия обусловлен рядом моментов, например, возрастом, уровнем профессионализма, культурно-ценностными характеристиками, учебно-воспитательными предпочтениями субъектов образовательной деятельности. Эффективность отобранных инструментов будет выше, если подбор осуществлялся с учетом данных психолого-педагогической диагностики, методики которой, в свою очередь, сами могут быть рассмотрены в качестве упомянутого инструментария. Профессиональный мир современного педагога предлагает ему в этом плане обширные возможности, обусловленные достижениями педагогической классики и инноватики. Далее мы кратко проиллюстрируем данное утверждение примерами из собственной практики.

Оба эти процесса испытывают сильное влияние контекста, в том числе образовательного. Осмысливая эти явления, мы соглашаемся с идеями, высказанными А.А. Вербицким еще в конце прошлого века. Он видел в контексте систему внутренних и внешних условий поведения и деятельности индивида, во многом определяющую его восприятие, понимание, оценку, преобразование ситуаций. Под внутренним контекстом им понимались индивидуальные особенности, знания и опыт человека, под внешним – предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики его действий [2]. Это в полной мере соответствует жизни педагога и его работе. Здесь человеческие и профессиональные особенности соответствуют внутреннему контексту. При этом есть проявления, сложно дифференцируемые относительно двух указанных групп: они образуют интегративный феномен личностно-профессиональных особенностей. Описывая названные совокупности, мы неизбежно осмысливаем их связь с мировоззрением, системой ценностей, социально-культурными установками данного специалиста. Внешний контекст жизнедеятельности педагога столь же непрост. Здесь присутствует переплетение обстоятельств реальности, вызовов времени, требований профессии, установок образовательной политики и т.д. Кроме того, здесь выделяются два – микро и макро – взаимовлияющие друг на друга формата. В микроформат вписывается специфика ближнего окружения, непосредственные контакты и т. п. А все, что выходит за грань такого круга, предстает макроформатом. Как мы уже подчеркнули, между форматами всегда существуют связи. Однако они различны. В ряде случаев они легко определяются и прогнозируются, в иных вариантах они незаметны, а порой их наличие раскрывается и понимается лишь с течением времени. Описание и оценка указанных форматов осуществляются с временных, пространственных, событийных и личностных позиций, отличающихся многоплановостью, сочетаемостью или противоречивостью. Педагог может быть участником или

свидетелем каких-либо событий (духовно-нравственных, общественно-политических, экономических, культурных и других; разных по локации и масштабу). Он ведет свою деятельность в конкретном социуме с присущими ему образовательными и другими установками, мире и времени со всеми их проблемами и достижениями. И все это в той или иной степени отражается на его жизни и работе. Примечательно, что в настоящее время во всем этом все более ощущается творческое начало. А. В. Кирьякова и В. В. Мороз на основе результатов многолетнего исследования делают вывод, что «возрастание роли креативности как ключевого качества «информационной» экономики и «экономики знаний» приводит в действие значительные перемены, происходящие в современном мире. Креативность как способность личности создавать новые формы является источником новых технологий, новых индустрий, новых прорывов в науке и многих других экономических благ, а также основным ресурсом конкурентного преимущества, поэтому ценность креативности возрастает. В настоящее время креативность становится наиболее ценным товаром современной экономики, не являясь при этом собственно товаром» [5]. Творческая доминанта присуща и образовательному контексту. Обозначим это несколькими штрихами. А.А. Вербицкого считал, что новая парадигма образования ориентирована на активную творческую деятельность субъектов образования [3]. А.А. Кашаев и А.А. Петренко обосновывают креативность в качестве одной из тенденций, выводящей образовательные системы мира на новый уровень [4]. О.Г. Макаренко и В.Н. Лазарев [7], Н.В. Мартишина [8], А.В. Морозова и Д.В. Чернилевский [10], В.Г. Рындак [11] и другие пишут о креативном образовании как о состоявшейся реальности. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (29.12.2012; № 273-ФЗ) творческое развитие человека указано в качестве одной из образовательных целей [12]. Ценность творчества отмечается в концепциях развития школ, колледжей, вузов, учреждений дополнительного образования, а педагогическое творчество на протяжении многих лет определяется отличительной чертой деятельности тех, кто служит делу образования и просвещения.

Объем статьи, конкретизированный в информационном письме конференции, не позволяет дать развернутое теоретическое обоснование заявленных параметров, но его можно найти в источниках, представленных в списке литературы. Мы используем оставшиеся у нас текстовые возможности для знакомства читателей с примерами из нашего опыта, иллюстрирующими ряд обозначенных выше моментов.

На протяжении многих лет в магистратуре «Педагогика высшей школы» (первый набор на очное отделение – 2012 г., на заочное отделение – 2014 г.), существующей в Рязанском государственном университете имени С.А. Есенина, студенты изучают дисциплину, связанную с педагогикой творчества и педагогическим творчеством. Отметим, что включение этого курса в образовательную программу, спустя два года после открытия магистратуры, стало откликом на запросы ее студентов и абитуриентов. Он вошел в часть программы, формируемую участниками образовательных отношений. Учащиеся

не только знакомятся с теоретико-практическими особенностями этих явлений и на практике овладевают разнообразными инструментарием творческого развития и саморазвития, но и участвуют в разработке, апробации, отшлифовке ряда способов и технологий, относящихся к этим процессам. Так, например, именно здесь в 2015 году преподаватель курса Н.В. Мартишина апробировала свою авторскую технологию «Образовательное Lego», окончательная доработка которой произошла с учетом результатов ее состоявшегося включения в учебно-воспитательный процесса и последующего анализа, осуществленного совместно с магистрантами. Интересно и то, что нередко сами магистранты предлагают инновационные форматы, опираясь на свою личностно-профессиональную подготовку. Приведем лишь два примера. Студентка магистратуры Юлия Старченкова – член Союза художников России – провела замечательный мастер-класс по образовательному потенциалу искусства, в который включила различные изобразительные техники (акварель, аппликация, пластилинография). По ее словам, готовя свое занятие, она очень хотела, чтобы каждый его участник смог прожить роль «обучающегося-творца». Студентка Анастасия Коротаева – профессиональный музыковед, преподаватель музыкальной школы, лектор и ведущая Рязанской филармонии – предложила однокурсникам понять и оценить образовательный потенциал музыки отечественных композиторов, погрузив их в особую атмосферу музыкального калейдоскопа. Конструкт этих мастер-классов и других занятий по данной дисциплине: действие → анализ результата → рефлексия педагогического эффекта → проектирование переноса в свою практику. Также отметим, что на протяжении всех лет существования данной магистратуры обучающиеся выбирают в качестве тем магистерских диссертаций проблемы, связанные с творчеством.

Еще более насыщенный курс «Педагогика творчества» существует на бакалавриате «История и Организация детского движения» (педагогическое образование с двумя профилями подготовки). Это направление открыто в нашем университете в 2018 году. Преподаватель дисциплины Н.В. Мартишина, по профессиональному образованию являющаяся учителем истории обществоведения и английского языка, совместно со студентами не просто изучает теорию вопроса. Каждое занятие имеет практико-ориентированный характер, в том числе с учетом их специальности. В рамках предмета будущие педагоги осваивают многочисленные технологии раскрытия творческого потенциала, погружаются в мир кино-педагогики, музейной и театральной педагогики, арт-технологий. Богатая история и социокультурное пространство Рязани позволяют придать образовательному процессу дополнительные яркие краски, использовать возможности многочисленных социально-культурных учреждений. Эффективности такого погружения способствует еще одно профессиональное образование преподавателя курса, полученное в магистратуре по направлению социология культуры. На данном направлении бакалавриата, как и в указанной выше магистратуре, активно используются сложные форматы коллективной творческой и познавательной деятельности. Например, педагогические мастерские, студии, художественно-педагогические ателье, заочные путешествия, включающие в себя виртуальные фрагменты.

Цифровизация образования, расширяющиеся возможности искусственного интеллекта привели к активному использованию цифры в рамках названных дисциплин.

Интерес к обозначенной в статье проблеме привел к тому, что курс «Педагогическое творчество» появился и в структуре программы переподготовки «Педагогика и психология общего и среднего профессионального образования», реализуемой в РГУ имени С.А. Есенина с 2014 года. Руководитель программы – доцент Т.В. Ганина, преподаватель дисциплины – профессор Н.В. Мартишина. Обращение к классическим трудам, раскрывающим творческий характер педагогический деятельности, современные достижения педагогики творчества, актуальный педагогический инструментарий – отличительные черты этих занятий.

В настоящей статье мы хотим показать, что добиваться творческого развития педагога и студентов, стимулировать их на креативное саморазвитие можно не только в рамках особых курсов, самой тематикой связанных с этими процессами. В качестве примера назовем дисциплину «Иностранный язык», позволяющую осуществить преподавание профессионально-ориентированного иностранного языка на бакалавриате «Русский язык и Литература» (педагогическое образование с двумя профилями подготовки). Преподаватель дисциплины Э.А. Погосян, по профессиональному образованию являющаяся учителем иностранного языка (английский и немецкий языки), совместно со студентами активно практикует «Art» мастерскую в ходе практических занятий, учитывая их профильную специальность. Сама мастерская включает в себя разные уникальные инструментарии, которые позволяют создавать пространство для формирования гармоничной личности в ходе образовательного процесса. Именно таким пространством послужила лаборатория ценностей и смыслов «Heart of Dreams». Обсуждая и исследуя мысли как русских, так и зарубежных писателей и ученых, студенты с помощью нейрографики визуализировали свои мечты, жизненные ориентиры и внутренние установки, вплетая в них иноязычный тезаурус: каждое слово и выражение становилось не просто лексической единицей, а личным креативным символом. Линии нейрографики соединяли иноязычные понятия и фразы так же, как и в жизни переплетаются мечты и действия, цели и ответственность, любовь к себе и уважение к миру вокруг. Обсуждение графиков на иностранном языке превращало внутренний диалог в осознанную иноязычную речь – живую, искреннюю и наполненную смыслом.

Таким образом, иностранный язык становится голосом ценностей, а творчество помогает студентам услышать свои мысли: иностранный язык перестает быть просто предметом, а становится инструментом самопознания и саморазвития, а сам образовательный процесс – пространством формирования гармоничной личности.

Кроме того, студенты 1 и 2 курсов данного направления подготовки под руководством Э.А. Погосян приняли активное участие в двух конкурсах, предполагающих проявление социально-творческой активности, инициативы и креативного мышления. Международный конкурс «Social Advertising Video

Competition» подразумевал создание видеороликов социальной рекламы на иностранном языке для изменения поведения человека в обществе и привлечения внимания к общественно значимым проблемам. Международный конкурс «One World, Many Stories: a Patriotic Video Challenge 2025» подразумевал создание видеороликов на иностранном языке и был направлен на сохранение культурного наследия разных стран, формирование взаимопонимания и уважения между народами. Участие студентов в подобных конкурсах играет важную роль в процессе их личностно-профессионального саморазвития, в том числе в плане успешного владения иностранным языком, развития коммуникативных и творческих навыков в ходе обмена опытом и идеями в рамках различных социальных инициатив.

Развитие и саморазвитие педагога в современном образовательном пространстве тесно связано с творческой деятельностью, которая выступает важным условием профессионального роста и личностной самореализации. Образовательная среда, опирающаяся на достижения педагогической науки и инновационные подходы, создает уникальные возможности для раскрытия креативного потенциала будущих и действующих педагогов.

Список литературы

1. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.А. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 236 с.
2. Вербицкий, А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография. – Москва: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
3. Вербицкий, А.А. Теория и технология контекстного образования: учебное пособие /А.А. Вербицкий – Москва: МПГУ, 2017. – 268 с.
4. Кашаев, А.А. Методическая работа как фактор управления качеством образования: учебное пособие / А.А. Кашаев, А.А. Петренко. – Москва: РУСАЙНС, 2021. – 150с.
5. Кирьякова, А.В. Аксиология креативности: монография / А.В. Кирьякова, В.В. Мороз. – Москва: Дом педагогики, 2014. – 225 с.
6. Кунгурова, И.М. Инновационная деятельность и творческое саморазвитие педагога / И.М. Кунгурова // Педагогическое образование и наука. – 2010, № 5. – С.94-97.
7. Макаренко, О.Г. Креативный менеджмент: учебное пособие / О.Г. Макаренко, В.Н. Лазарев. – Ульяновск: УлГТУ, 2011. – 154 с.
8. Мартишина, Н.В. Педагогическое творчество: учебное пособие / Н.В. Мартишина. – Москва: РУСАЙНС, 2023. – 330с.
9. Мороз, В.В. Аксиологический феномен креативности в контексте вызовов современного образования // Социально-гуманитарные инновации: стратегии фундаментальных и прикладных научных исследований [электронный ресурс]: материалы Всероссийской научно-

практической конференции (с международным участием). – Оренбург: ОГУ, 2019 – С. 541-548.

10. Морозова, А.В. Креативная педагогика и психология: учебное пособие / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – Москва: Академический проект, 2004

11. Рындак, В.Г. Педагогика креативности: монография / В.Г. Рындак. – Москва: Издательский дом «Университетская книга», 2012. – 284 с.

12. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // URL: Система ГАРАНТ: http://base.garant.ru/70291362/#ixzz3e4G1AQGt (дата обращения: 08.03.2026 года)

МЕНЯЮЩАЯСЯ КРЕАТИВНОСТЬ В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

Мороз В.В., д-р пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

В условиях глобализации, информатизации, цифровизации, стремительного развития технологий и перманентных изменений, происходящих в современном обществе, креативность, которую раньше рассматривали как редкое качество, присущее только гениям науки и искусства, в настоящее время считают жизненно необходимой характеристикой для всех сфер жизнедеятельности человека.

Современное общество, сталкиваясь с постоянными вызовами, неопределенностью, непредсказуемостью и нестандартными проблемами, приходит к пониманию того, что однажды приобретенные навыки уже не являются адекватными и достаточными средствами для выхода из возникающих ситуаций. Креативность как качество, присущее каждому человеку в той или иной степени, становится жизненно необходимым для того, чтобы успешно преодолевать вызовы нового времени, связанные с постоянным динамичным развитием новых знаний и технологий, и, следовательно, традиционные навыки уступают место критическому мышлению и креативному решению проблем, общению и сотрудничеству (С. Парнс, Р. Ноллер, Р. Пол, Л. Элдер).

Высокая ценность и важность креативности для каждого индивида, как и для человечества в целом, неоспорима и вряд ли подвергается сомнению. С одной стороны, это универсальный исторический эволюционный фактор, с другой - индивидуальный потенциал, дающий человеку возможность не только решать проблемы и ориентироваться в новых ситуациях, но и активно изменять окружающую среду, свою жизнь, свое будущее.

Креативность как ценностно-личностная созидательная категория, которая, будучи неотъемлемой стороной человеческой духовности и условием творческого саморазвития личности, является существенным резервом ее самоактуализации. Креативность выражается не столько многообразием имеющихся у личности знаний как социально закрепленных стереотипов, выраженных в правилах и законах, сколько восприимчивостью, чувствительностью к проблемам, открытостью новым идеям и склонностью разрушать или изменять устоявшиеся стереотипы с целью создания нового, получения нетривиальных, неожиданных и необычных решений жизненных проблем. Творя, личность создает материальные, духовные и личностные ценности [1].

Креативность как отличительная черта человека как вида приобретает невиданный размах и выступает движущей силой экономического развития и прогресса общества. В профессиональных занятиях и других сферах жизни

креативность приобретает все большую ценность, и, следовательно, ее развитию и культивированию стоит уделять больше внимания и усилий [5, 6, 8].

К. Робинсон утверждает, что креативность является качеством, присущим каждой личности, а не только ограниченному кругу талантливых единиц. Каждый человек, по его убеждению, обладает колоссальными творческими возможностями в силу того, что уже является человеческим существом. Креативный процесс не означает одного созидания, важную роль играет и эмоциональное состояние. Ведущей идеей К. Робинсона является то, что в меняющихся условиях меняющегося мира необходимо преобразовать и систему образования, которая будет в состоянии развивать креативный потенциал ее субъектов [5].

Креативность по своей сути – это производство новых, полезных идей в любом виде человеческой деятельности от науки, до искусства, образования, бизнеса и повседневной жизни отдельными людьми или группами людей, работающими вместе. Креативность – это первый шаг к инновациям, которые являются успешным внедрением новых идей, процессов или процедур, созданных для обеспечения значительными преимуществами отдельного человека, группы, организации или целого общества, а носителями инноваций являются люди [2,10].

Креативность в обыденном словоупотреблении называют деятельность, порождающую что-то новое, т.е. такое, чего никогда прежде не было. Словари по философии и психологии указывают на создание новых ценностей, материальных и духовных. Дж. Принц предложил свое поэтическое определение креативности, которое само по себе можно назвать творческим. Креативность – это несогласованная гармония, прогнозируемое потрясение, привычное откровение, знакомый сюрприз, щедрый эгоизм, уверенное сомнение, непоследовательное упорство, жизненно важный пустяк, дисциплинированная свобода, пьянящее постоянство, повторяющееся начинание, тяжелая радость, предсказуемая рулетка, эфемерная твердость, одинаковое разнообразие, требовательное потакание, ожидание неожиданного, привычное удивление [7].

Последнее время организации стали все больше интересоваться креативностью и инновациями, частично в связи с давлением, связанным с глобализацией, конкуренцией, экономическими факторами и технологическими изменениями. Руководители многих организаций рассматривают креативность как возможность для получения устойчивого конкурентного преимущества. В пятерку самых востребованных навыков, согласно данным Всемирного экономического форума, входят: аналитическое мышление, гибкость, лидерство, креативность и самосознание. Предсказуемо, что востребованность технологических навыков будет постоянно возрастать в ближайшее время в связи с повсеместным и глубоким проникновением технологий, однако, необходимость в креативном и критическом мышлении неуклонно увеличивается.

Прогресс человечества выделяет три основных положения о креативности и инновациях. Во-первых, большинство людей креативны в силу того, что в самой природе человека заложено вносить новшества. Во-вторых, существует

постоянно увеличивающаяся конкуренция между корпорациями и странами за экономическое превосходство. Успех во многом зависит от способности организации вносить новшества, которые в свою очередь зависят от наличия высоко креативных работников, способных представлять себе продукты нового поколения и реализовывать свои видения [11,13]. Следовательно, образовательные системы и способы обучения будущих инновационных мыслителей, являются ключевыми к успеху в конкуренции. В-третьих, темп социальных изменений сильно ускоряется, и продолжает ускоряться, поэтому вне зависимости от роста экономики, государства всегда будут испытывать необходимость в людях, способных адаптироваться к постоянно ускоряющимся изменениям, а образовательные учреждения и педагоги как личности, играют решающую роль в этом процессе [3].

Являясь поколением, чья жизнь неразрывно связана с технологиями с самого раннего детства, студенты видят мир через фильтр компьютерных устройств, учатся и думают совершенно по-иному. Они чрезвычайно активно пользуются всеми новшествами, едва они только появляются. Закономерно, что с появлением ChatGPT и прочих инструментов, абсолютное большинство, по некоторым данным 95%, стали активно использовать в своей жизни и в образовательной деятельности, в отличие от взрослых (преподавателей, родителей), 68% которых используют эти инструменты в своей жизни. Данное расхождение демонстрирует поколенческое и функциональное разделение, молодое поколение использует новые технологии для развития креативности и обучения, в то время как взрослая аудитория недостаточно осознает или не видит необходимости внедрения ИИ в свою жизнедеятельность [14]. Студенты чаще всего используют ИИ для выполнения заданий, написания эссе, статей или иного креативного контента, а также создания картинок или видео. Необходимо отметить, что интенсивность использования инструментов ИИ достаточно высокая, некоторые используют их ежедневно.

С развитием технологий критическое и креативное мышление становятся наиболее значимыми и важными навыками современного человека, поскольку принципиально важно, чтобы студенты не только могли использовать инструменты ИИ, но и обладали умениями интерпретировать, анализировать и создавать с их помощью новые продукты.

Безусловно, современные технологии обладают бесспорным преимуществом в виде скорости генерирования информации, поскольку скорость становится исключительно важным фактором в мире, где изменения происходят молниеносно. Однако быстрота сбора информации теряет всю свою ценность, если сгенерированная информация неточна, неактуальна, ошибочна, поэтому так важно развить в студентах способность распознавать ошибки, перепроверять информацию в достоверных и надежных источниках, а не просто принимать все как истину. Конечно, технологии обладают рядом преимуществ, среди которых автоматизация рутинных действий, создание контента, подбор литературы, скорость поиска, но существует и ряд существенных недостатков, таких как, нарушение академической честности, этики использования контента и снижение креативности.

Креативность представляет собой процесс видения новых возможностей, однако это не строго логический процесс, поскольку он вытекает из многих различных аспектов наших знаний, личности, эмоций, интуиции [4]. Креативность человека не ограничивается выдвижением идей, она позволяет человеку удовлетворить потребность в самовыражении, что, в свою очередь, является фундаментальным аспектом человеческой идентичности, культуры и общества. Мы полностью разделяем мнение М.И. Щегловой относительно того, что бездумное использование искусственного интеллекта, который способен генерировать тексты на основе подбора релевантных единиц из базы данных, делегирование машине задач, направленных на самовыражение и независимое глубокое креативное мышление, приведет к огромному ущербу субъектности [9].

Креативность изменяет мир и формирует будущее, вместе с тем, креативность меняется под воздействием вызовов приближающегося будущего. Современная креативность привела к значительным достижениям и преобразованиям, без которых немыслим современный мир и общество. В сверхтехнологичном мире, где креативность становится все более востребованным качеством личности, приходит понимание и осознание того, что чем выше креативность, тем выше ответственность [12].

Технологии успешно справляются с задачами, в которых образцы предсказуемы и повторяются, например анализ больших данных или распознавание образцов, но в отличие от людей не могут разобраться в ситуациях неопределенности, требующих креативности, работы интуиции, нестандартного мышления. Более того, только человек способен переживать эмоции, обладать чувством юмора, устанавливать межличностные контакты, которые зачастую являются драйверами креативности. Последнее время появилось мнение, что существует искусственная креативность, в смысле, что машина ее может проявить, однако на деле, эксперименты показали, что машина либо реконструирует ранее созданный людьми контент, либо выполняет алгоритмичный процесс, но с большей скоростью и эффективностью, чем человек.

Безусловно, креативность человека подвергается значительному негативному влиянию со стороны технологий, которые в свою очередь являются воплощением креативных идей, поскольку происходит перенасыщение информацией, дефицит времени на осмысление, недостаточно глубокое погружение в проблему, ограничение доступа к различным точкам зрения и идеям из-за возникновения «алгоритмических пузырей» на основе предпочтений пользователя. Технологии позволяют ускорить некоторые этапы креативного процесса благодаря новым средствам, платформам и инструментам, однако важно понимать, что только осознанное использование технологий в качестве инструмента, а не замены креативности, позволит найти гармоничный баланс в постоянно меняющейся палитре самовыражения человека.

Список литературы

1. Вишнякова, Н.В. Креативная психопедагогика / Н.В. Вишнякова. – Минск: [б. и.], 1995. – 165 с.

2. Кирьякова, А.В. Аксиология креативности: монография / А.В. Кирьякова, В.В. Мороз. – Москва: Дом педагогики, 2014. – 225 с.

3. Мартишина, Н.В. Становление творческого потенциала личности педагога: монография / Н.В. Мартишина. – Москва: [б. и.], 2006. – 261 с.

4. Мороз, В.В. Развитие креативности студентов-дизайнеров / В.В. Мороз, А.О. Мороз // Глобальный научный потенциал. – 2022. – № 4(133). – С. 94-96. – EDN ZMWCFJ.

5. Робинсон, К. Образование против таланта / Робинсон К. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 336 с.

6. Харрисон, Л. Кто процветает? Как культурные ценности способствуют успеху в экономике и политике / Л. Харрисон. – Москва: Новое издательство, 2008. – 300 с.

7. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность: в 2 т.: пер. с нем. / Хекхаузен Хайнц; под ред. Б. М. Величковского; предисл. Л. И. Анциферовой, Б. М. Величковского. – Москва: Педагогика, 1986. – 2 т.

8. Чиксентмихайи, М. Креативность. Поток и психология открытий и изобретений / М. Чиксентмихайи. – Москва: Карьера Пресс, 2013. – 528 с. – ISBN 978-5-904946-71-5.

9. Щеглова, М.И. К вопросу о субъектности в условиях внедрения инструментов искусственного интеллекта в образовательный процесс / М. И. Щеглова // Искусственный интеллект и математика в образовании: Материалы трёх круглых столов, Москва, 14 мая 2024 года. – Москва: ООО "ИПП "КУНА", 2024. – С. 219-224. – EDN GYDEDY.

10. Barber, M. Shaping the future: How good education systems can become great in the decade ahead [Электронный ресурс]: report on the International education roundtable: 7 July 2009, Singapore / M. Barber, M. Mourshed; McKinsey & Company. – 2009. – 44 p. – Режим доступа: http://www.eurekanet.ru/res_ru/0_hfile_1906_1.pdf. – Загл. с экрана.

11. Hofmann, J. G. The Multidimensional Structure of Function of Human Values [Электронный ресурс] / John G. Hofmann. – University Of Southern California, 2009. – 322 p.– Режим доступа: http://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/1953068971/fmt/ai/rep/NPDF?_s=BULE9JvX6CxkcFJItZ2JEqQ26i0%3D . – Загл. с экрана.

12. Montuori, A., Donnelly, G., 2020. Creativity and the Future. In: Runco, M.,Pritzker, S. (Eds.), Encyclopedia of Creativity, 3rd edition, vol. 1. Elsevier, Academic Press, pp. 250–257.

13. Rank, J. The Impact of emotions, moods and other affect-related variables on creativity, innovation and initiative in organizations/ J. Rank, M. Frese // Research Companion to Emotion in Organizations / Neal M. Ashkanasy. – Cheltenham, UK: Edward Elgar Publ., 2008. – P. 103-119.

14. Ravish Sharma, et al. The Influence of Artificial Intelligence on Students' Creativity: Perspectives and Perceptions. Journal of Artificial Intelligence and Autonomous Intelligence. Research. 2025;2(1):14. pp:197-215

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ХОДЕ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Новицкая Е.В.,
Каргапольцева Д.С., канд. пед. наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

В условиях ускоряющихся социальных и технологических изменений креативное мышление студентов становится не только универсальной компетенцией, повышающей конкурентоспособность выпускника, но и важным ресурсом общественного развития. Вместе с тем сохраняется противоречие между декларируемой необходимостью формирования креативности и преобладанием в образовательной практике репродуктивных форм учебной работы. Одним из продуктивных путей разрешения данного противоречия выступает включение студентов в социально значимую деятельность, ориентированную на решение реальных проблем локальных сообществ и развитие гражданской ответственности.

Социально значимая деятельность (волонтерские инициативы, сервис-обучение, социальное проектирование, партнерские проекты с НКО и муниципальными структурами) обладает высоким развивающим потенциалом, поскольку содержит подлинный проблемный контекст, неопределенность условий, необходимость учета позиций различных субъектов и предъявление результата «внешнему» заказчику. В данных условиях креативность проявляется не как изолированная «способность к оригинальности», а как механизм поиска новых способов действия в ситуации общественно значимых задач. Исследования подчеркивают эффективность проектных и проектно-ориентированных технологий в развитии креативности и творческой активности студентов [1, 2], отмечают ценность коуч-технологий как инструмента сопровождения творческого поиска [3], а также фиксируют особую роль проектной деятельности в развитии социальной креативности молодежи [4]. При этом требуется более целостное педагогическое описание условий и механизмов развития именно креативного мышления студентов в ходе социально значимой деятельности, включая этапность организации и критерии оценивания образовательных результатов.

Цель статьи-теоретически обосновать педагогические условия и модель развития креативного мышления студентов в процессе социально значимой деятельности в вузе.

Методы исследования: теоретический анализ научных источников, сравнительно-сопоставительный анализ подходов к организации проектной и социально значимой деятельности, педагогическое моделирование, обобщение практик.

Под социально значимой деятельностью студентов в контексте высшего образования целесообразно понимать организуемую университетом (совместно с внешними партнерами) деятельность, направленную на создание общественно полезного продукта или услуги, решение социально актуальной проблемы и получение измеримого позитивного эффекта для целевой группы (местного сообщества, учреждения, уязвимых категорий населения, городской среды и т. п.). В отличие от учебных задач «закрытого типа» социально значимая деятельность содержит: реальный адресат и критерии полезности результата; открытость условий (ограниченность ресурсов, нормативные и этические рамки, многофакторность ситуации); необходимость межсубъектного взаимодействия (партнеры, благополучатели, эксперты); коммуникативную публичность результата (презентация, отчетность, обратная связь).

Указанные характеристики формируют среду, естественно провоцирующую мыслительные операции дивергентного типа: поиск альтернатив, переформулирование проблемы, комбинирование средств, оценку рисков и последствий. Встраивание данной деятельности в образовательный процесс чаще всего происходит через проектный формат. Проектные технологии рассматриваются как эффективный инструмент развития креативности студентов за счет самостоятельности, вариативности решений, ориентации на продукт и командного взаимодействия [1]. Проектная деятельность как условие развития творческой активности акцентирует необходимость проблемности, самостоятельного планирования и создания нового результата, а также значимость рефлексии и публичной защиты проекта [2]. При этом социальная направленность проекта повышает уровень смысловой включенности студентов: появляется личностно значимый мотив - не только «сдать», но и «помочь», «изменить», «улучшить».

Важным аспектом является то, что социально значимая деятельность развивает не любой тип креативности, а преимущественно социальную креативность - способность генерировать оригинальные и одновременно приемлемые для общества решения, учитывающие социальные нормы, интересы разных групп и возможные последствия [4]. Таким образом, креативное мышление в социальном контексте включает не только оригинальность, но и социальную реализуемость, этическую корректность, коммуникативную убедительность, устойчивость результата.

Креативное мышление студентов в ходе социально значимой деятельности развивается через совокупность когнитивных, мотивационных и социально-коммуникативных механизмов.

Когнитивные механизмы связаны с тем, что социальная проблема редко задана в «готовом» виде: студентам требуется провести проблематизацию и диагностику, отделить причины от следствий, перевести запрос партнера в формулировку проектной задачи и критерии успеха. На этапе генерации решений активируются дивергентные операции (беглость, гибкость, оригинальность), а на этапе выбора и реализации - конвергентные (обоснование, оценка, уточнение, доработка). Следовательно, социальное проектирование

создает цикл «расширение-сужение» мышления, естественно тренирующий креативность.

Мотивационные механизмы проявляются в росте внутренней мотивации благодаря переживанию значимости результата и признания со стороны внешних стейкхолдеров. Социальная полезность усиливает субъектную позицию: студент начинает воспринимать себя как автора изменений, что поддерживает инициативность и настойчивость при столкновении с неопределенностью.

Социально-коммуникативные механизмы включают развитие эмпатии и перспективного видения (понимание позиции благополучателя), навыков переговоров, аргументации и совместного принятия решений. Командная работа требует согласования разных взглядов; конфликты интерпретаций и интересов становятся источником переосмысления и появления новых вариантов. В этом смысле креативность выступает продуктом не только индивидуального, но и коллективного мышления.

Отдельного внимания заслуживает педагогическое сопровождение. Практики показывают, что использование коуч-технологий (вопросные техники, сопровождение целеполагания, поддержка самостоятельности, развитие рефлексии) способствует активизации творческого потенциала студентов, поскольку переносит акцент с директивного обучения на осознанный поиск решения и анализ собственного продвижения [3]. В более широком контексте образовательного процесса подчеркиваются также необходимость развития креативности через вариативные методы обучения, проблемность, самостоятельность и рефлексивную культуру [5].

На основании анализа подходов к проектной деятельности и развитию креативности [1, 2, 5], а также работ о социальной креативности и сопровождении проектной работы [3, 4] выделим комплекс педагогических условий, при которых социально значимая деятельность становится устойчивым фактором развития креативного мышления:

1. Наличие реального социального запроса и внешнего партнера (НКО, учреждение, муниципальная структура, инициативная группа), который задает практический смысл и обеспечивает обратную связь по полезности результата.

2. Проектная организация деятельности (цели, планирование, продукт/сервис, критерии, ресурсы, сроки) как структурный каркас, позволяющий «удерживать» творческий поиск в поле реализуемости [1, 2].

3. Проблемность и допустимая неопределенность: задача должна быть открытой, допускать несколько решений, требовать анализа контекста, а не воспроизведения алгоритма.

4. Междисциплинарность: социальные проблемы комплексны, поэтому требуют интеграции знаний (педагогика, психология, социология, дизайн, ИТ, менеджмент). Междисциплинарность повышает вероятность нестандартных комбинаций и переносов.

5. Педагогическое сопровождение в формате тьюторства/наставничества и коуч-подхода: поддержка самостоятельности, фокус на вопросах «что именно

нужно изменить?», «кому станет лучше?», «по каким признакам это можно увидеть?», «какие альтернативы есть?» [3].

6. Развитая рефлексивная инфраструктура: дневники проекта, рефлексивные сессии, разбор «ошибок как данных», обсуждение вкладов и командной динамики.

7. Публичность результатов и экспертная оценка: защита проекта перед партнерами и экспертами; публикация отчета, прототипа, методических материалов. Публичность дисциплинирует мышление и стимулирует доработку решений.

8. Оценивание не только продукта, но и процесса мышления: фиксируются критерии креативности (оригинальность, гибкость, разработанность) и социального эффекта (релевантность потребностям, доступность для целевой группы, устойчивость, масштабируемость) [4].

Предлагаемая модель включает шесть этапов, каждый из которых «встроенно» активирует креативное мышление:

Этап 1. Социальная диагностика и выбор проблемы. Студенты собирают данные (интервью с благополучателями, анализ среды, консультации экспертов), формулируют карту стейкхолдеров и уточняют проблему. Итог -обоснованная проблемная формулировка и критерии значимости. На данном этапе развивается умение видеть проблему объемно и избегать поверхностных решений.

Этап 2. Перевод проблемы в проектную задачу и гипотезы изменений. Формулируются цель, задачи, ожидаемые эффекты, показатели достижения. Важным является различение «мероприятий» и «изменений»: креативное мышление проявляется в построении причинно-следственных связей и поиске точек приложения усилий.

Этап 3. Генерация идей и выбор концепции решения. Используются методы дивергентного поиска (мозговой штурм, морфологический анализ, карта эмпатии, сценарное проектирование). Педагогическая задача - обеспечить «психологическую безопасность» идей и одновременно удерживать социальные и этические ограничения. Выбор концепции проводится через матрицу критериев: новизна, полезность, реализуемость, риски.

Этап 4. Прототипирование и пилотирование. Создается прототип продукта/сервиса (макет, сценарий занятия/мероприятия, цифровой прототип, набор материалов), проводится пилот на небольшой группе, собирается обратная связь. Прототипирование переводит креативность из «идейности» в конструктивность и развивает способность улучшать решения итеративно.

Этап 5. Реализация и управление проектом. Организуется внедрение решения, распределение ролей, коммуникация с партнером, контроль сроков и ресурсов. Здесь креативное мышление проявляется как способность адаптироваться к изменениям условий и находить компромисс между желаемым и возможным без потери смысла.

Этап 6. Оценка эффекта и рефлексия. Оцениваются результаты для целевой группы, анализируются данные (анкеты, интервью, наблюдения, метрики участия), проводится командная и индивидуальная рефлексия: какие решения оказались продуктивными, что мешало, какие альтернативы не были

реализованы и почему. Данный этап закрепляет метакогнитивные компоненты креативности - осознание собственных стратегий мышления и перенос опыта на новые задачи.

Оценивание развития креативного мышления целесообразно строить как смешанное: экспертное (преподаватель, партнер, внешние эксперты) и самооценочное (рефлексия студента), с фиксацией динамики на входе и выходе проекта. Возможна опора на следующие критерии: дивергентность решений; оригинальность и обоснованность; разработанность; социальная валидность; командное сотворчество; рефлексивность;

Подобная система критериев позволяет связать творческую составляющую с измеримым социальным эффектом и тем самым избежать подмены креативности «необычностью ради необычности».

Таким образом, социально значимая деятельность выступает эффективной образовательной средой развития креативного мышления студентов благодаря реальности проблемного контекста, наличию внешнего адресата, открытости задач и необходимости совместного поиска решений. Теоретический анализ показывает, что наибольший развивающий потенциал проявляется при проектной организации работы, сопровождении студентов с использованием коуч-подходов и целенаправленном развитии социальной креативности как способности создавать оригинальные и общественно приемлемые решения.

Обоснованный в статье комплекс педагогических условий и этапная модель организации социально значимой деятельности позволяют системно выстраивать практики, в которых креативное мышление формируется не эпизодически, а как устойчивое качество - через проблематизацию, генерацию идей, прототипирование, реализацию и рефлексию. Перспективой дальнейших исследований является эмпирическая проверка предложенной модели в разных направлениях подготовки, уточнение диагностического инструментария и анализ влияния типов социальных проектов (волонтерство, сервис-обучение, социальное предпринимательство) на структуру и динамику креативного мышления студентов.

Список литературы

1. Ваганова, О.И., Кузнецова И.А., Кириллова И.К. Проектные технологии в развитии креативности студентов // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-2. – С. 62–64.

2. Вовк, Е.В. Проектная деятельность как условие развития творческой активности студентов // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-2. – С. 88–91.

3. Жолдасбеков, А.А., Танкиш Н.П., Жолдасбекова К.А. Развитие креативности студентов направления «Туризм» с использованием коуч технологий // Сервис+. – 2024. – № 1. – С. 137–144.

4. Самохвалова, А.Г., Коваленко А.А. Развитие социальной креативности студенческой молодежи в проектной деятельности // Психологическая наука и образование. – 2026. – Т. 31, № 1. – С. 36–53.

5. Симонова, А.А., Шамало Т.Н., Давыдова Н.Н. Пути развития креативности и творческого мышления студентов в ходе образовательного процесса // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 154–163.

РОЛЬ СПОРТА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ У УЧАЩИХСЯ СПОРТИВНЫХ ШКОЛ

Кирьякова А.В., д-р пед. наук, профессор,
Пантелеев Ю.С.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

В настоящее время спорт – это не просто специфический вид человеческой деятельности, это социальное явление, способствующее поднятию престижа не только отдельных личностей, но и целых общностей, в том числе класса, школы, команды и государства, в целом.

Уровень успешности спортивной деятельности обеспечивается отношениями в системе «спортсмен-тренер», «спортсмен-команда», «спортсмен-спортсмен» при ведущей организующей роли «спортсмен-тренер». Психолого-педагогический потенциал этой системы определяет эффективность как на уровне спортивных достижений спортсмена и команды, так и на уровне отношения к спорту в пространстве ценностных отношений.

В связи с повышением требований к уровню выступлений спортсменов особую роль приобретает педагогическое направление, ставящее проблемы психолого-педагогического сопровождения спортсменов подростков, особенностей взаимодействий в спортивной деятельности, успешности, достижений на первое место (С.Н. Морозова, И.М. Бутин, Д.И. Фельдштейн).

Общий подход к рассматриваемой проблеме касается исследования влияния педагогических условий обучения на базе спортивных школ на личностное развитие подростков.

Для развития индивидуально-личностных качеств учащихся спортивных школ, обеспечивающих успешность их профессиональной деятельности, необходимо создание специальных условий педагогического сопровождения в процессе их обучения.

В качестве основного педагогического условия успешности спортивной деятельности подростков в видах спорта выступает взаимодействие в системе «спортсмен-тренер», реализуемое через планирование, организацию и регуляцию спортивной деятельности (как соревновательной, так и тренировочной). В групповых видах спорта (на примере футбола) таким условием являются ролевые установки в системе «спортсмен-тренер», реализуемые через авторитарный стиль взаимодействия и общий положительный эмоциональный фон взаимодействия.

Программа педагогического сопровождения спортсменов подросткового возраста будет успешной, если её содержание ориентировано на их индивидуально-личностное развитие, на характер взаимодействия в системе «спортсмен-тренер» и на оптимизацию ролевых установок в системе «спортсмен-команда»).

Теоретический анализ спортивной деятельности (Г.Д. Горбунов, Ю.А. Коломейцев); позволил выделить и обозначить индивидуально-личностные особенности подростков-спортсменов, обеспечивающие успешность деятельности в групповых видах спорта: целеустремленность, настойчивость, упорство, решительность, смелость, самостоятельность, инициативность, высокий уровень планирования, моделирования и общего уровня саморегуляции.

Футбол как командный вид спорта, способствует формированию множества личностных качеств у учащихся спортивных школ:

Командный дух. Футбол учит работать в команде, понимать ценность сотрудничества и взаимопомощи, учащиеся учатся поддерживать друг друга и достигать общих целей.

Дисциплина. Регулярные тренировки и соблюдение режима требуют от игроков высокой степени самодисциплины. Это качество переносится и на другие сферы жизни.

Ответственность. Игроки учатся брать на себя ответственность за свои действия на поле, а также за результат игры. Это помогает развивать чувство ответственности в повседневной жизни.

Стремление к победе (мотивация достижения). Футбол воспитывает желание добиваться успеха и побеждать, что формирует у учащихся конкурентный дух и стремление к самосовершенствованию.

Устойчивость к неудачам. Спорт учит справляться с неудачами и поражениями, что помогает развивать эмоциональную устойчивость и способность восстанавливаться после трудностей.

Коммуникативные навыки. Взаимодействие с товарищами по команде и тренерами способствует развитию навыков общения, умению выражать свои мысли и слушать других.

Лидерские качества. Участие в команде может помочь развить лидерские качества, особенно если учащийся занимает позицию капитана или принимает на себя инициативу в игре.

Целеустремленность. Футбол требует установки на достижение конкретных целей, будь то улучшение личных показателей или победа в турнире, что формирует целеустремленность у молодых спортсменов.

Физическая выносливость. Регулярные тренировки способствуют развитию физической выносливости, силы и координации, что положительно сказывается на общем состоянии здоровья.

Способность к адаптации. Игроки часто сталкиваются с изменяющимися условиями игры (например, тактика соперника), что развивает их способность адаптироваться к новым ситуациям.

Рассмотренные качества не только способствуют успешности в спорте, но и оказывают положительное влияние на личностное развитие учащихся в целом, помогая им стать более уверенными и социально адаптированными людьми.

Особую роль в этом процессе играет реализация деятельностного подхода, предполагающего изучение развития личности с позиций сущностных характеристик и структуры деятельности (В.Д. Шадриков).

Важно учитывать особенности мотивации спортивной деятельности (Е.П. Ильин, А.П. Рудик), а также закономерности аксиологического подхода (Н.А. Асташова, А.В. Кирьякова, В.А. Сластенин).

Аксиологическая значимость формирования ценностных ориентаций в аспекте рассматриваемой проблемы обусловлена необходимостью сохранения и совершенствования их физического, психического и социального благополучия. Спорт и физическая активность являются условием и базисом для раскрытия потенциала личности. От того, насколько успешно удается сформировать и закрепить ценностные ориентации на спорт как ценность и навыки здорового образа жизни в молодом возрасте, зависит в последующем реальный образ жизни человека. В науке к настоящему времени накоплен достаточный объем знаний, необходимый для постановки и решения исследуемой проблемы. Вопросы, связанные с обоснованием многофакторной детерминации условий развития ценностных ориентаций на спорт и здоровье школьников активно разрабатывались М.Б. Антроповой, И.А. Аршавским, Ю.Ф. Змановским, Н.П. Сетко, Д.И. Изуткиным, Р.Е. Мотылянской.

На современном этапе спортивная деятельность как категория рассматривается на междисциплинарном уровне, интегрируя знания естественнонаучных, гуманитарных и технических наук. В отношении проводимых исследований, особую актуальность приобретает педагогическое направление, ставящее проблемы психолого-педагогического сопровождения спортсменов на первое место. В последнее десятилетие в российском спорте складывается особая культура поддержки и помощи подрастающего поколения в достижении спортивных результатов в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение выступает реальным воплощением личностно-ориентированного подхода, проявлением инновационных процессов, обеспечивающих внесение новых тенденций в деятельность образовательных учреждений.

Психолого-педагогическое сопровождение – это целостная, системно-организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития личности. Полноценное развитие спортсмена складывается из двух составляющих: реализации тех возможностей, которые подростку открывает данный этап возрастного развития и тех, которые предлагает ему данная социально-педагогическая среда, причем, эти две составляющие не должны находиться в противоречии, они должны согласовываться, взаимодополнять друг друга.

Идея сопровождения личностно-ориентированного подходов последовательно и детально разрабатывается в настоящее время в работах (М.Р. Битяновой, Э.М. Александровской, Е.И. Казаковой).

М.Р. Битянова указывает ценности, на которые опирается метод сопровождения. Эта ценность психологического развития и индивидуального пути развития спортсмена. Е.И. Казакова выделяет три основных вида сопровождения:

– предупреждение возникновения проблемы;

– обучение сопровождаемых методам решения проблем в процессе разрешения проблемных ситуаций;

– экстренная помощь в кризисной ситуации.

С позиции организационных оснований выделяются два вида сопровождения:

– индивидуально-ориентированное;

– групповое системно-ориентированное.

Психологический анализ спортивной деятельности предполагает обращение к понятию «психологическая система деятельности». По определению В.Д. Шадрикова, психологическая система деятельности – это «целостное единство психических свойств субъекта деятельности и их всесторонних связей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность, и которые организованы в плане выполнения конкретной деятельности» [9]. Сущностью психологического анализа деятельности, в том числе и спортивной, является изучение психических процессов и педагогических факторов, которые побуждают, программируют и регулируют активность личности, а также свойств личности, через которые эта активность реализуется.

П.А. Рудик, исследуя мотивы спортивной деятельности, указывает, что они не только многообразны, но и динамичны. Они могут попасться у одного и того же спортсмена в процессе длительных занятий спортом [7]. На начальной стадии занятий спортом большое значение имеют непосредственно созданные условия. На стадии специализации в избранном виде спорта уже играют роль: побуждение и развитие специального интереса к определенному виду спорта; обнаружение способностей к этому виду и стремление их развить; эмоционально насыщенное переживание спортивного успеха и стремление к его закреплению; расширение специальных знаний в этой спортивной области, совершенствование спортивной техники, достижений и рост до рекордов.

Таким образом, не отдельный мотив или побудительный акт, а целостная система мотивов лежит в основе саморегуляции действий и поведения.

Классификацию мотиваторов по Л.А. Перелыгиной, Н.Г. Самойлову можно разделить на три группы [6].

Первая группа содержит компоненты, отражающие принципиальную ориентацию на данный вид спорта и деятельности спортсмена. Они имеют прямую связь с его спортивными результатами и поэтому тренер должен сделать все, чтобы отношение к данному виду деятельности у спортсмена было максимально положительным.

Во вторую группу входят компоненты, отражающие потребности спортсмена в благоприятном социально-личностном микроклимате, в приобретении специальных умений и навыков, в отсутствии болевых ощущений, а также отрицательных психогенных влияний условий соревнований.

К третьей группе относятся факторы, отражающие материальную ориентацию и материальные потребности спортсмена, а также информация о его предстоящих соперниках.

Американский психолог Б. Дж. Кретти среди мотиваторов выделяет:

– стремление к стрессу и его преодоление;
– стремление к совершенству;
– повышение социального статуса;
– потребность быть членом спортивной команды, группы, коллектива;
– получение материальных поощрений.

Большое влияние на мотивацию достижения спортсмена могут оказывать различные внешние раздражители и факторы. Среди внешних причин мотивации достижения, имеющих значение для спортсмена выделяются:

– соревнование в спорте;
– информация, или обратная связь, обеспечиваемая тренером (взаимоотношение тренера и спортсмена);
– взаимоотношение спортсмена с родителями.

Одним из наиболее важных стимулов, побудительной мотивацией для спортсмена является соревнование. Это социальный процесс, который считают значительным фактором, влияющим на мотивацию достижения. Никакая тренировка не даст такой мотивации для достижения более высоких результатов, какое дает соревнование. При этом соревнование рассматривается и как важнейший показатель успешности спортсмена, его результативности и эффективности.

В период соревнования особое влияние на мотивацию спортсмена приобретает ситуативные факторы (установки тренера, турнирная ситуация, ожидания со стороны других людей, командный «духа» и т.п.). Действие внешних факторов зависит также от так называемой нормы реакции организма, которая строго индивидуальна. Норма реакции определяется возрастом, индивидуальными особенностями (самооценка), тренированностью и другими факторами.

Роль тренера, как мотиватора, очень важна для спортсмена. При этом тренер обязан строить учебно-тренировочный процесс с учетом индивидуальной мотивации каждого спортсмена.

Важным рычагом формирования мотивации достижения наивысшего результата является семья спортсмена, так как семья является неотъемлемой частью его развития.

Известна классификация спортивных мотиваторов (Г.Д. Горбунов) [1]:

– по срокам поставленных целей;
– по методам формирования и поддержания мотивации достижения;
– по видам возможных поощрений;
– по видам совместных мероприятий для развития традиций команды;
– по способам придания эмоциональности тренировочным занятиям;
– по особенностям, присущим личности тренера.

Внутренними причинами, которые оказывают влияние на мотивацию достижения ученика спортивной школы (Е.П. Ильин), могут быть [4]:

– стремление к самосовершенствованию: укрепление здоровья, улучшение телосложения, развитие физических и волевых качеств;

– стремление к самовыражению и самоутверждению: желание быть не хуже других, быть похожим на выдающегося спортсмена; стремление к общественному признанию; желание защищать честь города, страны, быть привлекательным для противоположного пола;

– социальные установки: мода на спорт, стремление сохранить семейные спортивные традиции, желание быть готовым к труду и службе в армии;

– стремление чувствовать себя членом спортивной школы, общаться с товарищами, быть частью коллектива, получить новые впечатления от поездок по городам.

Таким образом, стремление к самовыражению и самоутверждению, к повышению своего формального и неформального статуса, к позитивной оценке своей личности существенный мотивационный фактор, который побуждает человека интенсивно работать и развиваться. К этой группе относятся мотивы, связанные с осознанием общественного значения деятельности, с чувством долга, ответственности перед командой.

В результате проведенного анализа современных теорий и подходов в исследовании спортивной деятельности делаем следующие выводы:

– спортивная деятельность представляет собой особый вид деятельности в целом, имеющий свою специфическую структуру и ряд особенностей;

– спортивная деятельность представляет собой сложно организованную структуру, систему процессов, состояний и свойств субъекта;

– спортивная деятельность рассматривается как совместная деятельность, включающая в себя весь спектр педагогических условий;

– критериальным содержанием спортивной деятельности является личностная значимость деятельности и отношение к ней со стороны спортсмена, а также успешность, определяющаяся качеством этой деятельности.

Список литературы

1. Горбунов, Г.Д. Психопедагогика спорта: учебник для среднего профессионального образования / Г.Д. Горбунов. – 6-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2026. – 269 с.

2. Ильин, Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 288 с.

3. Ильин, Е.П. Психология физического воспитания / Е.П. Ильин. – Москва: Просвещение, 1987. – 316 с.

4. Коломейцев, Ю.А. Социальная психология спорта: учеб.–метод. пособие / Ю.А. Коломейцев. – Мн.: БГПУ, 2004. – 305 с.

5. Перелыгина, Л.Я., Самойлов Н.Г. Влияние психологических факторов на спортивную деятельность / Л.Я. Перелыгина. автореф. дис…канд.наук. – Харьков, 2004. – 17 с.

6. Рудик, А.П. Психологические аспекты спортивной деятельности / А.П. Рудик // Психология и современный спорт. – Москва, 1973. – 113 с.

7. Фельдштейн, Д.И. Психологические проблемы общественно полезной деятельности как условия формирования личности Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии / Ред. А.А. Смирнов, О.А. Конопкин. – 1980. – №4. – С. 69-79.

8. Шадриков, В.Д. Психологический анализ деятельности. Системогенетический подход: учебное пособие / В.Д. Шадриков. – Ярославль. ЯГПИ, 1979. –279 с.

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО УПРАВЛЕНИЮ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Кирякова А.В., д-р пед. наук, профессор,
Реджепов Тангрыберди
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

В современном мире система образования переживает трансформационные изменения, связанные с цифровизацией, интеграцией междисциплинарных подходов и усилением ориентации на практико-ориентированное обучение. Одним из ключевых направлений развития образовательного процесса становится формирование у подростков исследовательских навыков, способствующих их интеллектуальному развитию. Инновационные образовательные организации характеризуется тем, что постоянно внедряет в свою деятельность современные технологии, методики, ориентируясь на новые тренды образования.

Управление инновационным характером организации учебно-воспитательного процесса в школе в настоящее время сосредоточено на внедрении информационных технологий, сетевых форм работы, интеграции ИИ в образование. Наиболее актуальным в этом контексте является вовлеченность подростков научно-исследовательскую деятельность, поскольку самостоятельный поиск новых знаний, участие в проектной деятельности, креативные проекты работы расширяют границы учебного процесса, обогащает учебную деятельность подростков новыми ценностями, формирует навыки работы с информацией и её применением в индивидуальных исследованиях, обеспечивает развитие мотивации достижения.

Научно-исследовательская деятельность подростков является неотъемлемым компонентом современного образовательного процесса, обеспечивающим развитие критического мышления, творческих способностей и навыков самостоятельного поиска решений. В отличие от традиционных форм обучения, она позволяет им активно взаимодействовать с окружающей средой, экспериментировать, анализировать и применять полученные знания на практике.

Однако несмотря на высокую значимость научно-исследовательской деятельности, в практике образовательных учреждений наблюдаются определенные проблемы, связанные с ее реализацией. Среди них можно выделить:

- недостаточную мотивацию подростков к исследовательской деятельности из-за отсутствия понимания ее практической значимости;
- ограниченные ресурсы и ограниченную методическую поддержку подростков педагогами, что затрудняет результативную организацию исследовательской работы;

– фрагментарность и недооценка педагогами подходов к управлению научно-исследовательской деятельностью подростков, что приводит к снижению ее результативности;

– отсутствие четко разработанных моделей интеграции современных информационных технологий в образовательный процесс.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки оптимальных механизмов управления научно-исследовательской деятельностью подростков, которые позволят повысить их мотивацию, создать благоприятные условия для формирования исследовательских компетенции подростков опережающего привлечения школьников и научным исследованиям.

Опытно - экспериментальная работа по управлению научно-исследовательской деятельностью в инновационной образовательной организации включают несколько ключевых аспектов, направленных на повышение продуктивности, оптимизацию процессов и интеграцию научной работы в образовательный процесс. В связи с этим в образовательных учреждениях создаются различные формы интеграция науки и образования:

а) научные лаборатории и исследовательские центры: эти структуры предоставляют подросткам возможность работать над реальными проектами, проводя научные исследования, что способствует более глубокому пониманию теории и практики в соответствующих областях;

б) проектное обучение: включение подростков в исследовательские проекты помогает развивать их навыки работы в команде, способность решать прикладные задачи и способствует получению опыта в научных исследованиях, а также повышает мотивацию к обучению;

в) сетевое сотрудничество: которое способствует обмену знаниями и взаимодействию с школами, университетами и институтами для расширения исследовательского потенциала подростков.

Создание научно-исследовательских кластеров типа Сириус, Гагарин – это объединения учебных, научных и производственных организаций для совместного исследования и разработки инновационных технологий.

Цифровизация является важным трендом в современном управлении научной деятельностью. Внедрение AI-ассистентов в процесс управления распределенными научными проектами подростков позволяет повысить продуктивность координации команд, обеспечить объективный мониторинг прогресса и вывести, интеллектуальный анализ промежуточных результатов на качественно новую уровень, снижая когнитивную нагрузку на педагога-руководителя.

Она включает следующие элементы:

– Использование научных информационных систем для хранения данных о текущих проектах, научных публикациях, а также результатов исследований. Программное обеспечение позволяет оперативно получать актуальные данные о выполнении научных проектов.

– Развитие электронных библиотек и баз данных для хранения научных публикаций, исследований и материалов. Использование современных поисковых систем для анализа научных достижений и цитируемости.

– Сотрудничество на основы цифровых платформ: для совместной работы, где подростки могут обмениваться результатами своих исследований, делиться данными и даже устраивать виртуальные лаборатории для проведения экспериментов.

Управление научно-исследовательской деятельностью в современных образовательных учреждениях требует системности, которая требует координации научной работы, введение в структуру школы научные отделы, которые отвечают за организацию научных исследований, планирование, мониторинг. Для продуктивного управления научной деятельностью важно иметь систему оценки и мониторинга результатов, таких как, показатели продуктивности, которые включают такие критерии, как количество публикаций в школьных сборниках. Важным аспектом является наличие системы экспертизы, где научные результаты проходят проверку и оценку перед публикацией. Аудит научных проектов нужен для определения степени соответствия проектов учебным стандартам.

Эти позиции представляют собой комплексную модель управления научно-исследовательской деятельностью, которая способствует улучшению качества исследований, интеграции науки и образования, а также повышению конкурентоспособности образовательных учреждений.

Основы управления научно-исследовательской деятельностью подростков включают совокупность мер, которые направлены на развитие у них исследовательских навыков и научного мышления. Важнейшими аспектами являются формирование научной любознательности, умение работать с информацией, а также критическое и творческое мышление. Управление научной деятельностью подростков должно опираться на принципы системности, индивидуализации и интеграции науки с образовательным процессом. Это достигается вовлечением подростков в реальные исследовательские проекты, использованием междисциплинарного подхода и обеспечением поддержки их участия в научных конкурсах и олимпиадах. Таким образом, основы управления научно-исследовательской деятельностью подростков определяются обозначенными ключевыми направлениями, обеспечивающими результативное развитие исследовательских компетенций и подготовку подростков к будущей научной деятельности.

Список литературы

1. Кирьякова, А.В. Аксиологические измерения трансформации образования в современном мире [Электронный ресурс] / А.В. Кирьякова, В.В. Мороз // Цивилизационные изменения современного мира, образования и человека сб. материалов междунар. науч.-практ. конф., Оренбург, 10-11 апр. 2025 г. / Оренбург. гос. ун-т ; науч. ред. В. В. Мороз. – Оренбург: ОГУ,2025. – С. 100-106. – 3 с.

2. Леонтович, А.В. Модель исследовательской деятельности учащихся // Народное образование. – 2019. – № 10. – С. 153-158.

3. Петерсонова, Е.В. Управление исследовательской деятельностью учащихся в современной школе: теория и практика // Народное образование. – 2020. – № 3. – С. 108-115.

4. Обухов, А.С., Чистова М.В. Наставничество в исследовательской деятельности школьников: модели и эффективные практики // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25, № 1. – С. 85-96.

5. Патаракин, Е.Д. Сетевые сообщества и обучение исследовательской деятельности // Образовательные технологии и общество. – 2018. – Т. 21, № 3. – С. 401-419.

6. Кузнецов, И.Н. Информационная культура школьника в цифровую эпоху. – СПб.: Питер, 2024. – 280 с.

7. Соловьёва, М.Ф. Новые направления и формы управления исследовательской и проектной деятельностью школьников в гуманитарной и социальной областях знаний. – 2021.

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гараева Е.А., канд. пед. наук, доцент,
Сятова А.Н.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Профессиональная деятельность педагогов системы дополнительного образования детей непосредственно связана с передачей знаний, формированием умений и навыков, а также с созданием особой среды для комфортного и свободного всестороннего развития личности ребенка, раскрытия его личностных качеств, способностей, интересов и творческого потенциала. Эффективность работы педагога дополнительного образования определяется характером исполнения должностных обязанностей, степенью внутренней включенности в профессию, готовностью к саморазвитию, творческому поиску и устойчивостью мотивации профессиональной деятельности.

Рассмотрение мотивационных характеристик в структуре личности педагога дополнительного образования имеет важнейшее значение в силу того, что мотивация играет основополагающую роль в структуре личности, оказывая непосредственное влияние на характер ее поведения.

Мотивация профессиональной деятельности педагога в современном научном знании определяется как устойчивая совокупность внутренних и внешних мотивов, побуждающих педагога к эффективному выполнению своих профессиональных функций.

К внутренним мотивам относятся: ориентация на процесс и результат деятельности; личная ответственность педагога; мотивация достижения успеха; возможность самореализации в профессии; возможность совершенствования профессиональных компетенций за счет выполнения профессионально-педагогических задач. Среди внешних мотивов выделяют – различные вознаграждения (премии, поощрения, дополнительные льготы); мотивы престижности работы в определенной образовательной организации; возможности для профессионального развития и карьерного роста.

Специфика мотивации профессиональной деятельности педагога состоит в том, что сама педагогическая деятельность является высокоинтеллектуальной. В этой связи, в ее стимулировании нельзя ограничиваться только модернизацией схемы оплаты труда, необходим комплекс мероприятий, включая социальные, психологические, организационно-управленческие. Механизм управления мотивацией профессиональной деятельности педагогов должен включать и материальное, и нематериальное стимулирование (А.Г. Урузгалиева, Е.А. Гараева) [13].

Особенности и механизмы развития мотивации педагогической деятельности педагогов дополнительного образования рассмотрены в

исследовании В.А. Гурова, отмечающего, что педагогическая деятельность в учреждении дополнительного образования детей имеет свои характерные особенности, обусловленные спецификой системы. Деятельность педагогов дополнительного образования – есть синтез двух основных деятельностей — профессиональной (трудовой) и педагогической, что находит отражение в мотивации деятельности педагога [2].

В работе Т.В. Пылевой, раскрывающей особенности и пути развития мотивации профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования, отмечается, что эффективность рассматриваемого процесса обеспечивается за счет ряда условий, а именно: ориентация на формирование и развитие трудового коллектива педагогов, связанных общими ценностями труда (ценностно-ориентационное единство или сплоченность); ориентация стимулирования труда сотрудников в направлении постановки и решения задач самосовершенствования как личностей, партнеров и профессионалов [10].

Обусловленная, прежде всего, особенностями самой системы, специфика профессиональной деятельности педагога дополнительного образования состоит в следующем: работник одновременно выступает в роли преподавателя, воспитателя, наставника, куратора и координатора деятельности обучающихся; профессиональная деятельность отличается высокой степенью творческой самостоятельности, необходимостью постоянного саморазвития; профессиональная деятельность характеризуется многообразием реализуемых форм и методов работы с детьми (в том числе, творческие конкурсы, выставки, презентации проектов и другие).

Современная теория мотивации основывается на двух ключевых постулатах: первый – индивидуальный подход к мотивации профессиональной деятельности каждого педагога; второй – расширение числа существенных факторов, в том числе и ситуационного характера, определяющих мотивацию труда (А.А. Батищева, А.А. Исакова) [1].

Обеспечить эффективность развития мотивации профессиональной деятельности педагогов возможно при условии знания и учета комплекса факторов, влияющих на данный процесс.

Анализ научной литературы (Э. Деци [3]; А.А. Исакова, А.А. Батищева [4]; М.В. Лазарева [6]; В.Г. Леонтьев [7]; А.А. Олешкевич [9]; М.В. Родина [11]; Е.А. Рыбина, А.И. Торопова, А.И. Семененко, В.А. Ротанова, Н.А. Куденкова [12]) позволяет утверждать, что мотивация профессиональной деятельности педагогов формируется под влиянием комплекса взаимосвязанных факторов.

Первую группу составляют *личностные факторы*. К ним относятся профессиональные ценности, интерес к работе с обучающимися, потребность в самореализации, стремление к творчеству, особенности профессиональной идентичности, удовлетворение от самого процесса и результатов работы, реализация себя как творческой личности.

Вторую группу образуют *организационно-управленческие факторы*. К данной группе относят стиль руководства, система поощрения, включение в профессиональное сообщество, возможности заниматься самообразованием,

возможности профессионального роста, характер внутриорганизационной коммуникации, доступность методической помощи, возможность и характер участия педагогов в принятии решений.

Третью группу факторов составляют *социально-экономические*. К ним относятся – уровень оплаты труда, стабильность занятости, наличие стимулирующих выплат, прозрачность критериев оценки деятельности и справедливость распределения нагрузки, возможности получения признания в педагогическом коллективе.

Для педагогов важными условиями работы являются хорошие отношения в коллективе, стабильность заработка и социальная защищенность (А.Г. Урузгалиева, Е.А. Гараева) [13].

Анализ научной литературы позволяет утверждать, что эффективная система мотивации персонала образовательной организации должна сочетать материальные и нематериальные стимулы. Материальное вознаграждение выступает необходимым, но не единственным условием развития профессиональной мотивации педагогов дополнительного образования.

Особое значение для мотивации педагогов дополнительного образования имеет профессиональная среда коллектива. Важным условием развития профессиональной мотивации педагогического работника является единство педагогического коллектива, уровень его сплоченности и развития. В условиях такого педагогического коллектива реализуется взаимная поддержка со стороны коллег, признание заслуг и достижений, осуществляется комплексная целенаправленная совместная деятельность всех членов педагогического коллектива по развитию обучающихся и совершенствованию образовательной среды.

Кроме того, исследователи отмечают, что значимым фактором развития мотивации профессиональной деятельности педагога является наличие *возможности для профессионального развития*. В этой связи, в образовательной организации необходимо создавать условия для обучения, повышения квалификации педагогических работников, обмена опытом, участия в методических объединениях, реализации собственных инициатив.

Еще один важный фактор – это *обеспечение условий для профессиональной адаптации, особенно в отношении молодых педагогов*. В этой связи, в образовательной среде важна система наставничества, организация поддержки и взаимопомощи со стороны более опытных и компетентных коллег, а также руководства.

Кроме того, важным фактором развития мотивации профессиональной деятельности педагога выступает инновационная педагогическая деятельность. Как отмечает в своем исследовании В.А. Гуров, инновационная педагогическая деятельность, осуществляемая в силу различных мотивов, присущих педагогам дополнительного образования детей (профессиональный мотив, материальный фактор). Если у педагога появится потребность в такой деятельности, то осуществление инновационного процесса с сопутствующим процессом

самосовершенствования педагога будет способствовать развитию мотивации педагогической деятельности [2].

Таким образом, профессиональная мотивация педагога дополнительного образования формируется и развивается под воздействием совокупности личностных, социально-экономических и организационно-управленческих факторов. Важными факторами для развития профессиональной мотивации педагога также выступают обеспечение условий для профессиональной адаптации молодых педагогов в среду дополнительного образования, наличие возможности для реализации инновационной педагогической деятельности, а также наличие возможностей для профессионального развития и карьерного роста.

Список литературы

1. Батищева, А.А. современные методы повышения мотивации педагогического коллектива / А.А. Батищева, А.А. Исакова // Вестник магистратуры. - 2025. - № 9-2 (168). – С. 49-51.

2. Гуров, В.А. Развитие мотивации педагогической деятельности педагогов дополнительного образования детей: автореф. дисс. … канд. пед. наук / В.А. Гуров. – Калининград, 2005. – 24 с.

3. Деци, Э. Внутренняя мотивация / Э. Деци. – Москва: Смысл, 2004. – 608 с.

4. Исакова, А.А. Современные методы повышения мотивации педагогического коллектива / А.А. Исакова, А.А. Батищева // Вестник магистратуры. – 2025. – № 9–2 (168). – С. 49–51.

5. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов н/Д: Феникс, 2021. – 304 с.

6. Лазарева, М.В. Директор школы как организатор и лидер профессионального развития коллектива: практико-ориентированный подход / М.В. Лазарева // Человек и образование. – 2025. – № 3 (84). – С. 122–131.

7. Леонтьев, В.Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования / В.Г. Леонтьев. – Новосибирск: ГП «Новосибирский полиграфкомбинат», 2002. – 264 с.

8. Маркина, Н.В. Психология мотивации профессионального развития: учеб. пособие / Н.В. Маркина, Т.А. Абрамовских, М.Е. Гумницкий и др. – Челябинск: ЧИППКРО, 2022. – 80 с.

9. Олешкевич, А.А. Управление процессом адаптации молодых специалистов в учреждении дополнительного образования / А.А. Олешкевич // Вестник науки. – 2024. – № 12 (81). – С. 323–329.

10. Пылева, Т.В. Мотивация профессиональной деятельности педагога дополнительного образования / Т.В. Пылева // Научное обозрение. Психологические науки. – 2022. – № 1. – Режим доступа: https://science-psychology.ru/ru/article/view?id=85&ysclid=mnlvphhei2772094448

11. Родина, М.В. Психологические особенности руководителя как фактор формирования климата в образовательной организации: современные вызовы и тенденции / М.В. Родина // Вестник науки. – 2025. – № 8 (89). – С. 208–220.

12. Рыбина, Е.А. Система мотивации и мотивирования персонала образовательной организации / Е.А. Рыбина, А.И. Торопова, А.И. Семененко, В.А. Ротанова, Н.А. Куденкова // Гуманитарные научные исследования. – 2022. – № 7 (131).

13. Урузгалиева, А.Г. Понятие и специфика мотивации трудовой деятельности педагогического коллектива образовательной организации / А.Г. Урузгалиева, Е.А. Гараева // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы всероссийской научно-методической конференции (с международным участием). – Оренбург: ОГУ, 2020. – С. 3296-3301.

РОЛЬ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ МИРОВОЗЗРЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Тюников А.А., учитель биологии
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 103», г. Воронеж

Младший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования основ мировоззренческой личности. В данном контексте мировоззрение – это философская система, а начальная целостная «картина мира», включающая представление ребенка об окружающей действительности, о себе, о нормах взаимоотношения между людьми, о добре и зле, о красоте и пользе. Если урочная деятельность в первую очередь обеспечивает познавательную базу, то внеурочная деятельность создаёт уникальное пространство для присвоения ценностей, их эмоционального проживания и практического применения.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, внеурочная деятельность является обязательной частью основной образовательной программы [5]. В отличие от урока она характеризуется:

– Добровольностью (учет интересов и склонностей ребенка).

– Свободой выбора форм и содержания (кружки, секции, экскурсии, проекты).

– Опора на субъектный опыт и инициативу ребенка.

– Создание ситуаций успеха в различных сферах, что повышает самооценку и мотивацию.

Именно эти характеристики делают её мощным инструментом формирования мировоззрения [4].

Внеурочная деятельность в системе образования играет большую роль, предоставляя детям возможность раскрыть свой потенциал в различных областях и сферах жизни. Рассмотрим её влияние в различных направлениях:

Спорт, танцы, художественная гимнастика, физическая активность укрепляют и улучшают общую физическую форму, здоровье, а также способствует развитию навыков взаимодействия в команде.

Музыка, театральное и изобразительное искусство развивают навыки общения, позволяют глубоко понимать чувства других людей и выражать собственные, совершенствуют воображение, креативное мышление.

Кружки, клубы, волонтерская деятельность способствуют развитию социальных навыков, помогают осознать важность социальной ответственности, сопричастность к обществу.

Олимпиады, языковые курсы, научные кружки стимулируют интерес к учебным предметам и развивают исследовательские, аналитические навыки.

Младший школьник особо восприимчив, поскольку его мировоззрение носит синкретичный, эмоционально-образный и активно формирующийся

характер [1]. Интегрированная внеурочная деятельность в систему образования перестает быть факультативным дополнением и становится стратегическим ресурсом развития личности. Можно выделить ключевые компоненты формирующегося мировоззрения и сопутствующие им векторы научного развития [6]:

1. Познавательно-интеллектуальный компонент (картина мира): формируется через исследовательскую и проектную деятельность, интеллектуальные клубы, экскурсии, занятия в музеях, работу с медиа. Ребенок учится не просто запоминать факты, а устанавливать причинно-следственные связи, видеть проблемы (экологические, социальные) и искать пути их решения. Проект «История улицы моего города» формирует историческое сознание лучше любого параграфа учебника.
2. Ценностно-нормативный компонент (система координат «добро-зло», «можно-нельзя»): формируется через эмоционально-значимые ситуации выбора и ответственности. Волонтерская акция помощи приюту для животных, коллективная подготовка праздника для детей с ОВЗ, шефство над школьной клумбой, театральная постановка на нравственную тему – все это ситуации, где ценности (доброта, ответственность, забота, уважение) становятся не словами, а мотивом поступка.
3. Эмоционально-волевой компонент (отношение к миру): формируется через опыт преодоления трудностей, сотрудничества и достижения успеха в неформальной среде. Туристический поход, спортивные соревнования, репетиции перед концертом учат настойчивости, взаимовыручке, умению управлять эмоциями в стрессовой ситуации. Это формирует базовое доверие к миру и уверенность в своих силах.
4. Практико-деятельностный компонент (готовность действовать в соответствии со своими взглядами): Самый важный компонент, интегрирующий все остальные. Формируется через социальные и общественно-полезные практики. Ребенок, освоивший навыки раздельного сбора мусора в экологическом кружке, начинает применять их дома. Участник школьного медиацентра, научившийся проверять информацию, критичнее оценивает новости в сети [2].

Обеспечение вариативности форм внеурочной деятельности, выстроенных в логике последовательного усложнения и роста самостоятельности обучающихся, является не просто методическим пожеланием, а необходимым условием для системного и целенаправленного воздействия на формирование мировоззрения. Единообразие и статичность форм быстро приводят к потере интереса и формальному участию, не затрагивающему ценностно-смысловую сферу ребенка. Для поэтапного становления личности необходим «воспитывающий конвейер», где каждая ступень решает свои задачи: на начальном этапе (1-2 класс) репродуктивные и игровые формы (кружки, студии, праздники) создают безопасную среду для приобретения первичных навыков и

эмоционального включения, воспитывая дисциплину и умение следовать инструкции. По мере взросления (3-4 класс) акцент должен смещаться в сторону коллективно-творческих и исследовательских форм (проекты, спектакли, стендовые защиты), которые требуют распределения ролей, планирования, поиска информации и учат соотносить личный вклад с общим результатом, формируя основу критического мышления и ответственности перед группой. Кульминацией этой траектории должны становиться социально-преобразующие практики (волонтерские акции, социальные проекты, создание школьных предприятий или медиапродуктов), которые выводят деятельность в реальный социум, заставляя ребенка применять накопленные знания и ценности для решения конкретных проблем, тем самым формируя активную гражданскую позицию и осознание собственной способности влиять на окружающий мир [3]. Таким образом, только через продуманную последовательность усложняющихся форм деятельности, где постоянно, но дозированно повышается уровень самостоятельности, инициативы и ответственности, можно добиться не разрозненных впечатлений, а целостного и устойчивого мировоззренческого эффекта, переводящего ребенка из позиции пассивного участника в позицию активного творца своей социальной реальности.

Ключевая задача педагога – не передать информацию, а спроектировать ситуацию нравственного выбора и последующей рефлексии [4]. Алгоритм может включать:

1. Погружение в проблему (например, через фильм, историю, встречу).
2. Эмоциональное включение («Что чувствуете?», «Как бы поступили вы?»).
3. Планирование и осуществление коллективного действия (акция, помощь, проект).
4. Рефлексивный анализ (обсуждение не только результата, но и процесса: «Что было самым трудным?», «Как вы договаривались?», «Чему научились о себе и других?»).
5. Закрепление и презентация опыта (оформление результатов, награждение, представление опыта другим классам).

Несмотря на декларируемую высокую значимость, организация внеурочной деятельности на практике сталкивается с рядом системных проблемных зон и рисков, которые могут не только нивелировать её воспитательный потенциал, но и нанести вред личностному развитию ребёнка. Ключевым риском является формализм и «галочный» подход, когда мероприятия планируются для отчётности, а их содержание становится бессмысленным для детей, что порождает у них скуку и цинизм. Вторая серьёзная проблема – академизация, то есть превращение кружков и проектов в дополнительные обязательные уроки, дублирующие школьную программу и лишённые именно практико-ориентированной, творческой и игровой составляющей. Третий риск – хроническая перегрузка учащихся, когда внеурочная деятельность, вместо того чтобы быть пространством свободного

выбора и развития, становится жёстко регламентированным продолжением учебного дня, ведущим к утомлению и потере мотивации к любой активности. Четвёртая проблема коренится в кадровом обеспечении: часто руководителями кружков становятся предметники без специальной психолого-педагогической подготовки для организации свободной детской активности, что ведёт к чрезмерному акценту на внешний результат (призовое место, идеальный концерт) в ущерб внутренним процессам групповой динамики и личностного роста каждого участника. Наконец, существует риск слабого или конфликтного взаимодействия с семьями, когда родители, не понимая ценностных задач внеурочной работы, воспринимают её либо как необязательную «игру», либо как сервис по присмотру, что разрушает целостность образовательной среды. В совокупности эти риски способны превратить мощный инструмент формирования мировоззрения в профанацию, вызывающую у детей отторжение к любым коллективным и социально-направленным инициативам.

Внеурочная деятельность в начальной школе – это мощная, но требующая тонкой настройки воспитательная система. Ее эффективность в формировании мировоззрения определяется не количеством проведенных мероприятий, а качеством создаваемых жизненных ситуаций, их эмоциональной насыщенностью, связью с реальным миром и обязательным этапом осмысления прожитого опыта.

Перспективным направлением является интеграция внеурочной деятельности в социально-образовательную среду школы, где стираются жесткие границы между уроком и внеурочкой, а учебные задачи решаются через проекты, выходящие за рамки кабинета. Системное, осознанное проектирование этой деятельности, ориентированное на инициативу и рефлексию ребенка, позволяет не просто информировать его о мире, а помогать строить свой собственный, ценностно-осмысленный, ответственный и деятельный путь в этом мире. Именно так закладывается основа для воспитания не просто успешного, но и зрелого, нравственного человека, способного к осознанному выбору и созидательной активности.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Психология развития человека. – Москва: Смысл, 2005.
2. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. – Москва: Педагогика, 1989.
3. Якиманская, И.С. Возрастные особенности развития младших школьников и их учет в организации внеурочной деятельности // Начальная школа. — 2021. – № 5. – С. 12-18.
4. Григорьев, Д.В., Степанов, П. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. – Москва: Просвещение, 2020.
5. Газиман, О.С. Воспитание и внеурочная деятельность в стандарте нового поколения // Народное образование. – 2019. – № 1. – С. 123-130.

6. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – Москва: Просвещение, 2021.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА: АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИЗУЧЕНИЯ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ

Гараева Е.А., канд. пед. наук, доцент,
Умурзаков Н.И.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Включение студентов университета в проектную деятельность решает множество важных задач, среди которых повышение образовательной мотивации, стимулирование активной учебной работы, развитие коммуникативных навыков, лидерских качеств, совершенствование умений работать в команде, развитие системного и критического мышления и многие другие. Проектная деятельность обеспечивает студенту возможность применения знаний на практике, возможность получения практического опыта деятельности, что в итоге обеспечивает создание среды для адаптации выпускника вуза в профессиональную сферу.

Анализ научной литературы позволил рассмотреть особенности, характеристику, возможности проектной деятельности в совершенствовании личностных и профессиональных качеств обучающихся. Были проанализированы исследования, отражающие вопросы оценки эффективности проектной деятельности студентов (З.В. Кутрунова, С.В. Максимова) [1]; особенности проектной деятельности студентов в вузе (О.Ю. Нифатова) [2]; раскрывающие специфику проектной деятельности в технологическом образовании (Е.В. Птицына) [3]; описывающие проектную деятельность как инструмент совершенствования навыков научно-исследовательской деятельности студентов вуза (А.В. Тарасова) [4]; отражающие вопросы влияния проектной деятельности на развитие soft-skills у студентов (А. М. Хамраев, А. Б. Суннатов) [5].

Целью данной статьи выступает анализ результатов изучения опыта организации и осуществления проектной деятельности студентов университета.

В проведенном исследовании приняли участие 25 студентов первого курса Оренбургского государственного университета (Институт языков и культур, Институт общественных наук).

Анкета включала семь вопросов, раскрывающих аспекты уже имеющегося опыта студентов в проектной деятельности, а также возможные перспективы участия в качестве руководителя проектной команды, предпочтительных сфер проектирования.

На рисунке 1 представлены результаты ответа на вопрос «Приходилось ли вам принимать участие в проектной деятельности?». Как видно из диаграммы, 92% студентов ответило «Да», 8% студентов ответило «Нет».

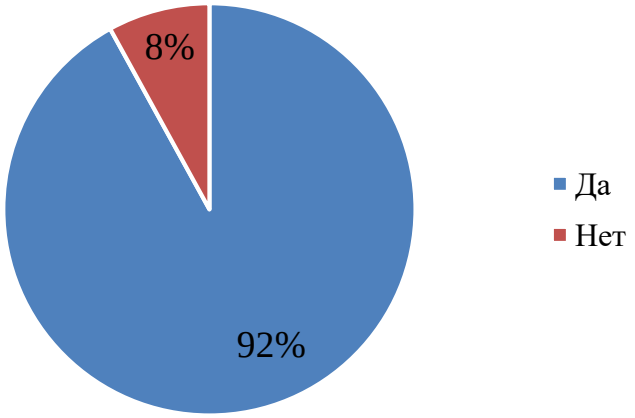

Рисунок 1 – Процент участия студентов в проектной деятельности университета в % от общего количества респондентов

На рисунке 2 отражены результаты ответа на вопрос, был ли успешным опыт проектной деятельности студентов университета. Из диаграммы видно, что более половины студентов (72%) ответило, что опыт проектной деятельности был успешным. 4% студентов ответило, что опыт не был удачным, а для 24% студентов опыт был не совсем успешным.

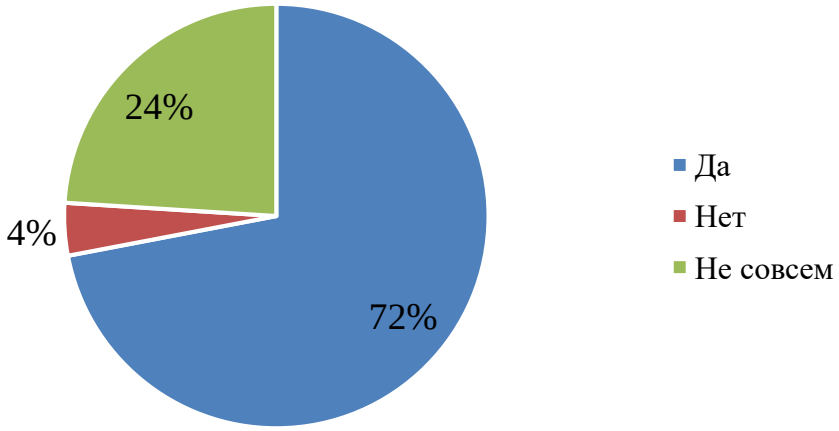

Рисунок 2 – Успешность опыта проектной деятельности студентов, в % от общего количества респондентов

На рисунке 3 представлены результаты ответа на третий вопрос «Если Вам предложено участвовать в разработке проекта, то вы выбираете?». Большинство опрошенных (52%) предпочитают выбирать либо индивидуальный, либо групповой проект в зависимости от ситуации. 32% респондентов предпочитают индивидуальный проект, групповой – 16%.

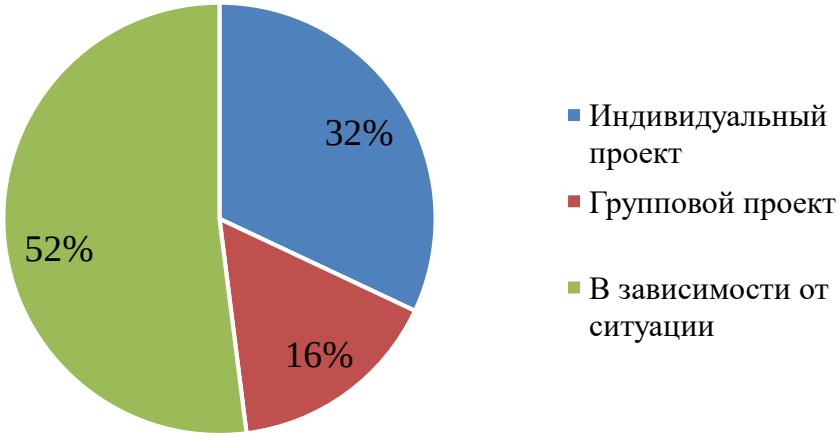

Рисунок 3 – Выбор типа проектов студентами, в % от общего количества респондентов

На рисунке 4 отражены результаты ответа на четвертый вопрос «Выбрали бы Вы роль руководителя проектной команды?». 36% процентов респондентов готовы взять роль руководителя проектной команды, 40% студентов готовы взять роль руководителя, но по ситуации, 24% студентов не готовы брать роль руководителя.

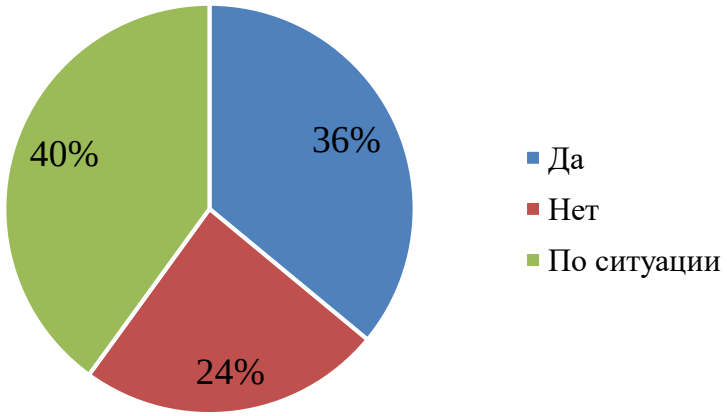

Рисунок 4 – Результаты ответов студентов на вопрос «Выбрали бы Вы роль руководителя проектной команды?», в % от общего количества респондентов

Распределение ответов на пятый вопрос «Какие возможности Вам дает участие в проектной деятельности?» изображено на рисунке 5. Из диаграммы видно, что большинство респондентов считает, что проектная деятельность позволяет решить интересную проблему (60%), проявить себя (72%) и применить свои знания на практике (52%).



Рисунок 5 – Возможности, которые дает участие в проектной деятельности, по мнению студентов, в % от общего количества респондентов

Результаты выбора областей разработки проекта студентами представлены на рисунке 6. Из диаграммы видно, что наиболее предпочтительными областями проектов являются культура (76%), образование (52%). Наименее предпочтительными областями проектов являются здоровьесбережение (12%) и экология (12%), соответственно.



Рисунок 6 – Результаты выбора областей разработки проекта студентами, в % от общего количества респондентов

Распределение ответов на вопрос, какие качества позволяет развивать работа над проектом, изображено на рисунке 7. Большинство студентов считает, что проектная деятельность развивает креативность (92%), коммуникативные качества (64%), кругозор (56%) и критическое мышление (56%). Наименее популярным ответами являются настойчивость (12%), активность (28%) и гибкость (32%).

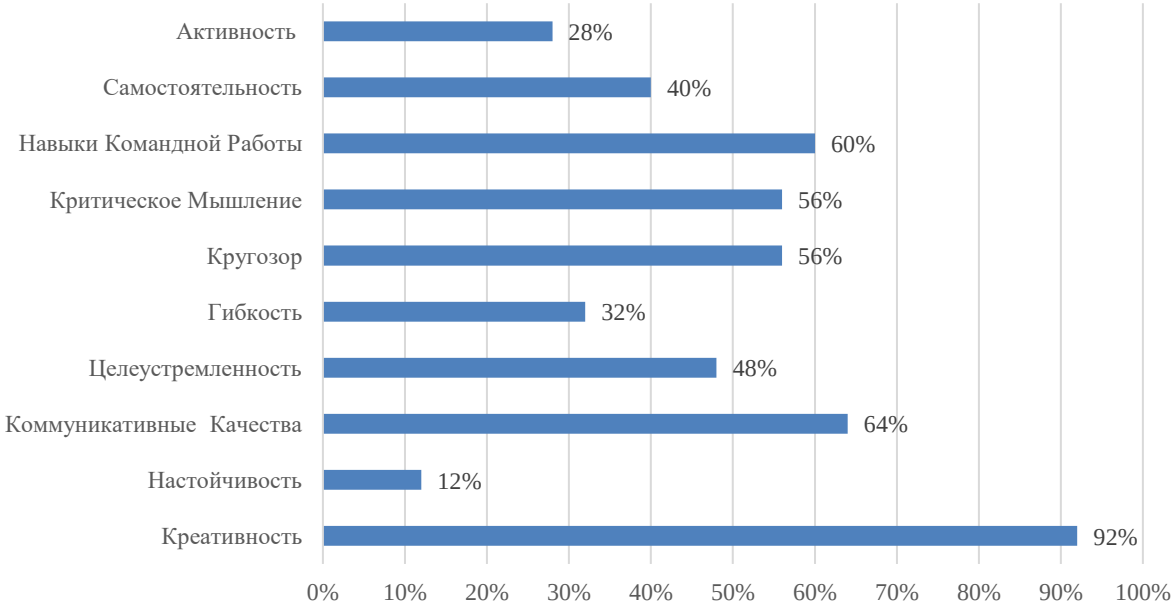

Рисунок 7 – Качества, которые, по мнению студентов, позволяет развивать работа над проектом, в % от общего количества респондентов

Таким образом, проектная деятельность является важной образовательной частью учебного процесса среди студентов университета. Как показало анкетирование, проектная деятельность обеспечивает развитие личностных качеств студентов; наиболее популярными областями проектной деятельности являются культура и образование. Исследование выявило, что не все респонденты готовы становиться руководителями проектов, а также есть неопределенность выбора индивидуального или группового типа проекта среди опрошенных студентов. Среди личностных качеств, которые, по мнению большинства студенческой аудитории, обеспечивает формирование проектная деятельность, выступают – креативность, коммуникативные качества, навыки командной работы, критическое мышление, целеустремленность.

Список литературы

1 Кутрунова, З.С. Оценка эффективности проектной деятельности студентов технического вуза / З.С. Кутрунова, С.В. Максимова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12. – № 5. – Режим доступа: https://mir-nauki.com/PDF/88PDMN524.pdf

2 Нифатова, О.Ю. Особенности проектной деятельности студентов в вузе / О.Ю. Нифатова // Научный аспект. – 2023. – Т. 11, № 5. – С. 1278-1283. – EDN IXTLLZ.

3 Птицына, Е.В. Проектная деятельность в технологическом образовании / Е.В. Птицына // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 6. – С. 138-143; Режим доступа: https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39645 (дата обращения: 14.04.2026)

4 Тарасова, А.В. Проектная деятельность как инструмент совершенствования навыков научно-исследовательской деятельности студентов в вузе / А.В. Тарасова // Проектирование. Опыт. Результат. – 2024. – № 1. – С. 89-94. – EDN YHADPD.

5 Хамраев, А.М. Влияние проектной деятельности на развитие soft-skills у студентов / А.М. Хамраев, А.Б. Суннатов // Актуальные вопросы профессионального образования = Actual issues of professional education: материалы VI Международной научно-практической конференции, Минск, 12–13 июня 2025 г. / Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, Минский радиотехнический колледж; редкол.: М.А. Бельчик [и др.]. – Минск, 2025. – С. 549–551.

НЕПРЕРЫВНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЙ ПРИНЦИП РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Чердинцева И.Н.
Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального педагогического образования
центр повышения квалификации специалистов
«Информационно-методический центр» Фрунзенского района,
г. Санкт-Петербург

В условиях быстро меняющегося мира даже очень хорошего образования может быть недостаточно. Изменилась цель образования, связанная с возможностью человека приспосабливаться к постоянно меняющимся условиям жизни. Постепенно «образование на всю жизнь» заменяется «образованием через всю жизнь» [1, с.51].

Идея непрерывного образования для человечества стала одной из передовых. Ее основная идея – постоянное творческое обновление, развитие и совершенствование каждого человека на протяжении всей жизни. Непрерывное образование – специфика современного общества, которая стала признанной во всем мире.

В деле объединения человечества на основе определенных ценностных оснований и целевых ориентиров, безусловно, одним из приоритетных становится непрерывное образование. Непрерывность выступает в современном культурно-образовательном контексте как идея, принцип обучения, качество образовательного процесса, условие становления человека.

Идея непрерывности образования появилась в истории культуры еще в эпоху Платона и Аристотеля. В содержательном плане она была впервые теоретически обоснована и представлена великим мыслителем и педагогом Я.А. Коменским, выстроившим в своих трудах систему, направленную на обучение «всех всему», начиная от материнской школы и заканчивая академией. Однако в полной мере общество смогло приступить к осмыслению и воплощению данной идеи на практике лишь в последней трети XX в. [4, с.12].

После 1917 года идея непрерывности образования в стране получила новое прочтение и способствовала формированию обновленной системы образования. Появляются новые виды и формы образовательных учреждений, включая и образование для взрослого населения, и повышение квалификации для работающего класса. Однако к концу 60-х годов XX века система непрерывного образования не достигла успеха, оставаясь интересной только для отдельных ученых и практиков.

Термин «непрерывное образование» впервые был употреблен в 1968 году в материалах ЮНЕСКО. А в 1972 году непрерывное образование становится основным принципом для нововведений образования во всем мире.

В нашей стране система непрерывного образования регулируется Федеральным законом от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской

Федерации». В законе есть положения, которые способствуют становлению системы непрерывного образования, например, принцип образования «через всю жизнь» и создание условий для непрерывного образования.

В Законе Российской Федерации об образовании система образования трактуется как совокупность взаимодействующих: преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений и органов управления образованием. Тем самым подчеркивается не организационно-структурная основа как раньше в жестко централизованной системе образования, а прежде всего ее содержательная основа [3, с.243].

В 2015 году в России была разработана «Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года». Это система взглядов на содержание, принципы и основные приоритеты государственной политики, направленная на обеспечение возможностей по реализации права взрослого населения на образование в течение всей жизни.

В современном мире непрерывное образование – это единая система государственных, общественных образовательных учреждений, которая включает организационное, содержательное единство и обеспечивает преемственность всех звеньев образования.

Человек имеет общекультурную компетентность, если он компетентен в ситуациях, выходящих за пределы его профессиональной сферы. Кроме того, если в профессиональной компетентности ведущую роль играет проблемно-практический опыт, то в общекультурной – смысловой и коммуникативный аспекты [5, с.11].

В намеченных задачах воспитания, обучения и профессиональной подготовки человека должны учитываться не только актуальные и перспективные общественные потребности, но и желание человека обучаться всю жизнь. Из этого следует, что образование не заканчивается получением диплома и удостоверения.

Личностное и профессиональное становление человека в продолжение жизни при непрерывности образования предполагает постоянное получение профессиональных навыков и компетенций. Такой подход выходит за рамки традиционной системы обучения, которую получают в учебных учреждениях.

Непрерывное образование должно быть нацелено на опережающее обучение специалиста и поставлено так, чтобы каждый человек смог найти для себя возможности для развития личностного роста.

Цель непрерывного образования – рост образовательного потенциала человека в течение всей жизни на основе использования системы государственных и общественных институтов и в соответствии с потребностями личности и общества.

Суть непрерывности образования предполагает:

Гибкость – можно учиться постоянно, без относительно длинных перерывов, в любом возрасте, на любом этапе жизни, при любых возможностях (образовательные учреждения, самообразование).

Доступность – для получения знаний можно применять любые форматы и технологии.

Актуальность – знания и навыки должны постоянно обновляться с учётом внешних изменений.

Практическая направленность – полученные знания должны быть применимы в реальной жизни или работе.

Некоторые преимущества непрерывного образования:

Расширение кругозора – помогает развивать не только профессиональные навыки, но и общую эрудицию.

Личностный рост – обучение в течение всей жизни способствует развитию критического мышления, креативности, эмоционального интеллекта и способности к принятию решений.

Адаптивность к изменениям – непрерывное образование помогает быть в курсе многих перемен, легко перестраивать своё поведение с учётом социально-экономических обстоятельств в обществе.

Поэтапный и пожизненный процесс пополнения и расширения знаний человека состоит из последовательно следующих друг за другом уровней специально организованной учебной деятельности, создающих человеку благоприятные условия для жизни.

Непрерывное образование может включать несколько этапов, имеющих общую особенность базовых отраслей. Во-первых, все они являются сквозными линиями, проходящими через все последовательные ступени и этапы образования. Во-вторых, каждая из них доминирует на одном из этапов образования, предопределяя его специфику [2, с.33].

Например, вертикальные (временные) этапы относятся к детско-юношескому образованию – учебно-воспитательному процессу развития человека, предшествующему самостоятельной жизни. К образованию взрослых относится процесс обучения в рамках профессиональной деятельности, саморазвития, переквалификации, сопровождающиеся практическим применением.

Горизонтальные этапы включают школьные и внешкольные формы образования, школьное и семейное воспитание, общее и профессиональное образование, а также организованные формы образования и самообразования.

В основе системы непрерывного образования выделяют определенные функции и компоненты, перестраивающие данную систему в целостный процесс.

Принцип непрерывности образования реализуется в разных формах:

Формальное образование – учебные заведения, такие как школы, колледжи и университеты, с официальной программой и аттестацией.

Неформальное образование – организованное обучение вне формальных структур.

Информальное образование – самостоятельное или спонтанное обучение. Образование взрослых – охватывает курсы повышения квалификации, переподготовку, дистанционное обучение и профессиональное развитие.

Непрерывное профессиональное образование – постоянное развитие профессиональных знаний и навыков, необходимое для успешной карьеры и конкурентоспособности на рынке труда.

Принципы построения состава «содержания»:

Принцип базового образования предполагает получение обучающимся для дальнейшей ориентации определенной образовательной стартовой базы, соответствующей «аттестату зрелости».

Принцип многоуровневости образовательных программ предусматривает наличие многих уровней и ступеней профессионального образования. Наличие нескольких соответствующих государственных документов разных уровней профессионального развития дадут человеку больше возможностей для дальнейшего выбранного образования и психологически облегчат процесс обучения.

Принцип дополнительности базового и последипломного образования относится к «вектору движения вперед» человека в образовательном пространстве. В условиях непрерывного образования каждый человек должен будет всю жизнь продолжать свое образование, даже если он и не пойдет учиться на следующий уровень. Такое образование называется последипломным.

Принцип маневренности образовательных программ предлагает смену профессиональной деятельности на каком-то этапе жизненного пути, определенной ступени образования или получение образования параллельно в двух или нескольких образовательных областях.

При принципе преемственности образовательных программ для перемещения обучающихся и ориентации в образовательном пространстве необходимы согласование и сочетание самих образовательных программ. Поэтому необходимы соблюдение преемственности и обязательная сквозная стандартизация образовательных программ, основывающаяся на единых целях всей системы непрерывного образования.

Принцип интеграции образовательных структур.

При современном подходе к образованию учебное заведение осуществляет образовательную программу сразу нескольких уровней, сочетает различные предметные области, что способствует их объединению в процессе обучения.

Принцип гибкости организационных форм учитывает свободное продвижение человека в профессиональном образовательном пространстве при возможности выбора основных параметров учебного процесса: времени и места занятий, учебных и методических пособий, методов обучения, практических заданий и образовательных ресурсов для преподавателей и обучающихся.

Перспективы реализации принципа непрерывности образования:

Преемственность образования.

Внедрение инновационных цифровых технологий как экономический и эффективный способы расширения доступа к персональному обучению.

Внедрение инновационных цифровых технологий – они являются экономичным и эффективным способом расширения доступа к персональному обучению.

Мотивация на дальнейшее обучение. Если сочетаются индивидуальные особенности, методы формирования мотивации и влияние социального окружения, то мотивация может быть успешной.

Некоторые проблемы, препятствующие реализации принципа непрерывности образования:

Разрывы преемственности звеньев образовательной системы, например, между дошкольным образованием и начальной школой. Начальная школа вынуждена восполнять пробелы предшествующего звена, что влечёт за собой потерю темпа в развитии личности.

Отсутствие единых концептуальных подходов к постановке целей и задач образования на каждом его уровне, что затрудняет ориентацию на поступательность развития личности от предыдущей ступени к последующей.

Неумение обеспечить целостность и актуальность образовательных программ – состав дисциплин в рамках специальности, последовательность их освоения часто далеки от тех требований к специалистам, которые выдвигаются на рынке труда.

Учитывая преимущества и недостатки непрерывного образования, важно находить баланс и подходить к процессу обучения с учетом собственных желаний и возможностей, чтобы максимально использовать его конструктивное влияние.

В современном мире с постоянными изменениями непрерывное образование является важнейшим фактором. Оно позволяет человеку адаптироваться к новым условиям, расширять профессиональные способности, оставаться конкурентоспособным на рынке труда.

Педагогическая цель непрерывности образования заключается в систематичности обучения, преемственности и перспективности.

Следовательно, непрерывное образование – это постоянное саморазвитие, вызванное стремлением следовать современным тенденциям и быть востребованным в действующей профессиональной и социальной сфере.

Непрерывное образование способствует развитию общества в целом. Оно способствует развитию современных технологий, обеспечивает подготовку специалистов. А значит, непрерывное образование – это необходимость современного социума, которое вовлекает людей разного возраста и уровня образования в процесс развития успешного общества.

Оно должно стать необходимостью и желанием постоянного совершенствования человека.

Список литературы

1. Днепров, Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: проблемы и вызовы / Э.Д.Днепров. – Москва: Мариос, 2011. – 416 с.

2. Леднев, В.С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству. Издание второе, исправленное. – Москва: МГАУ, 2002. – 120 с.

3. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия, векторы развития. – Москва: Эгвес, 2000. – 272 с.

4. Основы андрагогики / под редакцией И.А. Колесниковой. Рекомендовано учебно-методическим объединением по специальностям педагогического образования в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям: 031000 – Педагогика и психология, 033400 – Педагогика. – Москва: ACADEMA, 2007. – 167 с.

5. Практическая андрагогика. Методическое пособие. Книга 1. Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых / Под ред. д.п.н., проф. В.И. Подобеда, д.п.н., проф. А.Е. Марона. – СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2003. – 406 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В УПРАВЛЕНИИ ВРЕМЕНЕМ

Шагойко Е.А., канд. пед. наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Управление временем является ключевым аспектом не только личной жизни, но и профессиональной деятельности в современных условиях. Технологические инновации, новые требования к компетенциям личности, изменение образа жизни требуют пересмотра подходов к тайм-менеджменту. В данной статье мы рассмотрим современные трансформации в управлении временем и их влияние на продуктивность.

Современные трансформации в управлении временем связаны с цифровизацией, акцентом на адаптивность и учет индивидуальных особенностей, изменением подходов к планированию. Данные изменения отражают эволюцию социально-экономической реальности, рост когнитивной нагрузки и стремление к повышению эффективности.

Цифровизация в тайм-менеджменте – это внедрение цифровых технологий для оптимизации управления временем, повышая эффективность работы и достижения поставленных целей. Она включает использование специализированных приложений, инструментов на основе искусственного интеллекта (ИИ), методов автоматизации и других цифровых решений.

К цифровым технологиям управления временем в разрезе данной статьи мы отнесем:

1 *Мобильные планировщики.* Современные приложения являются незаменимыми помощниками, которые анализируют день, предсказывают энергетические спады, автоматизируют рутину и синхронизируются с цифровой экосистемой. К отечественным универсальным мощнейшим планировщикам, которые сочетают управление задачами, инструменты для коммуникации и гибкие настройки, относятся: ЛидерТаска, Мяудза, Яндекс.Трекер, Мегаплан, Weeek.

К 2025 году искусственный интеллект в планировщиках задач достиг четвертого поколения развития. Он обеспечивает когнитивное моделирование (создание цифровой модели мышления и процессов принятия решений), предиктивную приоритизацию (определение важности задач на основе множества факторов), автономное управление ресурсами (перераспределение времени и энергии при изменении обстоятельств). Исследования показывают, что использование планировщиков с искусственным интеллектом четвертого поколения может сокращать время на планирование на 78%, одновременно повышая точность оценки сроков выполнения задач на 64%.

2 *Автоматизация рутинных процессов*. Упрощение повторяющихся задач, что позволяет освободить время для более важных и стратегических дел.

Автоматизация рутинных задач не только ускоряет выполнение операций, но и позволяет сфокусироваться на творческом решении задач и генерации идей.

3 *Предиктивная аналитика*. Алгоритмы предсказывают, сколько времени займет задача, на основе предыдущего опыта. Например, некоторые российские сервисы, которые могут включать функции тайм-трекинга и аналитики, что косвенно помогает в предиктивной аналитике: Shtab, WEEEK, Projecto.

В условиях цифровизации и быстро меняющейся внешней среды появились и новые подходы к планированию и приоритизации, которые позволяют повысить гибкость, эффективность и адаптивность личных и организационных процессов:

1 *Динамические, адаптивные стратегии*. Традиционные долгосрочные планы, основанные на статичных моделях, уступают место адаптивным стратегиям. Стратегия превращается в непрерывный процесс, требующий открытости к новым идеям и готовности оперативно пересматривать планы, направление и бизнес-модель в ответ на изменяющиеся условия.

2 *Сценарное планирование*. Моделирование различных сценариев развития с учетом возможных изменений внешней среды помогает быть готовым к различным вариантам развития событий и оперативно корректировать действия.

3 *Контекстное планирование*. Привязка задач не ко времени, а к определенным условиям или контекстам. Контекстное планирование помогает быстро подстраиваться под обстоятельства и выполнять задачи даже в условиях неопределенности.

4 *Индикативное планирование*. Предполагает формирование взаимоувязанной системы показателей, характеризующих степень выполнения намеченных задач на каждом этапе движения к целям. Такой подход позволяет сосредоточить ресурсы на определенных целях, даже если они не выглядят прибыльными в краткосрочной перспективе.

5 *Скользящее планирование*. Поэтапное создание системы стратегических планов, где каждый последующий план организационно и ресурсно опирается на предыдущий, но предусматривает возможность изменений в будущем с учетом воздействия внешних факторов.

Особенно важны в условиях нестабильности и неопределенности в быстро меняющейся среде, такие способности как *гибкость* и *адаптивность*, их можно отнести к ключевым трендам управления временем.

Гибкость подразумевает способность быстро перестраивать планы и изменять приоритеты в ответ на внутренние и внешние изменения, сохраняя при этом целенаправленность и продуктивность. Это качество становится особенно важным в условиях неопределенности и нестабильности, когда жесткое следование заранее установленному расписанию не только неэффективно, но и может приводить к стрессу и снижению мотивации.

В контексте тайм-менеджмента гибкость проявляется через умение интегрировать новые задачи и корректировать стратегию распределения ресурсов без потери контроля над общими целями. Такой подход требует не просто планирования, а постоянного мониторинга ситуации, анализа текущего прогресса и готовности менять тактику по мере появления новых данных или

изменения обстоятельств. Гибкость тесно связана с развитием навыков саморефлексии и осознания собственных возможностей и ограничений.

Адаптивность акцентирует внимание на индивидуализации методов управления временем в соответствии с уникальными особенностями личности. Она предполагает настройку планов с учетом личных ритмов, предпочтений, уровня энергии и психологического состояния, а также изменения внешней среды – будь то смена рабочих задач, изменение требований или появление новых обязанностей. Адаптивные стратегии позволяют повысить удовлетворенность от выполненной работы и снизить риск выгорания.

Таким образом, гибкость и адаптивность не просто дополняют классические методы управления временем, они формируют новую парадигму, в которой основное значение приобретает способность равномерно балансировать между структурированным планированием и спонтанностью. Этот сдвиг подготавливает почву для дальнейшей оценки эффективности существующих систем, учитывая их способность поддерживать человека в быстро меняющихся условиях.

Практическая эффективность современной трансформации управления временем проявляется прежде всего в их способности структурировать деятельность и повышать осознанность человека относительно распределения ресурсов. Эти методы помогают упорядочить поток задач, снизить чувство хаоса и выстроить приоритеты, что способствует более целенаправленному и продуктивному использованию времени. При правильном применении они создают основу для системной работы с целями и позволяют контролировать прогресс, что отражается на качестве результатов и устойчивом развитии навыков самодисциплины и самоконтроля.

Стоит отметить, что современные тенденции инноваций в управлении временем указывают на постепенный отход от универсальных решений к глубокому учету индивидуальных особенностей и контекстов. Возрастающий интерес к персонализации и адаптивным системам отражает потребность человека в инструментах, способных не просто фиксировать задачи, но и предугадывать идеальные моменты для их выполнения с опорой на биологический ритм, эмоциональное состояние и уровень когнитивной нагрузки. В ближайшие годы появятся технологии, ориентированные на интеграцию с биометрическими и нейрологическими данными, что позволит создавать динамические модели продуктивности, адекватно реагирующие на изменения здоровья и настроения. Эти системы смогут автоматически подтягивать подходящие стратегии управления временем, помогая избегать переутомления и оптимизируя распределение усилий по дням и неделям. Такой подход станет особенно востребован в условиях, когда традиционные рамки рабочего времени все более размываются, а границы между работой и личной жизнью переходят в состояние постоянного взаимодействия. Одновременно с этим развитие искусственного интеллекта сделает возможным создание проактивных помощников, способных не только консультировать и планировать, но и самостоятельно принимать рутинные решения и перераспределять задачи с учетом изменяющихся обстоятельств без прямого

вмешательства человека. Это устранит необходимость держать в голове множество деталей и снизит когнитивную нагрузку, открывая пространство для творческой и стратегической работы. Изменения в образе жизни и социальных взаимодействиях будут стимулировать появление гибридных моделей тайм-менеджмента, сочетающих автоматизированные процессы с элементами осознанности, медитации и управления стрессом. Появится спрос на инструменты, способные поддерживать не только продуктивность, но и психологическое благополучие, формируя интегральный подход к балансу между деятельностью и восстановлением. В таких условиях управление временем приобретет социальный характер, где коллективное планирование и координация станут неотъемлемой частью личной продуктивности. В перспективе управление временем представится не как набор приемов или приложений, а как комплексная экосистема, включающая технологии, психологию, физиологию и социальные практики. Это будет система, способная обеспечивать устойчивость и гибкость в условиях меняющейся реальности и индивидуальных потребностей, делая процесс распределения времени максимально естественным и эффективным.

Таким образом, современные трансформации в управлении временем представляют собой комплексный процесс, включающий технологические, психологические и социальные компоненты. Системное понимание этих изменений и целенаправленное использование инновационных решений станут залогом повышения продуктивности и качества жизни в условиях постоянных перемен.

Список литературы

1. Андреева, И.А. Исследование современных подходов к управлению временем (тайм-менеджменту) [Электронный ресурс] / И.А. Андреева, И.Н. Иготти // Бизнес и общество. – 2024. – № 3 (43).

2. Архангельский, Г. Тайм-драйв. Как успевать жить и работать / Г. Архангельский. – М., Манн, Иванов и Фербер, 2024. – 304 с.

3. Егоренко, А.О. Тайм-менеджмент: учебник для вузов / А.О. Егоренко, В.О. Кожина. – 2-е изд., стер. – СПб., Лань, 2025. – 226 с.

4. Наумова, А.А. Тайм-менеджмент как искусство управления временем [Электронный ресурс] / А.А. Наумова // Научные исследования XXI века. – 2022. – № 3 (17). – С. 120-124.

5. Недоспасова, И.В. Тайм-менеджмент: способы эффективного управления собственным временем [Электронный ресурс] / И.В. Недоспасова, Е.Н. Гусарова // Образование-наука-практика: сб. статей Всеросс. науч.-практ. конф. обучающихся, преподавателей, практических работников, Краснодар, 10-18 апр. 2025 г. – Краснодар: АНОО ВО «Кубанский институт профессионального образования», 2025. – С. – 316-321.

СЕКЦИЯ № 2 «СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ДИАГНОСТИКА ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ»

СОДЕРЖАНИЕ

ЦЕНТРАЛЬНОЕ ПРОТИВОРЕЧИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ В СЕМАНТИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ТРЕТЬЕГО КУРСА Болдырева Т.А. канд. психол. наук 128

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА Галишникова Е.В. 134

АГРЕССИВНОСТЬ И АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ: ПРОБЛЕМА И ПУТИ РЕШЕНИЯ Егиазарян Г.У. 137

ПРАВИЛА УСПЕШНОЙ КАРЬЕРЫ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ Кобзева Н.И., канд. пед. наук, доцент, Казакова О.Н., канд. пед. наук, доцент 141

ВОЗРАСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА Логутова Е.В., канд. психол. наук 147

О ПРОБЛЕМЕ ОДИНОЧЕСТВА В БОЛЬШОМ ГОРОДЕ Малахова Е.С. 151

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ Молочков А.С. 155

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВЛАСТИ С НАСЕЛЕНИЕМ Аптикиева Л.Р. канд. психол. наук, доцент, Миляева Д.С. 158

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К БРАКУ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ Мухамедова В. М. 163

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИГРОВОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГА-ДИАГНОСТА Пешкова Д.А. 167

ВЛИЯНИЕ ТРАВМАТИЧЕСКОГО ОПЫТА И ВНУТРЕННИХ ПЕРЕЖИВАНИЙ РАННЕГО ДЕТСТВА НА ВЗРОСЛУЮ ЖИЗНЬ Аптикиева Л.Р. канд. психол. наук, доцент, Хакимова Р.В. 171

ЦЕНТРАЛЬНОЕ ПРОТИВОРЕЧИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ В СЕМАНТИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ТРЕТЬЕГО КУРСА

Болдырева Т.А. канд. психол. наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Второе десятилетие XXI века ознаменовалось рядом крупных социально-политических потрясений глобального масштаба. В их числе и глобальная пандемия COVID – 19, повлекшая за собой самоизоляцию, существенно изменившую привычный образ жизни колоссального количества людей; и специальная военная операция, обострившая значимость индивидуального выбора, непреложной ценности гражданской позиции каждого человека. Все эти события актуализировали значимость явлений, когда-то, в связи с распадом Советского Союза, объявленных вредными, - пропаганды и агитации. Хотя основной целью агитации и пропаганды в СССР было массовое просвещение, формирование системного мышления у граждан, и, в качестве основного эффекта, оказание противодействия массированным деструктивным воздействиям в телекоммуникационном пространстве. Специальная военная операция стала основанием для повышения социальной значимости психологических мероприятий, направленных на восстановление и реинтеграцию в мирную жизнь людей, опаленных войной.

Профессия психолога, таким образом, становится все более востребованной, все более четко определяется социальная функция профессии, все более значимым становится формирование нормативных документов, регламентирующих деятельность психолога в целом. На фоне происходящих изменений академическая составляющая профессионализации психолога обретает особую значимость в силу многообразия и сложности практических задач, которые возникают перед специалистом. Основное средство труда психолога – это он сам, его навыки и умения организовывать общение с людьми, составляющими предмет его труда, и лишь прочная, истинная интериоризация профессиональных норм и ценностей может стать и путеводной нитью на пути профессиональной самореализации, и протектором профессиональных деформаций и деструкций личности.

Личность специалиста в профессии, предметом которой является другой человек (другие люди), в силу имеющегося неблагополучия в той или иной жизненной сфере, в силу трудности и сложности выполняемых профессиональных (трудовых) задач, формируется небыстро. В идеале к моменту начала самостоятельной трудовой деятельности личность психолога должна быть сформирована настолько, чтобы центральное противоречие профессионализации, как его формулирует З.И. Рябикина, – противоречие

между идеальным представлением о личности профессионала и актуальным образом «Я» было бы конструктивно разрешено. [3]

Академическое высшее образование предполагает, что к началу третьего курса студент осваивает некоторые базовые дисциплины, позволяющие освоить профессиональный язык, профессиональную систему значений. На третьем курсе начинается период осмысления усвоенных значений.

«Синдром третьего курса» относится к числу психических явлений, феноменология которых описывается не столько в строго научных понятиях, сколько простым, разговорным языком. Он редко является предметом специального психологического исследования. Вероятно, в силу особой выраженности и наиболее явного проявления, он привлекает внимание прежде всего у студентов медицинских вузов. Часто этот синдром так и обозначают: «медицинский студенческий синдром». Симптоматика его, его внешние поведенческие проявления обширны и слабо структурированы. А.А. Некрасова и И.Ю. Кузнецова рассматривают данный синдром как некое образование, которое может располагаться в любой точке «континуума от нормальной профессиональной идентификации до дезадаптивной ипохондрической тревожности». [1]

Однако красной нитью всех описаний «синдрома третьего курса» проходит идея актуализации противоречия между идеальным образом профессионала и актуальным образом «Я» студента. Приобретя определенный багаж знаний, освоив внушительную часть терминологического аппарата профессии, рассмотрев в процессе практик основное содержание деятельности специалиста получаемой им профессии, студент словно бы примеряет на себя роль профессионала, в нашем случае – роль психолога. «Синдром третьего курса» - это первый этап вхождения в профессию, и аутентичность бытия в будущем во многом зависит от того, насколько семантически близкими окажется представление будущего специалиста и себе, своей личности, своих возможностях и представление о профессии в целом и требованиях к личности профессионала.

Качественные характеристики прохождения центрального противоречия профессионализации закономерно могут быть представлены в семантическом пространстве личности студента, критерием благополучия протекания данного процесса могут быть не только и не столько внешне регистрируемые особенности поведения и эмоционального состояния, так как происхождение их может быть связано не только с процессом профессионализации, но и с организационными характеристиками учебного процесса, состоянием соматического здоровья, межличностными проблемами, проблемами семьи и так далее, сколько близость коннотативного значения понятий «психолог» и «я».

Для измерения коннотативного значения была выбрана хорошо известная и широко используемая методика «Семантический дифференциал» в классическом кросс-культурном варианте, разработанном Ч. Осгудом. [2]

Генеральная выборка состояла из двух групп студентов-психологов специальности 37.05.02, которые на момент исследования обучались на третьем курсе. Исследование проводилось в 2022 и 2025 годах. Количество студентов в

генеральной выборке – 43 человека. Из них в исследовании 2022 года приняли участие 27 человек, в 2025 году – 16 человек.

С методической точки зрения критерием преодоления центрального противоречия в семантическом пространстве личности является семантическая близость понятий «я» и психолог». Все разнообразие сырых значений евклидова расстояния между понятиями «я» и «психолог» в семантическом пространстве наших респондентов посредством процедуры стандартизации данных были разделены на три категории семантической удаленности: семантически близкие понятия, средне-удаленные понятия и семантически-удаленные.

Актуализированный «синдром третьего курса» предполагает, что понятия «я» и «психолог» в семантическом пространстве личности студента будут среднеудаленными или семантически далекими. То есть, студент будет сомневаться в собственных способностях для выполнения будущей профессиональной деятельности, переживать кризис несоответствия индивидуальных свойств и требований профессии. В связи с этим ожидаемо, что большая часть студентов будет демонстрировать семантическую удаленность между понятиями «я» и «психолог».

Наше исследование показало, что у студентов-психологов третьего курса действительно имеет место актуализация «синдрома третьего курса», который одновременно рассматривается нами как актуализация центрального противоречия профессионализации. На рисунке 1 представлено соотношение семантических расстояний между понятиями «я» и «психолог» у генеральной выборки студентов – психологов третьего курса.



Рисунок 1 – Соотношение количества студентов третьего курса с разной степенью семантической удаленности понятий «я» и «психолог» в семантическом пространстве на основании стандартизированных данных

Как видно из представленного рисунка, действительно, у бо́льшей части респондентов генеральной выборки отмечается удаленность понятий «я» и

«психолог», лишь у 15% эти понятия являются семантически близкими. Это позволяет констатировать актуализацию центрального противоречия профессионализации.

Рассмотрим далее за счет каких компонентов семантического пространства, ограниченного понятиями «я», «психолог», «моё прошлое», «моё настоящее», «моё будущее» складывается самоидентификация студента психолога с получаемой профессией. Примем за зависимую переменную семантическое расстояние между понятиями «я» и «психолог», в качестве независимых переменных обозначим семантические расстояния «я-моё прошлое», «я – моё настоящее», «я – моё будущее», «психолог - моё прошлое», «психолог – моё будущее», «психолог – моё настоящее», «моё настоящее – моё будущее», «моё настоящее – моё прошлое». Для это цели используем регрессионный анализ, позволяющий выявить и значимые переменные, и долю вклада значимых переменных в изменчивость независимой переменной, по сути, найти уравнение, определяющее количественные характеристики изучаемого явления.

В таблице 1 представлены результаты регрессионного анализа, выполненного методом forward stepwise.

Таблица 1 – Основные результаты регрессионного анализа вклада семантических расстояний между предложенными к оцениванию понятиями в семантической близости понятий «я» и «психолог»

Коэффициент R	0,671	
Независимая переменная	Константа	p-value
Intercept	-0,599	
Я – моё будущее	0,718	0,000
Психолог – моё настоящее	0,415	0,001
Моё настоящее – моё будущее	-0,334	0,022
Моё прошлое – моё настоящее	0,287	0,027

Как представлено в таблице 1, регрессионный анализ позволил выявить довольно весомый вклад в изменчивость семантического расстояния между понятиями «я - психолог» четырех из первично представленных переменных. 67% изменчивости семантического расстояния «я - психолог» задают семантические расстояния «я – моё будущее», «психолог – моё будущее», «моё настоящее – моё будущее», «моё прошлое – моё настоящее».

При этом константы независимых переменных в полученном уравнении, как положительные, так и отрицательные, обладают разной величиной.

Так, семантическая близость понятий «я-психолог» зависит в наибольшей степени от того, насколько респондент принимает на себя ответственность за свое будущее, насколько он ориентирован в актуальной жизненной ситуации на его созидание. Чем в б*о*льшей степени проявляется идентификация семантического образа себя и собственного будущего, тем более семантически близкими являются понятия «я» и «психолог». Несколько м*е*ньший вклад, но,

вероятно, отражающий непосредственную актуализацию получаемых в процессе обучения знаний и навыков, привносит и взаимная семантическая удаленность понятий «психолог – моё настоящее». Кроме того, семантическое расстояние «моё прошлое – моё настоящее», отражающее трансспективу личности респондента, целостность восприятия себя в хронотопе актуальной жизненной ситуации также привносит вклад в изменчивость семантического расстояния между понятиями «я» и «психолог».

Примечательно, что отрицательный коэффициент b отмечен во вкладе переменной между понятиями «моё прошлое – моё будущее». Вероятно, в данном случае речь может идти о том, что обозначенная трансспектива личности должна обладать особым свойством – проработанностью и способностью конструктивно использовать собственный жизненный опыт. Подтверждением последнего может служит сравнение моды по факторам оценки, силы и активности понятия «моё прошлое» у респондентов, продемонстрировавших разное семантическое расстояние по вектору «я - психолог».

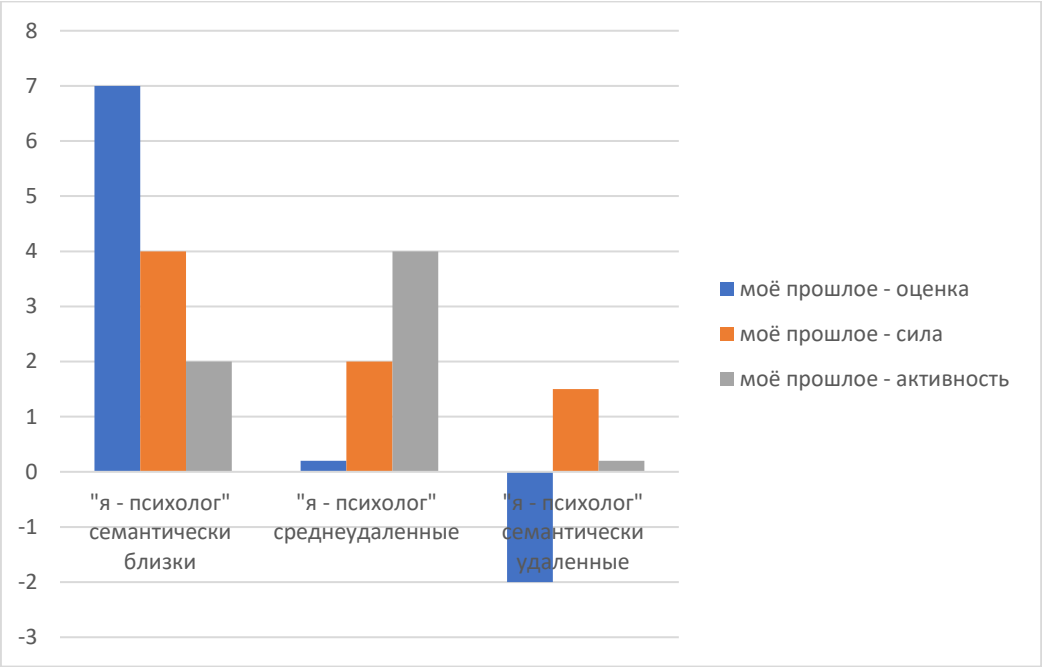

Рисунок 2 – Мода коннотативного значения понятия «моё прошлое» у студентов с разной степенью семантической удаленности понятий «я» и «моё прошлое»

На рисунке 2 наглядно видны различия в значениях моды по понятию «моё прошлое» студентов, продемонстрировавших разную степень семантической удаленности понятий по вектору «я - психолог». Примечательно, что группы студентов со средней удаленность «я» и «психолог» характерна нейтральная оценка прошлого со сравнительно высокой по сравнению с другими группами его активностью. Вероятно, это может рассматриваться как признак активной проработки и переосмысления жизненного опыта.

Таким образом, проведенное исследование позволяет констатировать:

- синдром третьего курса по своей сути представляет собой актуализацию центрального противоречия профессионализации личности, оно направлено на фиксацию, осознание и последующее разрешение обозначившихся на первом этапе профессионального обучения несоответствий между образом «я» студента и образом профессионала, в случае нашего исследования, профессионала – психолога:

- в этом процессе особое значение приобретают семантические аспекты отношения студента к себе, своему прошлому, настоящему и будущему, при этом проработанность и позитивное оценивание собственного жизненного опыта представляется одним из важнейших условий сближения образа «я» и образа профессионала, то есть, конструктивного преодоления центрального противоречия профессионализации.

Список литературы

1. Некрасова, А. А. Медицинский студенческий синдром (синдром третьего курса): от нормальной профессиональной идентификации до дезадаптивной ипохондрической тревожности / А. А. Некрасова, И. Ю. Кузнецова // Advances in Science and Technology : Сборник статей LXXIV международной научно-практической конференции, Москва, 31 января 2026 года. – Москва: ООО "Актуальность.РФ", 2026. – С. 200-202. – EDN CFLUOC.

2. Петренко, В. Ф. Методологический манифест психосемантики / В. Ф. Петренко, А. П. Супрун // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37, № 3. – С. 5-14. – EDN WAIEWX.

3. Рябикина З. И., Танасов Г. Г. Субъектно-бытийный подход к личности и анализу её со-бытия с другими (конструктивная версия постмодернистских «Настроений») // Южно-российский журнал социальных наук. 2010. №2.

4. Солодова, Г. Г. Становление профессионального самоопределения студентов вуза в педагогической культуре изменяющегося социума / Г. Г. Солодова, Л. Е. Галаганова, Г. А. Епанчинцева // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – № 2-3(62). – С. 104-111. – EDN TXTOEF

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА

Галишникова Е.В.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Знаете, я часто задумываюсь о том, как сильно работа меняет нас. Не только в профессиональном плане, но и как людей. Вот представьте: приходит человек в компанию молодым специалистом, а через десять лет это уже совсем другая личность — с другими привычками, другим взглядом на жизнь, другим отношением к людям. И я, работая в компании «Рыжебок», наблюдаю это постоянно.

В психологической литературе эту двойственность описывают по-разному. Например, А.К. Маркова (1996) писала, что профессионализм — это не просто достижение высоких производственных показателей, но и качественная перестройка личности. А вот Р.М. Грановская (2010) говорила о профессиональной деформации как о «перекосе личностной структуры». Получается, что одна и та же профессиональная деятельность может вести к совершенно разным последствиям.

В этой связи **цель работы** — проанализировать роль профессиональной деятельности в развитии личностных качеств взрослого человека. **Объект исследования** — личностные качества взрослых людей, работающих в разных сферах. **Предмет** — то, как именно профессиональная деятельность влияет на эти качества.

Долгое время считалось, что после 25-30 лет личность практически не меняется. Но, понаблюдав за своими коллегами разного возраста, я могу сказать, что это не так. Взрослые люди продолжают меняться, просто эти изменения не такие бурные, как в юности. Л.С. Выготский в свое время говорил о «зоне ближайшего развития» ребенка. Мне кажется, у взрослого человека тоже есть такая зона, просто она другая. И профессиональная деятельность — это как раз тот самый механизм, который запускает эти изменения.

Я много думала о том, через что именно работа влияет на личность. И выделила для себя несколько главных механизмов.

Профессиональная социализация. Помню свой первый рабочий день. Я совершенно не понимала, как тут все устроено, какие правила работают на самом деле, а не только в инструкциях. Постепенно я начала «врастать» в эту среду. Е.А. Климов (2004) очень точно назвал этот процесс «врастанием в профессию». Ты начинаешь не просто знать правила, а чувствовать их, они становятся твоей второй натурой.

Профессиональная идентичность. Однажды я поймала себя на том, что на вопрос «Кто вы?» я мысленно отвечаю не просто своим именем, а называю свою профессию. Э. Эриксон (2006) называл это чувством тождества самому

себе. Когда профессия становится частью тебя, это дает ощущение принадлежности к чему-то большему, понимание своего места в мире.

Ролевое поведение. Каждая профессия требует от нас играть определенную роль. Врач должен быть внимательным и эмпатичным, руководитель — решительным и ответственным. Дж.Г. Мид считал, что личность вообще формируется через принятие на себя разных ролей. И в профессии это работает очень сильно: мы не просто играем роль, мы постепенно становимся ею.

Но есть и обратная сторона. Р.М. Грановская (2010) очень точно описала профессиональную деформацию как «перекос личности», когда профессиональные привычки начинают мешать жить. Я видела начальников, которые дома продолжают командовать. Врачей, которые стали циничными и равнодушными. Бухгалтеров, которые во всем видят только цифры и формальности.

Особенно страшно наблюдать эмоциональное выгорание. К. Маслач (2018), которая изучала этот феномен, выделила три его стадии. Сначала человек просто устает (эмоциональное истощение). Потом начинает относиться к людям цинично, как к функциям (деперсонализация). И наконец, теряет веру в себя и свою компетентность (редукция достижений).

Я провела небольшое исследование среди своих коллег — сотрудников компании «Рыжебок». Всего опросила 18 человек: ветеринарных врачей, продавцов-консультантов, администраторов. Хочу сразу сказать, что выборка небольшая, поэтому выводы скорее предварительные, но, на мой взгляд, очень интересные.

Сначала я думала, что ветеринарное образование должно влиять на эмпатию к животным. Но данные показали другое. Сотрудники с ветобразованием (14 человек) набрали в среднем 7,5 баллов по шкале эмпатии, а те, у кого нет образования (4 человека) — 7,0 баллов. Разница небольшая и статистически незначимая. Для меня это стало открытием. Получается, что эмпатия — это не столько результат обучения, сколько личностная характеристика. Или она формируется через практическую работу, а не через учебники.

Мне было очень интересно сравнить, что важно для ветеринарных врачей и что — для продавцов-консультантов. Оказалось, что и те, и другие на первое место ставят «помощь и заботу». Среди врачей этот вариант выбрали 100%, среди продавцов — 80%. А вот вариант «результат и эффективность» выбрал только один продавец из десяти и ни один врач.

Знаете, что я поняла из этих цифр? В нашей компании сложилась удивительная культура, где главное — это забота о клиентах и их питомцах. И эта культура объединяет людей независимо от их должности и образования. Мне кажется, это очень ценно.

На основе своего опыта и анализа литературы я сформулировала несколько простых, но, надеюсь, полезных рекомендаций.

Как не выгореть: научитесь разделять работу и личную жизнь; делайте паузы в течение дня; дробите большие задачи.

Как не деформироваться: помните, что вы не только ваша профессия; выбирайте хобби, противоположное работе; рефлексируйте.

Как расти: ищите смысл в работе; учитесь новому; общайтесь с увлеченными коллегами.

Завершая эту работу, я хочу сказать главное. Профессия — это действительно мощнейший фактор развития личности. Но, как любой мощный инструмент, она может как созидать, так и разрушать.

Мое исследование показало, что в компании «Рыжебок» сложилась удивительная культура, где ценность заботы объединяет всех сотрудников независимо от их должности и образования. Для меня это стало важным открытием: корпоративная культура может быть сильнее профессиональных различий.

Но я также убедилась, что профессиональные деформации и выгорание — реальная угроза. И бороться с ними можно только осознанно, понимая, что с тобой происходит и что с этим делать.

В конечном счете, наша работа — это часть нас. И от нас самих зависит, сделает она нас лучше или сломает. Как говорил Аристотель, «привычка находить во всем золотую середину — признак зрелой и мудрой личности».

Думаю, это относится и к нашей профессиональной жизни.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. — СПб.: Питер, 2001. — 288 с.

2. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. — СПб.: Питер, 1999. — 105 с.

3. Грановская Р.М. Психология веры. — СПб.: Речь, 2010. — 480 с.

4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. — М.: Академия, 2004. — 304 с.

5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл, 2005. — 431 с.

6. Маркова А.К. Психология профессионализма. — М.: Знание, 1996. — 312 с.

7. Маслач К. Профессиональное выгорание: как справиться с стрессом на работе. — СПб.: Питер, 2018. — 267 с.

8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. — М.: Флинта, 2006. — 342 с.

АГРЕССИВНОСТЬ И АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ: ПРОБЛЕМА И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Егиазарян Г.У.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Агрессивность и агрессивное поведение подростков представляют собой одну из наиболее острых и сложных проблем современного общества. В период подросткового возраста, когда происходит интенсивное формирование личности, эмоциональная нестабильность и поиск своего места в мире часто приводят к проявлению агрессии. Понимание причин и механизмов агрессивного поведения, а также разработка эффективных путей его коррекции являются важными задачами как для психологов, педагогов, так и для родителей.

Агрессия, с точки зрения психоаналитика Зигмунда Фрейда, является одной из фундаментальных составляющих человеческой природы. Фрейд рассматривал агрессивные импульсы как часть инстинкта смерти (Танатос), который противопоставляется инстинкту жизни (Эрос). В подростковом возрасте, когда происходит активное формирование эго и суперэго, агрессивные импульсы могут проявляться особенно ярко, если внутренний конфликт между желаниями и социальными нормами не разрешается адекватно. Фрейд подчеркивал, что агрессия может быть направлена как наружу, так и внутрь, что объясняет не только внешние проявления насилия, но и внутренние переживания подростков, такие как самокритика и депрессия [8].

Современные психологи отмечают, что агрессивное поведение подростков часто связано с недостаточным развитием механизмов саморегуляции и эмоционального контроля. Лев Выготский, один из основателей культурно-исторической психологии, утверждал, что развитие высших психических функций происходит через социальное взаимодействие и усвоение культурных норм. В этом контексте агрессия может рассматриваться как результат дефицита социального опыта и навыков конструктивного разрешения конфликтов. Подростки, не научившиеся эффективно выражать свои эмоции и потребности, склонны к импульсивным и агрессивным реакциям. Кроме того, Эрих Фром, представитель гуманистической психологии, рассматривал агрессию не только как разрушительную силу, но и как потенциально созидательную энергию, которая при правильном направлении может способствовать развитию личности. В своей работе «Анатомия человеческой деструктивности» Фром выделял два типа агрессии: неконструктивную, направленную на разрушение и подавление, и конструктивную, которая выражается в стремлении к самозащите и достижению целей. В подростковом возрасте, когда формируется самосознание и происходит поиск идентичности, агрессивные проявления часто связаны с внутренним конфликтом между желанием быть принятым и необходимостью отстаивать свои границы. Отсюда вытекает важность создания условий, в

которых подросток сможет безопасно выражать свои эмоции и потребности, не прибегая к насилию.[9]

Психологические исследования подтверждают, что агрессивное поведение подростков часто является следствием сложного взаимодействия биологических, психологических и социальных факторов. На биологическом уровне гормональные изменения, характерные для пубертатного периода, могут усиливать эмоциональную возбудимость и снижать способность к контролю импульсов. Психологические факторы включают особенности темперамента, уровень самооценки, наличие травмирующих переживаний, а также качество внутрисемейных отношений. Социальные факторы охватывают влияние сверстников, образовательной среды, а также культурные и экономические условия, в которых развивается подросток [1]. Таким образом, агрессия выступает как многогранное явление, требующее комплексного подхода к пониманию и коррекции.

Важным аспектом является роль семьи в формировании агрессивного поведения. Психологические теории подчеркивают, что стиль воспитания и эмоциональный климат в семье оказывают значительное влияние на развитие личности подростка. Авторитарный или, наоборот, чрезмерно либеральный подход к воспитанию может способствовать формированию у подростка чувства неуверенности, непонимания и внутреннего конфликта, что нередко проявляется в агрессивных реакциях. Эрих Фром отмечал, что любовь и уважение в семье создают основу для здорового развития личности, тогда как отсутствие этих компонентов порождает чувство отчуждения и враждебности. В этом контексте агрессия становится своеобразным криком о помощи, попыткой заявить о своих потребностях и границах [9].

Педагогическая среда также играет ключевую роль в формировании моделей поведения подростков. Лев Выготский подчеркивал значение социального окружения и взаимодействия с более опытными членами общества для развития высших психических функций и формирования навыков саморегуляции. В условиях школы и внеурочной деятельности подросток получает возможность учиться контролировать свои эмоции, осознавать последствия своих действий и выстраивать конструктивные отношения с окружающими. Однако, если образовательная среда характеризуется конфликтами, буллингом или отсутствием поддержки, это может усиливать агрессивные проявления, порождая замкнутый круг негативного поведения [3].

Современные исследования в области социальной психологии подтверждают, что агрессия у подростков часто служит способом адаптации к стрессовым ситуациям и попыткой самоутверждения в группе сверстников [5]. В этом контексте важным становится понимание механизмов группового влияния и роли сверстников в формировании поведенческих моделей. Подростки, испытывающие дефицит внимания и признания в семье, могут искать поддержку и одобрение в компаниях, где агрессивное поведение воспринимается как признак силы и статуса [4]. Таким образом, агрессия становится не только индивидуальной проблемой, но и социальным феноменом, отражающим особенности микросреды подростка.

Психолог Эрик Эриксон в своей теории психосоциального развития выделял стадию идентичности против ролевой путаницы, характерную для подросткового возраста. В этот период подросток активно ищет свое место в обществе, пытается определить свои ценности и убеждения, что нередко сопровождается внутренними конфликтами и сомнениями [6]. Агрессивное поведение в этом контексте может выступать как способ защиты собственной идентичности, попытка заявить о себе и отстоять свои позиции в условиях неопределенности и давления со стороны окружающих. Эриксон подчеркивал, что успешное разрешение этого кризиса способствует формированию целостного и устойчивого «я», тогда как неудача ведет к ролевой путанице и дезадаптации, что может проявляться в деструктивных формах поведения, включая агрессию [10].

Таким образом, агрессивность подростков нельзя рассматривать исключительно как проявление негативных черт характера или простое нарушение социальных норм. Это сложный психологический феномен, корни которого уходят в глубины развития личности, взаимодействия с окружающей средой и биологических изменений. Важным становится понимание агрессии как сигнала о неудовлетворенных потребностях, внутреннем напряжении и конфликте, требующем внимания и поддержки.

Одним из ключевых направлений работы с агрессивным поведением подростков является развитие эмоционального интеллекта и навыков саморегуляции. Современные психологические подходы акцентируют внимание на формировании у подростков способности осознавать и управлять своими эмоциями, распознавать чувства других и строить конструктивное общение и разрешать конфликты без насилия [2]. Важным условием является создание поддерживающей среды как в семье, так и в образовательных учреждениях, где подросток чувствует себя услышанным и понятым. Комплексный подход, включающий психологическую помощь, педагогическую поддержку и социальную адаптацию, способствует снижению уровня агрессии и формированию здоровой личности. Только через взаимопонимание и уважение можно помочь подросткам преодолеть внутренние противоречия и направить их энергию в созидательное русло [7].

Список литературы

1. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. — М.: Эксмо, 2020. — 450 с.

2. Бэрон, Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. — СПб.: Питер, 2019. — 352 с.

3. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М.: Смысл, 2018. — 528 с.

4. Захарова, Е. И. Психология семейных отношений: учебное пособие / Е. И. Захарова, О. А. Карабанова, М. И. Лисина. — М.: Академия, 2017. — 320 с.

5. Кембелл, Р. Профилактика агрессивного поведения у подростков / Р. Кембелл, Г. Менденфилд // Психологическая наука и образование. — 2016. — № 3. — С. 45–58.

6. Куприянчук, Е. В. Формы и методы коррекции агрессивности у подростков / Е. В. Куприянчук // Вестник практической психологии образования. — 2015. — № 2 (43). — С. 112–118.

7. Семенюк, Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков / Л. М. Семенюк // Вопросы психологии. — 2014. — № 5. — С. 34–42.

8. Фрейд, З. По ту сторону принципа удовольствия / З. Фрейд // Психология бессознательного: сб. работ. — М.: АСТ, 2013.

9. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм; пер. с нем. — М.: АСТ, 2014.

10. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; пер. с англ. — М.: Флинта, 2016.

ПРАВИЛА УСПЕШНОЙ КАРЬЕРЫ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Кобзева Н.И., канд. пед. наук, доцент,
Казакова О.Н., канд. пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Важная часть развития и стабильности любого государства – рынок труда. В настоящее время наблюдается тенденция быстрого изменения рынка труда: изменяется его структура, требования работников и работодателей, запросы государства, чему способствуют экономические, демографические, социально-политические и технологические (особенно цифровизация) факторы. Первокурсники и выпускники школ, у которых студенческие годы еще впереди, вынуждены выстраивать карьерную стратегию в условиях неопределенности. Их представления о «правильной» карьере – это не абстрактные теории, а живой срез того, как образование, возраст и профиль подготовки трансформируют ценностные установки. Понимание данной корреляции важно как для работодателей, так и для университетов, для самих обучающихся, чтобы избежать напрасных результатов, иллюзий, и, при этом, не упустить реальные возможности. В соответствии с запросами рынка труда и абитуриентов образовательные организации вынуждены быть более гибкими и периодически корректировать образовательные программы, делая их более актуальными и привлекательными.

Рассмотрим эволюционные изменения правил успешной карьеры с точки зрения студентов – от первого курса к выпускному. В опросе участвовали студенты ОГУ (более 300 респондентов) разных направлений подготовки и форм обучения.

Представления студента об успехе меняются драматически – от «романтических», идеализированных надежд до жестких реалий жизни. Анализ ответов студентов, а также социально-экономической и психолого-педагогической литературы [1, 3, 4, 5, 6] позволил выявить тенденцию – представления меняются не только с переходом на более высокую ступень обучения, но и с учетом выбранного направления подготовки (таблица 1).

Таблица 1 – Эволюция карьерных правил [2, 4].

№ п/п	Параметр	1-2 курс (романтика)	3 курс (реализм)	4-5 курс (прагматизм / цинизм)
1	Главное правило успеха	«Делай, что нравится, и деньги приложатся»	«Сначала навыки – потом всё остальное»	«Деньги и адаптивность – единственные правила»
2	Отношение к работе	Поиск призвания, идеализация стартапов, неприятие «работы ради денег»	Готовность работать «не по любви, но за практику»	Работа как трамплин, норма – смена места каждые 1-2 года
3	Ценности	Свобода, признание, отсутствие рутины, креативная среда	Стабильность, портфолио, конкретные инструменты и навыки	Конкурентоспособная зарплата, карьерный трек, баланс (работа/жизнь)
4	Страхи / боли	Нет явных (главное – не стать «офисным планктоном»)	Страх «невостребованного диплома», обесценивание части вузовской программы	Выгорание, отсутствие связей, везения
5	Вера в связи и везение	~17%	~27-33%	~47%
6	Роль диплома	«Диплом для галочки» (70% считают не главным)	Нужен, но проходят онлайн-курсы параллельно	Нужен только для госструктур и крупных корпораций
7	Понимание «успеха»	Признание, отсутствие подчинения, интересные проекты	Портфолио и владение инструментами (дополнительные компетенции)	Кто быстро учится, тот зарабатывает; гибкость важнее амбиций
8	Готовность к компромиссам	Низкая (отвергают «работу в роли подчиненного»)	Средняя (готовы терпеть ради опыта)	Высокая (удаленная работа, фриланс, подработки – норма)

Первокурсники уверены: главное правило – найти призвание. Они верят в «горизонтальную карьеру» (быстрый рост без опыта), ценят свободу, презирают «работу ради денег», «работу в роли подчиненного» и идеализируют стартапы. Около 70% первокурсников (по данным опросов в вузах РФ) считают, что диплом не главное, важнее «интересные проекты» и нетворкинг в социальных сетях. На этом этапе успех – это признание, отсутствие рутины и работа в креативной среде [4].

К середине обучения иллюзии рассеиваются. Студенты сталкиваются с требованием «опыта от 3 лет» на практических подготовках, стажировках. Правила переписываются: успех = портфолио + конкретные профессиональные компетенции (владение инструментами, языками, кодами). Третьекурсники

начинают ценить стабильность, готовы работать «не по любви, но за практику». Появляется страх «невостребованного диплома» – многие параллельно проходят онлайн-курсы, обесценивая часть университетской программы.

Студенты предвыпускного и выпускного курсов становятся более прагматичными. Их основные правила:

1. Кто быстро учится, тот зарабатывает (образование не успевает за рынком).
2. Первая работа – не мечта, а трамплин (менять место можно раз в 1-2 года).
3. Гибкость важнее амбиций (удаленная работа, фриланс, подработки – норма).

Выпускники уже не ждут «работы мечты» – они ищут конкурентоспособную зарплату, понятный карьерный трек в течение года и здоровый баланс между работой и личной жизнью (в частности, будущие психологи). Интересно, что к пятому курсу резко падает вера в «честный труд» и растет запрос на «связи и везение» (с 17% на 1 курсе до 47% на выпускном). Также меняется отношение к диплому: если первокурсники говорят «диплом для галочки», то выпускники признают его нужным только для госструктур и крупных корпораций (таблица 3).

Резюмируя работы ученых и практиков, а также собственные исследования выделили ряд параметром, позволяющих ощутить разрыв карьерных представлений студентов университета.

Таблица 2. – Разрыв карьерных представлений по курсам и направлениям подготовки [2, 4].

№ п/п	**Параметр**	**Гуманитарные науки и языки**	**Компьютерные, технические науки**	**Математические и естественные науки**	**Науки об обществе и человеке**
1	Главное правило успеха	«Умение продать себя и свои интерпретации»	«Результат, а не процесс. Портфолио важнее диплома»	«Легитимность и непрерывное обучение»	«Быть на виду у лидеров и руководителей»
2	1-2 курс	Уникальная творческая идея, самовыражение	Знание языков программирования и технологий	«Стану великим ученым»	Должность и доход (сразу)
3	3 курс	Понимание: важны связи, коммуникация, личный бренд	Умение работать в команде, презентовать решения	Успех – аспирантура и публикационная активность	Ставка на стажировки в крупных корпорациях
4	4-5 курс (выпускные курсы)	Уход в IT-маркетинг или HR (отказ	«Платят за решение проблем, а не	«Не выгореть, найти наставника,	«Не ждать повышения, а переходить в

№ п/п	Параметр	Гуманитарные науки и языки	Компьютерные, технические науки	Математические и естественные науки	Науки об обществе и человеке
		от специальности ради денег)	за знание теории»	получить место в госструктуре»	другую компанию или отдел»
5	Что ценят больше других	Риторику, эмпатию, переговоры, личный бренд в социальных сетях	Инженерный опыт, тимлидство, смену работы для роста зарплаты	Стаж, рекомендации от профессора, аккредитация	Офисную политику, заметность, связи
6	Когда начинают работать	Рано (фриланс со 2-3 курса)	Раньше всех (со 2-3 курса)	Позже всех (после аспирантуры)	Со 2 курса (стажировки)
7	Отношение к смене работы	Нормально (часто меняют сферу)	Правило: каждые 1,5 года для роста зарплаты (не осуждается)	Редко меняют (вертикальная карьера внутри системы)	Осознанная тактика: переход, а не ожидание повышения
8	Доля меняющих профессию после выпуска	До 40%	Низкая (остаются в сфере)	Низкая, но уходят в прикладные сферы (ядерные технологии, наноисследования)	Низкая (остаются в бизнесе, финансах)
9	Главный страх / кризис к выпуску	«Диплом бесполезен, рынок не ждет»	Обесценивание теории, страх «пустого портфолио»	Выгорание, долгий путь без денег	Незаметность, удаленная работа как угроза карьере
10	Парадокс / неожиданный вывод	Успех – отказ от специальности ради денег	Успех – не начальствование, а решение проблем	С 1 курса «наука ради науки», к выпуску прикладные сферы (деньги)	Удаленная работа – не благо, а риск (без официального оформления / ГПХ / самозанятость)

Анализируя вышеизложенное, можно утверждать, что университет может оказать влияние на карьерные правила студентов тремя способами: через содержание программ, через среду и через скрытые ресурсы (определенные дефициты).

Отметим положительное влияние процесса образования в вузе:

– профильные предметы дают первичный язык описания успеха (инженер говорит о KPI и дедлайнах, филолог – о смыслах и контексте).

– курсовые работы и проекты формируют дисциплину, студенты понимают, что долгий результат важнее порыва.

– университетская среда (особенно в сильных вузах) создает нетворкинг, правило «круг общения равен карьере» усваивается уже к 3 курсу [4].

Нельзя исключать и искажающее влияние (разрыв между образованием и реальностью):

– устаревшие программы (особенно в гуманитарных и экономических сферах) формируют иллюзию, что «теория важнее практики». К выпуску студенты вынуждены переучиваться – это травмирует, снижает самооценку.

– отсутствие карьерного трека внутри учебы: студенты сами изобретают правила, часто ошибочные (например, «чем больше курсов на платформах, тем выше шанс»).

– разная скорость актуализации знаний – студенты технических направлений подготовки быстрее замечают нестыковку (например, учили Python 2.7, а на выходе на рынок труда – Python 3.11), гуманитарных – позже, зато глубже переживают кризис «бесполезности диплома» [4].

Безусловно, чем ближе специальность к реальному сектору (ИТ, инженерия), тем раньше и точнее представления студентов о правилах карьеры. Чем специальность академичнее (философия, фундаментальная биология), тем дольше сохраняются иллюзии, а перелом наступает резко и болезненно – уже после выпуска. При этом именно гуманитарии и управленцы к концу обучения формулируют самые сложные (и порой самые зрелые) правила: о ценности выгорания, репутации и баланса.

Правила успешной карьеры глазами студентов – это не константа, а подвижная система фильтров. Если первокурсник скажет: «Успех – это страсть и свобода», то выпускник ответит: «Успех – это конкурентоспособная ставка и возможность не брать работу домой». Студенты технических направлений подготовки будет мерить карьеру стеком технологий, гуманитарии – охватом аудитории и свободой самовыражения, а физики и математики – годами аспирантуры и местом в рейтинге научного института, центра, лаборатории (можно перенести и на медицинские науки).

Образование сегодня скорее запаздывает, чем опережает эти представления, но именно в этом запаздывании скрыт определенный ресурс: студенты, которые вынуждены сами достраивать карьерные правила, учатся адаптивности – а это и есть самый универсальный навык успеха в XXI веке.

Возможно, высшей школе полезно интенсифицировать переход от готовых правил к формированию пространства для их пересмотра на каждом курсе – через стажировки, практическую подготовку, диалог с работодателями разных отраслей и рефлексию собственных ощущений и изменений. Тогда студенты перестанут искать единственное «правильное правило» и научатся их корректировать, постепенно продвигаясь к качественному результату.

Список литературы

1. Васильева, О. О. Карьерные ожидания студентов гуманитарных специальностей на рынке труда / О. О. Васильева, М. Ю. Абабкова // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2024. – № 1. – С. 17-23.

2. Исследование «Выпускник ОГУ». Режим доступа: http://job.osu.ru/research/graduate

3. Климов, Е. А., Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Климов. – М.: Академия, 2005. – 304 с.

4. Мониторинг трудоустройства выпускников – 2022. МИРЭА – Российский технологический университет. – М., 2023. Режим доступа: https://career.mirea.ru/

5. Сазонова, З. С., Карьерные ожидания студентов разных направлений подготовки / З. С. Сазонова, Н. Р. Сенаторова // Вопросы образования. 2022. – №3. – С. 45-67.

6. Тихонова, Н. Е. Ценностные основания карьерных стратегий российской молодежи / Н. Е. Тихонова, А. В. Каравай // Социологические исследования. 2021. – № 8. – С. 32-44.

ВОЗРАСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Логутова Е.В., канд. психол. наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Возрастно-психологическое консультирование — это вид психологической помощи, оказываемый психологом в образовательном учреждении всем участникам учебно-воспитательного процесса (обучающимся, родителям, педагогам) по вопросам, связанным с обучением, развитием, воспитанием и социальной адаптацией. Возрастно-психологическое (школьное) консультирование осуществляется в рамках процесса психолого-педагогического сопровождения обучающихся, как целостного и непрерывного процесса изучения и анализа, формирования, развития и коррекции всех субъектов образования, попадающих в объективное поле деятельности психологической службы или конкретного психолога [4].

Основные содержательные и организационные принципы психолого-педагогического сопровождения обучающихся в образовательном учреждении представлены в таблице 1 [2].

Таблица 1 — содержательные и организационные принципы психолого-педагогического сопровождения обучающихся

Принцип	Описание принципа
Работа с образовательной и социальной ситуацией	Преимущественная направленность на психологическую работу с ситуацией развития, а не с самим человеком (приспособление среды к человеку, а не человека к среде)
Целостность воздействия	Создание условий для целостного воздействия на личность обучающегося, ее телесную, умственную и эмоционально-ценностную составляющую вместе
Акцент на развитие	Рассмотрение самого обучающегося в системе сопровождения как субъекта собственного изменения и развития. Передача ребенку в руки инструментов собственного развития (самоанализа, целеполагания, прогнозирования и др.)
Ценностное насыщение ситуацией психологического сопровождения	Удержание гуманистического ценностного контекста сопровождающей деятельности от этапа замысла до этапа оценки результата

Продолжение таблицы 1

Использование всех возможностей школьной среды	Выстраивание сопровождающей работы с учетом всей совокупности развивающих возможностей образовательной системы.
Учет условий, авторского замысла, специфики учреждения	Учет организационной и содержательной специфики конкретной образовательной системы ОУ при проектировании психолого-педагогического сопровождения.

Возрастно-психологический подход — это один из фундаментов современного школьного психологического консультирования. Он предполагает, что нельзя понять личность ребенка и ее проблемы, не учитывая закономерности и специфику этапа жизненного пути, на котором он находится. Психологические трудности и запросы школьников рассматриваются через призму его возрастного этапа развития. Каждый этап характеризуется ведущими потребностями, кризисами, задачами развития, социальной ситуацией развития.

Хавигхерст Р. дает следующее определение понятию «задача развития»: это задача, которая лежит на полпути между требованиями общества и потребностями индивида» [5]. Опираясь на данное определение, можно выделить основные консультативные проблемы обучающихся разных возрастных групп.

Младший школьный возраст — это критически важный период, когда ребенок сталкивается с принципиально новой социальной ситуацией развития, где ведущей деятельностью становится учебная, что кардинально меняет жизнь ребенка и создает почву для специфических трудностей. Консультативные проблемы в младшем школьном возрасте связаны, преимущественно, с трудностями адаптации, поведения и обучения, с которыми ребенок не может справиться самостоятельно и которые требуют помощи психолога, педагога или другого специалиста. Наиболее часто в младшем школьном возрасте педагогам, психологам, родителям приходится сталкиваться с психогенной школьной дезадаптацией (ПШД).

Психогенная школьная дезадаптация (ПШД) определяется как «психогенное заболевание и психогенное формирование личности ребенка, нарушающие его субъективный и объективный статус в школе и семье и затрудняющие учебно-воспитательный процесс» [3].

ПШД - это нарушение способности ребенка приспособиться к школьной среде, при котором главной причиной являются психологические факторы, среди которых можно выделить связанные с учебным процессом (высокая учебная нагрузка и хроническая перегрузка, страх неудачи неадекватные требования учителя); социально-психологические факторы (конфликты с одноклассниками, конфликтные отношения с учителем, несформированность коммуникативных навыков); факторы, связанные с семьей (завышенные требования родителей, тревожность родителей, неблагоприятная обстановка в семье); личностные особенности ребенка (повышенная тревожность, низкая самооценка, эмоциональная нестабильность).

В случае выявления психогенной школьной дезадаптации консультирование проводится со семи участниками образовательного процесса:

1. Работа со школьником (индивидуальное консультирование и терапия). Психолог создает безопасное пространство, где ребенок может выразить свои страхи и переживания, установление контакта и диагностика, арт-терапия, игровая терапия, сказкотерапия, когнитивно-поведенческие подходы, развитие социальных навыков.

2. Работа с родителями (семейное консультирование). В задачи психолога входит необходимость объяснить, что такое ПШД, анализ семейной системы, коррекция родительской позиции, обучение эффективной коммуникации, проведение совместных сессий с ребенком для улучшения взаимопонимания и проработки семейных конфликтов.

3. Работа со школой (консультирование педагогов). Психолог выступает в роли посредника между ребенком и школой, информирование учителя о особенностях ребенка (с согласия родителей), объяснение причин его поведения, создание поддерживающей атмосферы в классе, организация педагогической помощи, работа с классным коллективом.

Возрастно-психологическое консультирование обучающихся подросткового возраста — это профессиональная, системная деятельность, направленная на то, чтобы один из самых сложных периодов в жизни человека прошел максимально продуктивно и с наименьшими потерями. Грамотный школьный консультант может стать тем самым значимым взрослым, который поможет подростку не сбиться с пути и построить счастливую и осмысленную жизнь. Возрастный психолог-консультант в своей работе с подростком, его родителями и педагогами исходит из нормативных задач возраста:

- принятие изменяющегося тела и половое созревание;
- формирование идентичности: «Кто я?»;
- достижение эмоциональной независимости от родителей;
- установление новых, зрелых отношений со сверстниками;
- принятие своей гендерной роли и формирование сексуальности;
- формирование системы ценностей и нравственного сознания;
- подготовка к профессиональной деятельности;
- достижение социально ответственного поведения.

Основными методами и формами работы психолога с подростками являются: индивидуальное консультирование, групповые занятия и тренинги, экстренная психологическая помощь, диагностика, просветительская работа.

Возрастной психолог-консультант в консультировании родителей подростка обязательно должен постараться, чтобы родители посмотрели на ситуацию глазами подростка, а также в случае совместного консультирования подростка и родителей рекомендуется использовать приемы характерные для консультирования супружеской пары. Консультант помогает родителям принять изменения в подростке, научиться новым способам общения с ним, снизить контроль и предоставить больше свободы, видеть проблемы ребенка не как «плохое поведение» или протест, а как призыв к помощи ему [1].

Консультативная работа с педагогами может способствовать лучшему пониманию особенностей подросткового возраста, эффективнее работать с «трудными» учениками, разрешать конфликтные ситуации в классе, создавать благоприятный психологический климат в коллективе.

Возрастно-психологический подход — это определенная мировоззренческая позиция психолога-консультанта, которая делает работу более глубокой, уважительной и эффективной, поскольку позволяет увидеть за проблемой сегодняшнего дня весь жизненный путь человека и помочь ему двигаться по нему более осознанно и успешно.

Список литературы

1. Алешина, Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование /Ю.Е. Алешина. — Изд. 2-е. — М.: Независимая фирма «Класс», 2004. — 208 с. — (Библиотека психологии и психотерапии).

2. Битянова, М.Р. Психолого-педагогическое сопровождение и его роль в решении задач образования и социализации учащихся/ М.Р. Битянова. - Модульный курс I «Служба психологического сопровождения как система профессиональной деятельности педагога-психолога» [Электронный ресурс]. - URL: http://geum.ru/next/art-219734.php.

3. Гальперин, П. Я. Введение в психологию. Учебное пособие для вузов /П.Я.Гальперин. — 6-е издание. — М.: КДУ, 2006. — 331 с. — URL: https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=40922

4. Кодермятов, Р.Э. К проблеме психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса / Р. Э. Кодермятов, Н. А. Тумакова, А. Э. Сенцов, Е. В. Павловская // Молодой ученый. — 2015. — № 11 (91). — С. 1738-1740. — URL: https://moluch.ru/archive/91/20080.

5. Хавигхерст Р. Задачи развития и образование (Developmental Tasks and education), 1948/1952 гг. /Р. Хавигхерст. - URL: https://www.srhhivlinkages.org/wp-content/uploads/2013/04/who_bzga_standards_ru.pdf

О ПРОБЛЕМЕ ОДИНОЧЕСТВА В БОЛЬШОМ ГОРОДЕ

Малахова Е.С.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

По прогнозам ООН, в середине 21 века (2050 год) население России может сократиться до 135,8 миллиона человек, то есть через 30 лет оно сократится до 10 миллионов, а в 2100 году сократится до 126,1 миллиона. [1]. Ожидается, что население по данным Росстата также сократится, но к 2035 году эта цифра, как ожидается, достигнет 144,1 миллиона человек, что на 2,6 миллиона меньше по сравнению с текущим уровнем. Столь значительное сокращение (почти на пятую часть) делает демографические проблемы наиболее актуальными. В этой связи особое значение приобретают факторы, влияющие на демографическую динамику, и одним из таких факторов является социальная проблема крупных городов.

Согласно подходу С.В. Пироговой, с помощью анализа городской среды можно выделить три категории проблем. Каждая из них отражает определенную сферу городской жизни. Это вопросы, связанные с социальной справедливостью, рациональная структура экономики, а также экологические аспекты [2].

В то же время многие исследователи, которые считают города динамичными пространствами непрерывного взаимодействия, а не статичными структурами, утверждают, что система должна содержать различные слои. В современной науке ученые трактуют социальное одиночество по-разному, можно выделить 3 группы. В первую очередь это отсутствие из-за социальных контактов. Во-вторую, как субъективное восприятие, как правило не совпадающее с социальной изоляции индивида. Важный вклад в изучение этих вопросов внесли Ф. Теннис, Г. Зиммель, Л. Вирт, Г. Ганс и другие исследователи.

Прежде чем перейти к анализу социального одиночества в крупных городах, необходимо уточнить понятие «одиночество». Сегодня этот термин активно используется в нескольких гуманитарных областях: философии, психологии, культурологии и социологии. Каждое из них привносит свои нюансы в интерпретацию. Эта неоднозначность вызвана различными формами одиночества, сложностью переживания (оно может быть неочевидным или вообще не осознаваться), культурными и психологическими рамками, в которых это состояние воспринимается индивидом и обществом.

В концепции, основанной на интерактивном подходе, Р. Вейс выделяет два типа одиночества. Это «эмоциональное» и «социальное». Первое, по мнению исследователей, - это отсутствие глубоких интимных отношений, а именно отсутствие особых отношений взаимозависимости и близости. Второй случай возникает в ситуации, когда индивид оказывается вне круга общения, которым он может пользоваться, и не может удовлетворить потребность в принадлежности к сообществу. Двумя основными формами переживания

являются нежелание и изоляция. Это состояние обычно сопровождается широким спектром негативных последствий, от скуки и уныния до недостойности и отчаяния [2].

В современной науке существует несколько теоретических подходов к определению социального одиночества. В целом их можно разделить на три группы:

1 Одиночество из-за отсутствия социальных контактов.

2 Одиночество как субъективное восприятие, которое не обязательно совпадает с фактической изоляцией индивида.

3 Одиночество - это целостность человека, независимо от существования общества, состояние внутренней самодостаточности [5].

Для дальнейшего анализа важно прояснить среду, в которой рассматривается это явление. Город определяется как: «густонаселенная социально-территориальная общность на ограниченной территории, жители которой в основном заняты в несельскохозяйственных видах деятельности, таких как промышленность, торговля, сфера услуг, управление, наука и культура.» Более сложными условиями среды являются социальные сети. Многие ученные разделяют это определение и подчеркивают, что города сосредоточены на ключевых сферах общественной жизни: социальной, политической, культурной и духовной.

Помимо индивидуальных предпосылок, существуют и более сложные условия окружающей среды, которые способствуют формированию и интеграции чувства одиночества. Даже принадлежа к одной социальной сети, люди могут испытывать схожие трудности, вызванные общими социальными потрясениями. Проживая в депрессивных районах, теряя работу, выходя на пенсию. Именно это повышает уязвимость к изоляции.

Кристофер Бордер рассматривает факторы, определяющие одиночество в современном обществе [4]:

1 В мегаполисах ускорился темп жизни.

2 В плотном окружении людей возникает эмоциональная усталость.

3 Происходит жесткое функциональное разделение между людьми из-за узкой профессиональной специализации.

4 Происходит имущественное и государственное расслоение.

Особенно одиночество оказывает влияние на субъективное благополучие личности, по результатам последних исследований, здоровье одинооких людей хуже, они чаще жалуются на головные боли. Американские исследования показывают, что даже взаимодействие с одинокими людьми оказывают влияние на эмоциональное состояние (50% выборки) и обратное взаимодействие, если происходит взаимодействие с людьми, не страдающими одиночеством, то этот показатель снижается до 25%.

Даже внутрисемейные переживание чаще всего связанны с одиночеством, несмотря на то что они живут в мегаполисах и придерживаются индивидуалистических взглядов.

Эрик Кляйненберг в книге «Жизнь соло» говорит: «что одиночество сегодня это не только результат случайной ситуации, но и осознанный выбор миллионов людей в развитых странах. Это, безусловно, новое общество.

Также предполагаются основные причины одиночества:

1 Изменения в городском пространстве.

2 Увеличение продолжительности жизни.

3 Усиление роли женщин.

4 Социальные медиа переживают революцию.»

Есть и другая точка зрения. Некоторые исследователи отмечают, что субъективные переживания одиночества не всегда совпадают с реальной социальной изоляцией. Самосознание не обязательно согласуется с фактическим положением индивида в социальных отношениях. Следовательно, можно предположить, что корни одиночества часто кроются во внутреннем мире человека, его субъективной ситуации.

Проанализировав условия жизни в мегаполисах, О. Смирнова указывает на обезличивание контакта как на один из ключевых факторов. По ее наблюдениям, здесь существует обратная зависимость. Чем выше плотность населения, тем менее надежны межличностные взаимодействия.

Давайте обратимся к эмпирическим данным. В сентябре 2018 года Сильвер провела исследование распространенности одиночества в России. Результаты показали, что: 16% мужчин не состоят в браке (холост), 7% женщин не состоят в браке; в то же время 62% россиян имеют стабильные партнерские отношения, и половина из них (50% от общей выборки) состоят в официально зарегистрированных браках [1]. Поэтому ситуацию с одиночеством в стране вряд ли можно назвать критической.

Еще одно важное наблюдение заключается в том, что россияне все реже прибегают к помощи родственников или друзей, а поиск партнера все чаще перемещается в пространство социальных сетей.

Таким образом, мы можем утверждать, что проблема одиночества в городе имеет комплексный характер, она связана с разными аспектами социума. Среди них слабая сплоченность горожан, высокая численность населения, развитие информационных коммуникаций, деловой ритм и тип связей между людьми, обезличенность контактов между людьми, социальная дифференциация. Социокультурные проблемы городов требуют особого внимания, их необходимо решать, чтобы структура городов и общества в целом не только оставалась устойчивой, но и развивалась.

Список литературы

1. Демографический прогноз до 2035 года [Электронный ресурс] / Федеральная служба государственной статистики. – Режим доступа: https://rosstat.gov.ru/folder/12781#. – (Дата обращения: 10.03.2026).

2. Пирогов, С. В. Социология города : конспект лекций / С. В. Пирогов. – Томск : Изд-во ТГУ, 2003. – 180 с.

3. Симонова, Т. М. Интегративный подход к исследованию социальных проблем / Т. М. Симонова // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2009. – Т. 12, № 1. – С. 66–74.

4. Филиппенко, В. А. Феномен одиночества как социальная проблема большого города / В. А. Филиппенко // Качество жизни в фокусе междисциплинарных исследований : материалы Нац. науч.-практ. конф. (Рязань, 7–8 ноября 2019 г.). – Москва : Изд-во Ипполитова, 2019. – С. 327–329.

5. Шелехов, Е. А. Онтологическое измерение современного мегаполиса как фактора актуализации феномена одиночества / Е. А. Шелехов // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки. – 2018. – № 2. – С. 93–103.

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Молочков А.С.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Игра признана ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста, обеспечивающим их всестороннее развитие. Как отмечают исследователи, именно в игре закладываются основы воображения, образного и словесно-логического мышления, формируется личность ребёнка и развиваются социальные навыки [1; 2]. Через игровой опыт ребёнок осознаёт своё отношение к миру, опережает обычное обучение, выражая себя в разнообразных сюжетах и ролях. В частности, подчёркивается, что в процессе игры формируются моторные, когнитивные, социальные и эмоциональные навыки, а сама игра играет ключевую роль в укреплении психического здоровья ребёнка. Таким образом, педагогическая организация игровой деятельности исторически рассматривается как эффективный метод воспитания и обучения: через игру дети учатся общению, саморегуляции, решению проблем и творчеству.

Тем не менее анализ современных исследований выявляет системную проблему: качество и объём игровой активности современных дошкольников существенно снижаются. Учёные констатируют, что игра переживает кризис - дети стали меньше играть, утратили умение придумывать развернутый сюжет и всё чаще предпочитают пассивное потребление цифрового контента [5]. Гришина отмечает, что в современном мире игра теряет свои позиции, а редукция игры в дошкольном возрасте может иметь негативные последствия для личностного развития. Фактически сложилась ситуация, при которой игровой процесс становится фрагментарным и мало развивающим. Отсутствие насыщенной игровой деятельности обусловливает недоформированность воображения, коммуникативных и саморегулятивных навыков, что препятствует гармоничному становлению ребёнка как личности.

В современных условиях выделяются несколько взаимосвязанных причин описанной проблемы.

Во-первых, социально-культурные изменения привели к изоляции ребёнка от традиционной игровой среды. Передача игровых умений ранее происходила естественным образом во взаимодействии с разновозрастными сверстниками [2]. Сегодня же во многих семьях один ребёнок, а дворовые и уличные игры практически исчезли. Это приводит к тому, что дети не в полной мере осваивают культурные образцы игровой деятельности и испытывают трудности в самостоятельном построении сюжета.

Во-вторых, развитие технологий и изменение структуры досуга способствуют замене активной игры пассивным времяпрепровождением.

Современные дети всё чаще проводят свободное время за просмотром телевизора и компьютерными играми, что снижает мотивацию к сюжетно-ролевой деятельности. В результате возникают упрощённые игровые сценарии, основанные на мультфильмах и виртуальных персонажах. Длительное пребывание в цифровой среде негативно влияет на развитие речевых навыков и способности к эмпатии.

В-третьих, образовательная парадигма и режим дошкольных учреждений не всегда обеспечивают достаточную свободу для самостоятельной игры. Под давлением требований ранней академической подготовки игра часто подменяется игровыми технологиями, в которых ведущая роль принадлежит взрослому. Программа дошкольных учреждений может быть насыщена организованными занятиями, в результате чего времени на свободную игру остаётся недостаточно. Кроме того, педагогическая практика нередко характеризуется чрезмерной дидактизацией игровых процессов и недостаточным уровнем игровой компетентности воспитателей.

Отдельного внимания заслуживает материально-техническая среда. Несмотря на широкий ассортимент игрушек, многие из них не стимулируют воображение и самостоятельность ребёнка. Электронные и интерактивные игрушки часто предполагают минимальную активность и не способствуют развертыванию сюжетной линии. В результате игрушка становится предметом обладания, а не средством развития игровой деятельности.

Таким образом, совокупность социальных, технологических и педагогических факторов обуславливает снижение уровня игровой активности дошкольников. Кризис игры проявляется в утере самостоятельности ребёнка, сокращении разнообразия сюжетов и ослаблении социализации через игру.

Для преодоления сложившейся ситуации необходимо формирование осознанного отношения к игре как к ведущему виду деятельности дошкольника. Педагоги должны обладать знаниями о психологических механизмах игры и уметь создавать условия для её полноценного развития. Это предполагает повышение профессиональной компетентности воспитателей и развитие их игровой культуры.

Важным направлением является создание благоприятной предметно-пространственной среды. Игровые зоны должны обеспечивать свободный выбор ребёнка, разнообразие материалов и возможность трансформации пространства. Развивающая среда должна способствовать проявлению инициативы, формированию коммуникативных навыков и развитию воображения.

Существенную роль играет педагогическое сопровождение игры. Взрослый должен выступать партнёром, направляющим развитие сюжета, но не подавляющим детскую инициативу. Эффективная организация игры требует чуткости, гибкости и понимания закономерностей психического развития ребёнка [1; 8].

Не менее важно включение семьи в процесс организации игровой деятельности. Совместные игры родителей и детей способствуют укреплению эмоциональных связей и развитию социально-эмоциональной сферы. Родителям

рекомендуется создавать дома условия для свободной игры и ограничивать чрезмерное использование цифровых устройств.

Современные технологии могут быть интегрированы в игровую деятельность при условии их педагогически целесообразного использования. Предпочтение следует отдавать развивающим программам, стимулирующим творчество и познавательную активность ребёнка.

Наконец, необходимо пересмотреть образовательные программы дошкольных учреждений с целью увеличения времени для свободной игры и внедрения игровых форм в образовательный процесс. Игра должна стать естественной основой организации всего режима дня дошкольника.

Главная проблема организации игровой деятельности дошкольников заключается в противоречии между теоретическим признанием её ведущей роли и реальным снижением качества и объёма игровой активности детей. Социальные изменения, цифровизация и ориентация на ранние академические достижения привели к ослаблению самостоятельной сюжетно-ролевой игры.

Решение данной проблемы возможно при комплексном подходе, включающем повышение профессиональной компетентности педагогов, создание развивающей среды, активное участие семьи и рациональное использование современных технологий. Только при соблюдении этих условий игра сможет выполнять свою развивающую функцию и обеспечивать полноценное формирование личности ребёнка.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка // Собрание сочинений: в 6 т. — М.: Педагогика, 2021. — Т. 4. — 350 с.

2. Эльконин Д. Б. Психология игры. — М.: Академический проект, 2020. — 360 с.

3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл, 2019. — 352 с.

4. Гришина Н. В. Проблемы игры в дошкольном возрасте // Воспитание и обучение детей младшего возраста. — 2014.

5. Тарасова Ю. И. Актуальные проблемы игровой деятельности в современном мире // Молодой учёный. — 2020. — № 2 (292). — С. 412–415.

6. Юханова Л. Ю. Педагогические условия использования современных игровых технологий в старших группах детского сада // Молодой учёный. — 2023. — № 51 (498). — С. 190–193.

7. Глаголева К. С. Л. С. Выготский о роли игры в психическом развитии ребенка // Молодой учёный. — 2017. — № 4 (138). — С. 324–326.

8. Смирнова Е. О., Рябкова И. А. Психология и педагогика игры: Учебник и практикум для вузов. — М.: Юрайт, 2023. — 223 с.

9. Колокольникова З. У. Игровые технологии: Учебное пособие. — Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2020. — 164 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВЛАСТИ С НАСЕЛЕНИЕМ

Аптикиева Л.Р. канд. психол. наук, доцент
Миляева Д.С.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Взаимодействие между властью и населением — это не просто обмен информацией, а сложный психологический процесс, в основе которого лежат доверие, прозрачность и ощущение соучастия.

Исторически сложившаяся пропасть между властью и гражданами, ощущаемая как дистанция и отчужденность, коренится не столько в географической удаленности, сколько в психологии восприятия. Граждане часто видят в государстве безличную, закрытую систему, действующую по собственным непонятным правилам. Это восприятие питается недоверием, ощущением беспомощности и отсутствием обратной связи, когда инициативы «снизу» теряются в бюрократическом лабиринте. Преодоление этого разрыва сегодня требует гораздо большего, чем просто налаживание технических каналов связи. Речь идет о целенаправленном выстраивании нового типа отношений, где психологическая составляющая — понимание эмоций, мотиваций и когнитивных искажений людей — становится таким же критически важным ресурсом, как и технологии.

В этой трансформации Центры управления регионом (ЦУР) занимают уникальную позицию. Будучи созданными как технологические хабы для сбора данных и оперативного реагирования, они по своей сути являются точкой прямого контакта, «интерфейсом» между системой и человеком. Однако их истинный потенциал раскрывается не тогда, когда они просто быстро пересылают запрос из соцсетей в нужный департамент, а когда они становятся центрами психологически грамотной коммуникации. Это означает переход от логики «обработки обращения» к логике «выстраивания диалога».

Ключевая психологическая цель такой работы — трансформировать восприятие власти из безличного монолита в образ отзывчивого партнера, который слышит, понимает и объясняет. Для этого необходимо активно задействовать принципы, доказавшие свою эффективность в поведенческой науке. Это и эмпатичная коммуникация, где язык официальных ответов приближен к человеческому, и создание «петли обратной связи», когда гражданин видит, что его мнение не только учтено, но и повлияло на результат (например, через голосование за проекты благоустройства с последующей реализацией). Крайне важен принцип предсказуемости и последовательности: четкие сроки реагирования, единые стандарты качества услуг — все это снижает тревожность и формирует доверие.

ЦУР — их аналитические панели, интеграция с системами и скорость — становится по-настоящему социально значимой только в симбиозе с глубоким пониманием человеческого поведения. Когда цифровые платформы работают не просто как эффективный диспетчерский пункт, а как инструмент для создания ощущения соучастия и уважения, они выполняют свою глубинную миссию. В итоге это ведет к качественному изменению самой ткани государственного управления: от одностороннего администрирования — к совместному с обществом поиску решений, где доверие становится основным капиталом, а легитимность власти укрепляется не декларациями, а ежедневным, психологически выверенным опытом взаимодействия.

Главным психологическим фундаментом, на котором строится любое взаимодействие, является доверие. В контексте взаимоотношений «власть-население» доверие — это хрупкий конструкт, который легко разрушается неопределенностью, закрытостью и безразличием. ЦУР обладают уникальной возможностью системно формировать это доверие. Технически это происходит через создание прозрачных и осязаемых процессов. Психологически же ключевым становится эффект наблюдаемости и предсказуемости. Когда гражданин через портал или мобильное приложение видит не пустоту, а четкий статус своего обращения («принято», «назначен ответственный», «решается», «исполнено»), у него снижается тревожность и чувство беспомощности. Он понимает логику системы. Еще более мощный эффект дает публичная аналитика — дашборды, показывающие, сколько всего обращений получено, по каким категориям, какова динамика их решения. Это создает ощущение честной игры и системной работы, что прямо противоречит распространенному нарративу о тотальной бюрократической неэффективности. Доверие здесь рождается из ясности.

Однако технологии бессильны без человеческого измерения. Второй критически важный аспект — эмоциональный интеллект во взаимодействии. Обращение гражданина — это почти всегда не просто запрос информации, а эмоционально окрашенное сообщение. За жалобой на яму на дороге стоит раздражение и ощущение опасности, за вопросом о благоустройстве двора — надежда и забота о семье, за сигналом о нарушении — стремление к справедливости. Если ответная реакция системы суха, шаблонна и лишена эмпатии, это подтверждает худшие ожидания: «власти до нас нет дела». Поэтому ЦУР, должен работать не как роботы, а как коммуникаторы-психологи. Это предполагает:

1. Валидацию эмоций: Фразы вроде «Понимаю ваше беспокойство» или «Спасибо, что сообщили об этой проблеме» показывают, что на другом конце провода — человек, а не программа.
2. Активное слушание и уточнение: Стремление до конца понять суть проблемы, даже если гражданин излагает ее эмоционально и неструктурированно.
3. Человеческий язык: Отказ от канцеляризмов в пользу простых, понятных формулировок.

Такое общение трансформирует восприятие власти из безликой машины в структуру, состоящую из людей, которые слышат и понимают. Это кардинально меняет психологический климат диалога.

Третий аспект — это работа с психологией гражданской субъектности и вовлеченности. Патерналистская модель, где население — пассивный получатель услуг, порождает апатию или хроническое недовольство. ЦУР могут стать инструментом, который переводит граждан из позиции критикующего зрителя в позицию соавтора. Это достигается через механизмы сопроизводства публичных услуг. Например, когда данные о множественных обращениях по одной проблеме (например, нескошенная трава в разных районах) автоматически направляются в ЦУР и становятся основой для принятия управленческого решения, а гражданам об этом сообщается («Благодаря вашим сигналам мы скорректировали график работы служб»), возникает мощное чувство коллективной эффективности. Люди видят, что их голос не пропадает впустую, а складывается с другими в общую картину, влияющую на решения. Более сложные формы — это использование платформ для совещательных процедур: публичное обсуждение проектов благоустройства, голосования по малым инициативам, сбор идей. Это удовлетворяет фундаментальную потребность человека в автономии, компетентности и значимости, что в психологии известно как теория самодетерминации. Удовлетворение этих потребностей ведет к внутренней мотивации участвовать в общественной жизни.

Четвертый, часто недооцененный, аспект — психология ожиданий. Вместо того чтобы фокусироваться лишь на риске завышенных ожиданий, эффективная коммуникация ЦУР может целенаправленно формировать реалистичный оптимизм. Когда центр открыто и наглядно показывает не только «что сделано», но и «как работает» — от постановки задачи и сбора данных до координации служб и промежуточных результатов — он вовлекает граждан в логику управленческих процессов. Это превращает гражданина из пассивного критика в понимающего соучастника. Четкое информирование о том, какие вопросы решаются оперативно, а какие требуют стратегического планирования и времени, совместное определение приоритетов и публичная фиксация этапов работы создают ощущение честного партнерства и общего движения вперед. Так ЦУР меняет установку с «когда же они всё починят?» на «мы видим, как идёт работа, и это приносит результат».

Наконец, пятый аспект лежит в области когнитивной психологии — науки о том, как человек воспринимает и обрабатывает информацию. ЦУР генерируют гигабайты данных, но их прямая трансляция населению бесполезна. Когнитивная перегрузка приводит к отторжению. Задача — превратить данные в знание и смысл. Это достигается через:

1. Визуализацию и сторителлинг: Вместо таблиц со статистикой — интерактивные карты, показывающие, где и какие проблемы решены; инфографика, объясняющая, как работает система ЖКХ; короткие видео-отчеты о реализации крупных проектов.

2. Персонализацию: Возможность для гражданина видеть в личном кабинете не только свои обращения, но и общую ситуацию в его дворе, микрорайоне — то, что релевантно именно ему.

3. Простота и ясность: Минимизация бюрократического языка, использование знакомых аналогий, структурирование информации по принципу «от общего к частному».

Центры управления регионом (ЦУР) — это не просто «цифровые щиты» или современные диспетчерские. Это концептуальный прорыв в самой философии управления, где технологии выступают не целью, а средством для качественного преобразования отношений между властью и обществом. Когда в основу их работы закладываются принципы социальной психологии и понимания проблем людей, ЦУР трансформируются из операционного центра в живой, пульсирующий мост взаимопонимания. Этот мост соединяет рациональный мир управленческих решений, KPI и стратегий с эмоциональным миром человеческих нужд, тревог и ожиданий.

Фокус на психологических аспектах — это не просто «вежливый сервис», а стратегический подход к созданию прочного фундамента для долгосрочных изменений. Как это работает на практике?

Во-первых, это строительство доверия через прозрачность и эмпатию. Полная открытость о ходе работ — почему яма на дороге ремонтируется не день, а неделю, какие этапы согласования проходит проект сквера, — превращает безликую «власть» в понятного и партнёра. Когда сотрудник ЦУР, общаясь с человеком, проявляет не формальную учтивость, а искреннее участие, диалог перестаёт быть тяжбой истца и ответчика. Он становится душевным разговором, где гражданин чувствует: его проблему не «регистрируют», а разделяют.

Во-вторых, это признание и учёт эмоций. Обращение в ЦУР часто происходит на пике негативных переживаний — из-за поломки, несправедливости, беспорядка. Развитие эмоционального интеллекта и навыков неконфликтного общения позволяет перевести разговор из плоскости взаимных претензий в плоскость совместного поиска решения. Фраза «Я понимаю ваше возмущение, это действительно неприятная ситуация, давайте вместе разберёмся» обладает терапевтическим эффектом. Она легитимизирует чувства человека, снижает напряжение и создаёт основу для конструктивных действий. Гражданин ощущает, что его не только слышат, но и понимают.

В-третьих, это повышение личной значимости и вовлечённости. Пассивная роль «жалобщика» или «получателя услуг» лишает человека чувства сопричастности. ЦУР превращают эту пассивность в активное соучастие. Участие в голосованиях по выбору объектов благоустройства, обсуждение концепций развития на краудсорсинговых платформах, наглядные карты, где видно, как учтено мнение жителей, — всё это пробуждает в человеке чувство соавторства. Он уже не просто требует от властей, а вместе с ними думает, выбирает и несёт часть ответственности за результат. Это превращает его из стороннего наблюдателя в заинтересованного созидателя своей малой родины.

Кульминацией этого подхода становится формирование в обществе культуры обоснованного, разумного оптимизма. Открыто демонстрируя не

только победы, но и процессы, этапы, трудности, ЦУР воспитывают в гражданах взрослое, ответственное отношение к прогрессу. Люди перестают ждать мгновенного чуда по щелчку пальцев. Вместо этого у них появляется спокойная уверенность в планомерном, поступательном движении вперёд. Эта уверенность основана не на громких лозунгах, а на доступных дашбордах, публичных отчётах и, самое главное, на видимых глазу изменениях — отремонтированных дворах, обновлённых поликлиниках, очищенных водоёмах. Сложные данные, преобразованные в инфографику, интерактивные карты и простые объяснения, делают открытость не декларацией, а повседневной, осязаемой реальностью.

Симбиоз психологии и цифровых технологий позволяет совершить фундаментальный переход. Мы уходим от архаичной и истощающей обе стороны модели «власть даёт указания — граждане жалуются». Мы приходим к модели совместного творчества и осмысленного строительства будущего. В этой новой реальности власть и жители начинают действовать как единая команда, объединённая общей целью — повышением качества жизни в своём регионе.

В этом контексте ЦУР выступают сердцем и нервным узлом этого партнёрства. Они способствуют созданию не просто эффективно функционирующей, но и душевно комфортной, искренней и сплочённой общественной среды. Это среда, где крепнет взаимное уважение, укрепляется социальный капитал и общественное согласие. В конечном итоге, такая среда создаёт наилучшие условия для устойчивого и гармоничного развития родного края, где выигрывают не отдельные группы, а все жители, обретая чувство защищённости, достоинства и общей причастности к созиданию.

Список литературы

1. Завадский, М. Ю. Публичная легитимность власти в цифровом обществе: новые вызовы и практики / М. Ю. Завадский // Полис. Политические исследования. – 2022. – № 5. – С. 84-101.

2. Абрамова, С. Б. Цифровая дипломатия эмоций: стратегии управления восприятием в публичной сфере / С. Б. Абрамова // Международные процессы. – 2022. – Т. 20, № 1 (66). – С. 118-137.

3. Коротаев, А. В. Дашборды как инструмент публичной подотчетности и формирования доверия / А. В. Коротаев // Государственное управление. Электронный вестник. – 2023. – № 94. – С. 243-265.

4. Быкадоров, И. А. Эмпатия в цифровых публичных коммуникациях: теория и практика / И. А. Быкадоров // Коммуникации. Медиа. Дизайн. – 2023. – Т. 8, № 1. – С. 115-134.

Эпштейн, Д. А. Сторителлинг в государственных коммуникациях: как превратить данные в истории, которые меняют поведение / Д. А. Эпштейн. – Москва : Альпина Паблишер, 2023. – 320 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К БРАКУ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Мухамедова В.М.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Проблема подготовки молодежи к семейной жизни в современном обществе приобретает особую актуальность. Институт семьи традиционно выступает важнейшей социальной структурой, обеспечивающей воспроизводство населения, социализацию личности и передачу культурных ценностей. Однако в последние десятилетия наблюдаются значительные изменения в семейных отношениях: увеличивается возраст вступления в брак, растет число разводов, расширяется распространенность незарегистрированных форм партнерства. Эти тенденции требуют более глубокого изучения факторов, влияющих на готовность молодежи к созданию семьи [1].

Юношеский возраст является важным этапом становления личности, когда формируются ценностные ориентации, жизненные цели и представления о будущем. В этот период молодые люди начинают осознавать значимость близких отношений, формируют представления о супружеских ролях и обязанностях. Однако недостаточная психологическая зрелость и ограниченный жизненный опыт могут приводить к идеализации брака и недостаточно реалистичным ожиданиям от семейной жизни [2].

Целью статьи является анализ психологических особенностей формирования готовности к браку в юношеском возрасте и определение основных направлений развития компонентов данной готовности.

Брак в научной литературе рассматривается как сложное социально-психологическое явление. Он представляет собой форму устойчивых межличностных отношений, основанных на взаимной ответственности, эмоциональной близости и совместной жизнедеятельности. В рамках социологического подхода брак определяется как социальный институт, регулирующий отношения между мужчиной и женщиной и выполняющий ряд общественно значимых функций [3].

Психологический подход акцентирует внимание на межличностных аспектах супружеских отношений: эмоциональной близости, взаимной поддержке и совместном решении жизненных задач. Гармоничность брака во многом определяется степенью психологической совместимости партнеров, их ценностными ориентациями и способностью к сотрудничеству [4].

Понятие психологической готовности к браку рассматривается как комплексное личностное образование, включающее знания о семейной жизни, эмоциональную зрелость, развитые коммуникативные навыки и ответственность за совместное будущее. По мнению И. В. Гребенникова, подготовка молодежи к семейной жизни должна включать социальный, нравственно-этический,

психологический и экономический аспекты, формирующие целостное представление о семейных обязанностях и ценностях [5].

Современные исследователи выделяют несколько компонентов психологической готовности к браку: когнитивный (знания о семейной жизни), эмоциональный (способность к эмпатии и эмоциональной поддержке партнера), ценностный (отношение к семье и браку как значимой жизненной ценности) и поведенческий (навыки взаимодействия и совместного принятия решений) [6].

Факторы формирования готовности к браку в юношеском возрасте

Одним из важнейших факторов формирования представлений о браке является семейный опыт, полученный в родительской семье. Отношения между родителями, стиль общения и распределение семейных ролей становятся для ребенка моделью будущих супружеских отношений. Позитивный опыт семейного взаимодействия способствует формированию устойчивых и реалистичных ожиданий относительно брака [7].

Значительное влияние на формирование брачных установок оказывает и социально-культурная среда. Средства массовой информации, интернет-пространство и социальные сети формируют определенные образы семейной жизни, которые могут как способствовать укреплению семейных ценностей, так и формировать искаженные представления о супружеских отношениях [8].

Еще одним важным фактором является уровень личностной зрелости. Исследователи подчеркивают, что готовность к браку связана со способностью человека к саморефлексии, саморегуляции и принятию ответственности за собственные решения. Развитие этих качеств способствует формированию устойчивых и гармоничных отношений [9].

Кроме того, важную роль играет уровень развития самооценки личности. Адекватная самооценка способствует формированию уверенности в себе, способности к конструктивному взаимодействию и уважению индивидуальности партнера [10].

Психологические трудности формирования готовности к браку

Несмотря на значимость формирования готовности к браку, многие молодые люди сталкиваются с рядом психологических трудностей. Одной из наиболее распространенных проблем является недостаточная осознанность жизненных целей и ценностей. В результате решение о вступлении в брак может приниматься под влиянием внешних обстоятельств или социальных ожиданий [11].

Другой распространенной трудностью является недостаток коммуникативных навыков. Неспособность конструктивно обсуждать проблемы, выражать собственные чувства и учитывать интересы партнера может приводить к конфликтам и снижению удовлетворенности отношениями [12].

Направления формирования психологической готовности к браку

Формирование психологической готовности молодежи к браку требует комплексного подхода, включающего образовательные, психологические и социальные методы. Одним из эффективных направлений является развитие

коммуникативной компетентности, позволяющей партнерам эффективно взаимодействовать и совместно решать возникающие жизненные проблемы [13].

Важным направлением является также развитие личностной зрелости, ответственности и способности к принятию решений. Практические методы работы могут включать тренинговые занятия, ролевые игры, обсуждение жизненных ситуаций и психологическое консультирование. Подобные формы работы позволяют формировать у молодежи необходимые навыки взаимодействия и способствуют осознанию значимости семейных ценностей [14].

Таким образом, психологическая готовность к браку представляет собой сложное многокомпонентное образование, включающее когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты личности. Ее формирование начинается в детстве под влиянием семейного опыта и продолжается в юношеском возрасте в процессе социального и личностного развития.

Повышение уровня готовности молодежи к браку возможно через развитие личностной зрелости, коммуникативных навыков, эмоциональной компетентности и ценностного отношения к семье. Комплексная психолого-педагогическая работа способствует формированию устойчивых брачных установок и повышает вероятность создания гармоничных и стабильных семейных отношений.

Список литературы

1. Ерина Инобат Аъзамкуловна Психологические условия готовности молодежи к браку и семейным отношениям // Гуманитарные науки . 2018. №4 (44). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-usloviya-gotovnosti-molodezhi-k-braku-i-semeynym-otnosheniyam (дата обращения: 23.11.2025).
2. Слепкова, В. И. Психология семьи : учебно-методический комплекс / В. И. Слепкова, И. И. Кранц ; Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка». – Минск, 2009. – [89] с.
3. Ткаченко А. В. Социальный институт брака в России // Система ценностей современного общества. 2009. №5-2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-institut-braka-v-rossii (дата обращения: 23.11.2025).
4. Гаврилова Елена Александровна Гармоничный брак как проблема психологической науки и практики // Вестник ТГУ. 2010. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/garmonichnyy-brak-kak-problema-psihologicheskoy-nauki-i-praktiki (дата обращения: 23.11.2025).
5. Гребенников, И.В. Основы семейной жизни: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / И.В.Гребенников. – М.: Просвещение, 1991. – 158с.
6. Граненкова Евгения Сергеевна Теоретико-методологические подходы к изучению готовности к семейной жизни // Ярославский педагогический вестник. 2010. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-podhody-k-izucheniyu-gotovnosti-k-semeynoy-zhizni

7. Макарова Елена Юрьевна, Цветкова Наталья Афанасьевна ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К БРАКУ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ РАЗНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ // Проблемы современного образования. 2022. №6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologicheskoy-gotovnosti-k-braku-studencheskoy-molodezhi-raznoy-napravlennosti-obrazovaniya (дата обращения: 23.11.2025).

8. Минияров, В.М. Психологическая готовность к браку в зависимости от характера: монография / В.М.Минияров, И.Ю.Зудилина – Самара: РИЦ СГСХА, 2010. – 144 с.

9. Юркевич, Н.Г. Советская семья: функции и условия стабильности / Н.Г. Юркевич. – Минск, 1970. – 208 с.

10. Молчанова, О. Н. Психология самооценки : учебное пособие для вузов / О. Н. Молчанова. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 308 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-13538-1. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/519516 (дата обращения: 23.11.2025).

11. А. М. Муталимова, Д. М. Даудова, Г. М. Алиева ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ МОЛОДЕЖИ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ // МНКО. 2022. №6 (97). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-psihologicheskoy-gotovnosti-molodezhi-k-semeynoy-zhizni (дата обращения: 23.11.2025).

12. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. СПб.: Питер, 2008. 672 с.

13. Дружинин В.Н. Психология о современной семье: результаты исследований. // Семейная психология и семейная терапия. – 2001. – № 3. – С. 3–18.

14. Касаркина Елена Николаевна, Антипова Алена Александровна Социокультурные факторы, формирующие брачные мотивации молодежи (на примере г. Саранска) // Финно-угорский мир . 2019. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnye-faktory-formiruyuschie-brachnye-motivatsii-molodezhi-na-primere-g-saranska (дата обращения: 29.11.2025).

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИГРОВОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГА-ДИАГНОСТА

Пешкова Д.А.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

В настоящее время профессиональная подготовка психологов имеет ряд препятствий формированию практических диагностических навыков в связи с разрывом между теократизированными традиционными методами, ориентированными на передачу готовых знаний и последующим интегрированием полученных знаний в реализацию непосредственной психологической практики. Многими авторами отмечается некий разрыв между содержанием компетенций в высшем профессиональном психологическом образовании и требований практики, исполнение которых влечет за собой выход за рамки простого усвоения информации и учёта внутренних, личностных ресурсов обучающегося [1]. Полагаем, что разрешение данного противоречия возможно посредством использование ролевой игры, построенной на синтезе нескольких психолого-педагогических теорий. В статье представлено теоретическое обоснование авторской игровой модели, направленной на формирование умения составлять многомерный психологический портрет персонажа на основе синтеза теорий Айзенка, Леонгарда, Хофстеде, Янга и других.

Согласно деятельностному подходу [6], личность формируется в процессе собственной жизнедеятельности, а подлинное усвоение знаний происходит только тогда, когда обучающийся выступает активным субъектом учебной деятельности, а не пассивным получателем информации. Формирование высших психических функций происходит через интериоризацию — переход внешних, совместно распределённых форм деятельности во внутренний план сознания. Ключевое понятие «зоны ближайшего развития» обозначает пространство, где задача решается с помощью наставника, а затем самостоятельно. Успешное обучение требует внутренней мотивации, которая возникает при решении значимых для субъекта задач. Так, в исследовании Л.В. Зубовой [5], посвященном мотивации получения дополнительного профессионального образования, приводится связь мотивации и качества образования. Игровая форма создаёт такую мотивацию, превращая учебное упражнение в увлекательный процесс, а также бросая интеллектуальный вызов. Выделяются три источника учебной деятельности: репродуктивное усвоение, самостоятельно добытые знания и знания, ведущие к созданию собственного продукта. Ключевой компонент — рефлексия, то есть осознание способов работы, анализ результатов и коррекция целей. Знания не самодостаточны, они являются средством для реализации действий; знать — значит уметь действовать с помощью знаний. Учебная деятельность включает последовательные этапы:

формулировка проблемы, поиск решения, реализация и контроль правильности. Таким образом, деятельностный подход позволяет преодолеть разрыв между теорией и практикой, формирует субъектную позицию, включает рефлексию и создаёт условия для интериоризации.

Теория поэтапного формирования умственных действий [4] описывает механизм перехода внешних, предметных действий во внутренний, умственный план. Центральное понятие — ориентировочная основа действия, то есть система сведений о предмете, продукте, средствах, составе и порядке операций. Выделяют три типа обучения [7]: первый тип — неполная ориентировочная основа действия, ориентиры выделяются методом проб и ошибок, процесс медленный и с ошибками; второй тип — полная, но готовая и частная ориентировочная основа действия, обучение идёт быстро, но перенос ограничен; третий тип — полная, обобщённая и самостоятельно составляемая ориентировочная основа действия, обеспечивает безошибочность, устойчивость и широкий перенос. Процесс формирования умственного действия проходит шесть этапов, которые в рамках игровой модели реализуются следующим образом: создание мотивации (диагностическая задача «разгадать» персонажа), составление схемы ориентировочной основы действия (знакомство с профилями персонажей и справочными таблицами), материализованное действие (индивидуальное заполнение бланка с опорой на алгоритм), действие в громкой речи (групповое обсуждение гипотез), действие во внешней речи «про себя» (внутреннее проговаривание), действие во внутренней речи (автоматизированная диагностическая интуиция). Практические исследования показывают, что при построении обучающих проектов возникают типичные трудности: необходимость глубоких знаний предметной области, правильный учёт мотивации (внутренняя, а не внешняя) и чёткое разделение алгоритма действия и инструмента фиксации. Данная теория указывает, как строить обучение с помощью главного дидактического средства — ориентировочной основы действия. В игровой модели она реализована через систему чек-листов и поэтапную отработку навыка.

Традиционное обучение сталкивается с противоречиями: учебная деятельность ориентирована на прошлый опыт, тогда как личностный смысл имеет использование знаний в будущей деятельности; обучающийся занимает пассивную позицию, а специалист должен проявлять инициативу и ответственность; знания разнесены по дисциплинам, а в профессии применяются комплексно. Разрешение этих противоречий составляет суть контекстного подхода [2], который представляет собой форму активного обучения, моделирующего профессиональную деятельность. Центральное понятие — контекст, система условий, придающих ситуации смысл. Тексты сами по себе не содержат реального мира профессии; контекст выступает смыслообразующей категорией, обеспечивающей личностное включение. Теория опирается на деятельностное учение об усвоении социального опыта и включает принципы активности, проблемности, единства обучения и воспитания, последовательного моделирования предметного и социального содержания профессии, а также ведущей роли совместной деятельности. В процессе подготовки выделяют три

базовые формы деятельности: академическую (усвоение знаковых систем), квазипрофессиональную (моделирование профессиональных ситуаций в игре) и учебно-профессиональную (реальная практика, включая научно-исследовательскую работу студентов, практики, стажировки). Именно квазипрофессиональная деятельность является основой игровой модели: единицей работы становится не информация, а ситуация. В игре используются три типа обучающих моделей: семиотические (работа с текстами и таблицами), имитационные (моделирование диагностики персонажа) и социальные (групповое обсуждение и выработка консенсуса). Ключевой механизм — создание личностного смысла: абстрактные знания «накладываются» на квазипрофессиональную деятельность, учение перестаёт быть самоцелью и становится формой активности, формирующей профессиональные качества. Постановка участника в позицию практикующего диагноста, решающего реальную задачу по ограниченным данным, заставляет его действовать как профессионала. Контекстное обучение не противопоставляется традиционному, а дополняет его.

Кроме того, квазипрофессиональная деятельность оказывает формирующее влияние на профессиональное самосознание будущего психолога. Проработка наиболее типичных ситуаций взаимодействия людей в разных сферах взаимоотношений позволяет верифицировать получаемые теоретические знания, научает целостному и системному анализу ситуации и человека в ситуации, и, что еще более значимо, позволяет понять место и роль психолога в подобных ситуациях, определять цели и задачи профессиональной психологической помощи. [8]

Проведённый анализ трёх теоретических подходов — деятельностного, теории поэтапного формирования умственных действий и контекстного — позволяет сделать вывод об их взаимодополняющем характере. Деятельностный подход задаёт общую рамку понимания учения как активного процесса, в котором знания «добываются» через решение профессионально значимых задач. Теория поэтапного формирования умственных действий предоставляет операциональный механизм перехода от внешнего действия к внутреннему навыку через ориентировочную основу и поэтапную отработку. Контекстный подход обосновывает необходимость квазипрофессиональной формы деятельности и механизм порождения личностного смысла учения. Опора на исследования компетентностного подхода, мотивации профессиональной успешности и профессионального самоопределения студентов позволяет утверждать, что разработанная игровая модель обладает целостным теоретическим фундаментом и может рассматриваться как полноценное средство формирования профессиональной диагностической компетенции.

Список литературы

1. Болдырева Т. А., Тхоржевская Л. В. О психологическом содержании компетенций в высшем профессиональном образовании // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : Материалы Всероссийской научно-методической конференции, Оренбург, 29–31 января 2014 года. – Оренбург: ООО ИПК "Университет", 2014. – С. 2563-2565. – EDN SMAXBZ.

2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

3. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. в 6 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.

4. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. – М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 480 с.

5. Зубова Л. В. Мотивация получения дополнительного профессионального образования в становлении профессиональной успешности современного специалиста // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : Материалы Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием), Оренбург, 04–06 февраля 2015 года. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2015. – С. 2363-2366. – EDN TMRTMF.

6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.

7. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.

8. Солодова, Г. Г. Становление профессионального самоопределения студентов вуза в педагогической культуре изменяющегося социума / Г. Г. Солодова, Л. Е. Галаганова, Г. А. Епанчинцева // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – № 2-3(62). – С. 104-111. – EDN TXTOEF

ВЛИЯНИЕ ТРАВМАТИЧЕСКОГО ОПЫТА И ВНУТРЕННИХ ПЕРЕЖИВАНИЙ РАННЕГО ДЕТСТВА НА ВЗРОСЛУЮ ЖИЗНЬ

Аптикиева Л.Р. канд. психол. наук, доцент,
Хакимова Р.В.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Данное исследование сосредоточено на том, как травматические события и внутренние переживания в детстве отражаются на жизни взрослого человека, а также на том, каким образом этот опыт влияет на его дальнейшее развитие и эмоциональное состояние.

Актуальность изучения данной темы обусловлено неоспоримым присутствием данного опыта у большого количества людей. Данный факт является распространенным, имеет место быть даже в полноценной семье и является необходимым в полном его изучении.

Этот факт усложняет состояние эмоциональной сферы человека, что проявляется во взрослом возрасте. Такие обстоятельства могут способствовать развитию склонности к депрессии, которая в свою очередь формирует его основные потребности и мотивацию в дальнейшей жизни.

Для изучения данной темы необходимо рассмотреть понятие травматического опыта. В википедии дается следующее определение: Психологическая травма, психическая травма — это вред, нанесённый психическому здоровью человека в результате воздействия неблагоприятных факторов окружающей среды. В ряде случаев это острые, тяжёлые пережитые моменты жизни, нарушившие ощущение безопасности или сопровождающиеся длительным стрессом воздействия на психику человека.[4]

Самое важное значение психического развития проявляется в период детства. Ранние годы жизни - это именно то время, когда формируется мозг, развивается эмоциональная сфера и восприятие мира. Именно в этот период закладываются ключевые основы самооценки, доверия к окружающим, умения любить и чувствовать себя в безопасности. В связи с этим, даже небольшие потрясения в детстве могут оказать значительное влияние на будущее человека и его судьбу.

Все мы иногда задумываемся о том, почему одни люди реагируют на ситуации спокойно, а другие - агрессивно или замыкаются в себе. Ответ зачастую кроется в прошлом, а точнее - в том, что происходило с нами в детстве, и какие сторонние причины могли на это повлиять. Именно травмы и неприятные события в ранние годы могут оставить свой след на всю жизнь. Представим себе травму в детстве как неровный камень, который положили на пути взрослого человека. Этот камень может мешать идти гладко или, наоборот, стать точкой опоры. Всё зависит от того, как человек справляется с трудностями, и какой поддержки он получает.

К примеру, если в детстве вас игнорировали или ругали без причины, у вас может сформироваться страх быть отвергнутым или низкая самооценка. Эти чувства иногда проявляются во взрослой жизни везде - на работе, в отношениях или в собственных мыслях. Люди, пережившие травмы, могут постоянно чувствовать тревогу, бояться новых знакомств или наоборот -искать одиночество, чтобы убежать от боли.

Иногда травмы заставляют нас вести себя необычно - становиться гиперответственными, контролировать всё вокруг или, наоборот избегать ответственности и рисков. Всё это - защитные механизмы, которые помогают человеку выжить в трудные времена, но они так же со временем могут мешать жить полноценной жизнью.

Детские травмирующие события и внутренние переживания могут привести к серьезным последствиям, таким как:

— постоянная тревога и страхи, которые мешают спокойно жить и доверять людям;

— низкая самооценка, из-за которой кажется, что ничего не получается и никто не любит;

— сложности в отношениях — трудно открыться или постоянно бояться предательства;

— депрессия, апатия или сильные перепады настроения, которые не проходят сами по себе;

— проблемы со здоровьем — такие как хроническая усталость, головные боли или проблемы со сном; и даже такие вещи, как зависимость от алкоголя или наркотиков, попытки сбежать от боли внутри.

Всё данные последствия - не случайность. Это свидетельство того, что внутренние переживания и травмы в детстве оставили свой отпечаток на нашей психике и теле. Поэтому так важно не игнорировать свои чувства и обращаться за помощью, чтобы понять себя лучше и начать восстанавливаться. Ведь у каждого есть шанс все изменить и построить более счастливую и спокойную жизнь.

Наиболее частотные современные факторы риска – это курение, алкоголизм, использование нелегальных наркотических препаратов, ожирение и высокий уровень беспорядочных половых связей. Несмотря на то, что всем хорошо известно, что все эти виды поведения опасны для здоровья, отказаться от них очень нелегко. Люди, перенесшие тяжелые события в детстве, нередко сталкиваются с проблемами в установлении доверительных связей с окружающими. нарушение физического, психологического здоровья, социальные проблемы, включая трудности в отношениях.[3]

Ключ к выздоровлению - осознанность и принятие своего опыта. Восстановление требует времени и зачастую помощи профессионалов, потому что травмы в детстве - это что-то очень важное и ранимое.

Понимание того, как прошлое влияет на наши реакции, помогает людям понять себя и научиться управлять своими чувствами и эмоциями. В итоге, мы

можем превратить прошлые травмы из источника боли в стимул для роста и развития.

Когда говорят о психотравмах, сразу представляют серьезные события - война, насилие, аварии. Но на самом деле, любой тяжелый опыт, даже если он кажется вроде бы мелким, может оставить след в нашей душе. А этот след - не просто плохое воспоминание, а настолько важный фактор, что он может повлиять на всю нашу личность.

Психотравма - это не только вспышка сильных эмоций в момент случившегося, это как рана, которая остается внутри и со временем формирует то, как мы видим мир и самих себя. Она может изменить самооценку, доверие к людям, способность держать эмоции под контролем. Иногда травма делает нас замкнутыми, тревожными, либо наоборот - очень осторожными и подозрительными к окружающим.

Эффект от такой травмы очень многогранен: кто-то может столкнуться с депрессией или посттравматическим стрессом (ПТСР). Определение ПТСР рассмотрим ниже.

Посстравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) - нарушение психики у лиц, перенесших экстремальные ситуации и получивших психическую травму. ПТСР часто возникают у пострадавших от стихийных бедствий (землетрясения, наводнения), техногенных катастроф и социогенных экстремальных ситуаций (пожары, дорожно-транспортные происшествия, бомбардировки, перестрелки, пытки, нападения, изнасилования, похищение террористами, насилие над ребенком, концентрационный лагерь. [1]

Шрамы внутри не исчезают сами по себе. Их нужно лечить и разрешать себе пережить эти чувства. И тут важно знать: существует много методов борьбы и восстановления. Психотерапия, поддержка близких, занятия спортом или просто честное признание себе - все это помогает восстановить свой внутреннее равновесие.

Всё, что происходило с нами в детстве, оставляет след - иногда яркий, иногда почти незаметный, но всегда значимый. Травмы, переживания, страхи, обиды - всё это может влиять на то, как мы реагируем на мир, как строим отношения и чувствуем себя внутри.

Важно помнить: мы не застряли в тех стрессах и болезнях, которые пережили в детстве. Осознав их влияние и научившись справляться, можно перестроить свою жизнь так, чтобы страхи и травмы больше не управляли нами. Восстановление после тяжелого пережитого опыта - это долгий путь, но он обязательно стоит того. Ведь каждый из нас заслуживает жить счастливой, спокойной и полноценной жизнью, независимо от того, какой опыт был у нас в прошлом. Понимание и принятие своих внутренних переживаний - ключ к тому, чтобы избавиться от их разрушительного влияния и стать более сильными. В конце концов, прошлое - только часть истории, а не вся она. У каждого есть шанс изменить свою судьбу и построить будущее, в котором вместо боли будет, уверенность и радость.

Список литературы

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — 4-е изд., расш. — М. : АСТ ; СПб. : Прайм-Еврознак, 2009. — 811, [5] с. — (Большая психологическая энциклопедия). — ISBN 978-5-17-055694-0 (АСТ). — ISBN 978-5-93878-579-4.

2. Джексон, М. Р. Влияние ранних травм на эмоциональное развитие и регуляцию стресса / М. Р. Джексон, Е. Н. Волкова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2020. – 256 с. – ISBN 978-5-9270-0499-1.

3. Макаров, Л. Н. Травматический стресс в раннем детстве и риски в зрелом возрасте: обзор литературы / Л. Н. Макаров // Журнал клинической психологии. – 2022. – № 3. – С. 45–68.

4. Психологическая травма [Электронный ресурс] // Википедия : свободная энциклопедия. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Психологическая_травма (дата обращения: 15.01.2026)

СЕКЦИЯ № 3 «ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ»

СОДЕРЖАНИЕ

ОСОБЕННОСТИ МЕЖДУНАРОДНЫХ КОНФЛИКТОВ В ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX-XX ВЕКОВ Биктаирова М. Ф. 178

ДИПЛОМАТИЯ ОТТО ФОН БИСМАРКА: СИСТЕМА БАЛАНСОВ И РЕАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В ЦЕНТРЕ ЕВРОПЫ Бострикова А. В. 182

ЧКАЛОВСКАЯ САНИТАРНАЯ АВИАЦИЯ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ Дегтярева Н.А., канд. ист. наук, доцент 186

ИСТОРИЯ ПЕРЕСЕЛЕНИЯ НЕМЦЕВ В ОРЕНБУРЖЬЕ Жайбалиева Л.Т., канд. ист. наук, доцент, Стасенко А.С. 192

РОССИЯ НА ПУТИ МОДЕРНИЗАЦИИ В НАЧАЛЕ XVIII В Жайбалиева Л.Т., канд. ист. наук, доцент 197

ЭВОЛЮЦИЯ ЖЕНСКОГО ОБРАЗА В ИСТОРИИ РОССИИ Жайбалиева Л.Т., канд. ист. наук, доцент, Кобзев С.Д. 202

Г.М. МАЛЕНКОВ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ ЕГО СЫНА Зотова А.С., Томина Е.Ф., канд. пед. наук, доцент 206

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ СОВЕТСКОЙ СИСТЕМЫ ОБЩЕСТВЕННОГО ПИТАНИЯ Куканов Г. А..... 209

О РОЛИ Г.Р. ДЕРЖАВИНА В СТАНОВЛЕНИИ МИНИСТЕРСТВА ЮСТИЦИИ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ Михин М.А., Томина Е.Ф., канд. пед. наук, доцент 215

БАЛКАНСКИЙ ПОЛУОСТРОВ КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ПРИОРИТЕТ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА Моисеева И. Ю., д-р. филол. наук, профессор, Коба И. В. 219

ЭНЕРГЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ И МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО Моисеева И. Ю., д-р. филол. наук, профессор, Селезнёва С. А. 222

РАЗВИТИЕ СЕТИ СЕЛЬСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ В ЧКАЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ В 1946-1953 ГОДАХ Наточий В.В., канд. полит. наук, доцент . 227

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ АГИТБРИГАД КАК САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА Неверова Е. Д., Томина Е.Ф., канд. пед. наук, доцент 233

СОВЕТСКАЯ ИСТОРИОГРАФИЯ МЯТЕЖА ЧЕХОСЛОВАЦКОГО КОРПУСА 1918-1920 ГГ. Нефедов М.О. 237

ДИАЛОГ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖДУ КАЗАХСТАНОМ И РОССИЕЙ В 1991-2000 ГГ. Петрищева М. В., Бегова М. Д. 241

ЖИЗНЬ И ТВОРЧЕСТВО ОРЕНБУРГСКОЙ ХУДОЖНИЦЫ ГАЗИЗОВОЙ МУНАВАРЫ ГАБДУЛЬБАРОВНЫ (1918-1993) Петрищева М. В. 244

ЯЗЫЧЕСКИЕ МОТИВЫ В «СЛОВЕ О ПОЛКУ ИГОРЕВЕ»: К ИСТОРИИ ВОПРОСА Поляков А. Н., канд. ист. наук, доцент 248

АЛЕКСАНДР АДОЛЬФОВИЧ БУРБА: УЧЕНЫЙ, ПЕДАГОГ, ГРАЖДАНИН Попов В.Б., канд. ист. наук, доцент 256

«ПОКОЛЕНЧЕСКАЯ ИСТОРИЯ»: ПРОБЛЕМЫ И СЛОЖНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПОКОЛЕНИЯ «РЕВОЛЮЦИОННОГО ПЕРЕЛОМА» Сафонов Д.А., д-р. ист. наук, профессор 262

ТРАНСФОРМАЦИЯ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В ОРЕНБУРГСКИХ ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ПОД РУКОВОДСТВОМ ВЕЛИКОГО КНЯЗЯ КОНСТАНТИНА КОНСТАНТИНОВИЧА В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ. Семенов В.Г., канд. ист. наук, доцент..... 266

КАРЕЛЬСКИЙ ПЕРЕШЕЕК И ТАЛЛИН В НАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ: КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОБОРОНИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ И ВЫНУЖДЕННОГО МАНЁВРА Трофименко К.С. 274

СТАНОВЛЕНИЕ СОВЕТСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ (1917-1924) Нефедов М.О., Трофименко К. С. 282

РОССИЙСКАЯ ДИПЛОМАТИЯ И ИТАЛЬЯНСКИЙ ВОПРОС (1856-1861) Тукаева Я.Е. 287

ВЛИЯНИЕ КОСМОСА НА ПОВСЕДНЕВНОСТЬ ДЕТЕЙ В СОВЕТСКОМ СОЮЗЕ В 1960-1970 ГОДЫ Халилова Д.Р., Томина Е.Ф., канд. пед. наук, доцент 290

«ЧУЖОЙ СРЕДИ СВОИХ»: ПОЧЕМУ ВИЗАНТИЙСКОЕ ПРАВО НЕ СТАЛО РУССКИМ? Шаталова П. В., Трофименко К.С. 294

ОРЕНБУРГСКИЙ РАЙОН: ИСТОРИЯ ОРЕНБУРГСКОГО КАЗАЧЕСТВА Яблонская К. А., Трофименко К. С. 298

ОПЫТ ВОЕННЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ ПАВЛА I И ИХ ИСТОРИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА Пан П. В., Ягудина О. В., канд. ист. наук 305

ОСОБЕННОСТИ МЕЖДУНАРОДНЫХ КОНФЛИКТОВ В ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX-XX ВЕКОВ

Биктаирова М. Ф.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В. А. Бондаренко»

Международные отношения в Латинской Америке на протяжении XIX-XX вв. формировались под воздействием сложного переплетения внутренних и внешних факторов. Освобождение региона от испанского и португальского колониального господства в первой четверти XIX в. не привело к стабильности: наоборот, процесс государственного строительства сопровождался острыми территориальными спорами, военными конфликтами и активным вмешательством внешних сил. Как отмечает Я. Страшко, именно в период с 30-40-х годов XX века происходили крупные военные столкновения в Южной Америке, а после Второй мировой войны они отошли на второй план [2].

Актуальность обращения к данной теме обусловлена тем, что многие факторы возникновения конфликтов сохраняются в регионе до настоящего времени. Анализ исторического опыта урегулирования споров, роли региональных институтов и позиции внерегиональных держав позволяет выявить закономерности, значимые для современной системы международных отношений.

Международные конфликты в Латинской Америке обладают рядом устойчивых особенностей, определяющих их специфику:

1) Территориальный характер споров. Большинство конфликтов связано с неопределенностью границ после распада испанской и португальской колониальных империй. Многие территориальные споры, такие как аргентино-чилийский спор о Патагонии или перуано-эквадорский конфликт, сохранялись на протяжении десятилетий, а некоторые остаются неурегулированными до сих пор;

2) Значительное влияние внешних сил. США традиционно играют активную роль в региональных конфликтах, рассматривая Латинскую Америку через призму своих геополитических интересов. Официальные документы Государственного департамента США подтверждают, что в течение всего XX в. политика США в Западном полушарии исходила из принципа «Америка для американцев», что подразумевало исключение европейского вмешательства в дела региона [4];

3) Эволюция форм конфликтного взаимодействия. После Второй мировой войны крупные вооруженные столкновения между государствами Южной Америки отошли на второй план, уступив место внутренним конфликтам, идеологическому противостоянию и затяжным территориальным спорам, разрешаемым преимущественно дипломатическими средствами [2].

Указанные закономерности – влияние внешних сил и эволюция конфликтов – нашли свое концентрированное выражение в функционировании

Организации американских государств (ОАГ), чья роль и ограничения наиболее ярко показались в период Фолклендского кризиса.

Организация американских государств (ОАГ), созданная 30 апреля 1948 г. стала важнейшим институтом, сформировавшим архитектуру международных отношений в Западном полушарии. Устав ОАГ закрепил принципы мирного разрешения споров, коллективной безопасности и невмешательства во внутренние дела государств-членов [3].

Изначально США рассматривали ОАГ как инструмент противодействия коммунистической угрозе в регионе. В таком качестве организация существовала до начала разрядки международной напряженности. К концу холодной войны ОАГ трансформировала свои приоритеты, видя главную задачу в разрешении внутренних конфликтов и территориальных споров [2].

Важно отметить расхождение во взглядах на роль ОАГ между Вашингтоном и латиноамериканскими столицами. США продолжали использовать организацию для борьбы с глобальными угрозами и легитимации своих односторонних действий. Латиноамериканские государства, напротив, стремились укрепить ОАГ как механизм коллективной защиты суверенитета и противодействия внешнему давлению. Как отмечает Я. Страшко, именно Фолклендский кризис 1982 г. стал переломным моментом, продемонстрировавшим неспособность ОАГ обеспечить коллективную безопасность и усилившим стремление стран региона к большей автономии от США [2].

Данный конфликт представляет собой уникальный случай в новейшей истории. Спор о суверенитете над Фолклендскими (Мальвинскими) островами имеет длительную историю. Аргентина, унаследовавшая территориальные претензии от испанской короны, считает архипелаг своей территорией, тогда как Великобритания осуществляет контроль над островами с 1833 г., основываясь на принципе самоопределения населения. На протяжении почти полутора веков стороны безуспешно пытались урегулировать спор дипломатическими средствами. Ситуация обострилась в 1982 г., когда правительство в Аргентине приняло решение о силовом восстановлении суверенитета, что привело к полномасштабным боевым действиям.

В ходе Фолклендского кризиса сложилась широкая коалиция западных стран, оказывавших дипломатическое, экономическое и военное давление на Аргентину. Как отмечает автор статьи Д. Ермаков «Фолклендская война и “коллективный Запад”», действия западных государств стали неожиданностью для аргентинского руководства, рассчитывавшего на раскол в западном блоке [1].

Европейское сообщество ввело санкции: 10 апреля 1982 г. был установлен запрет на предоставление кредитов Аргентине и заключение новых внешнеторговых сделок. Активную позицию занял канцлер ФРГ Г. Шмидт, выразивший готовность оказывать поддержку союзнику по НАТО. Для Аргентины действия «Большой десятки» стали серьезным ударом, поскольку на страны ЕС приходилось от четверти до трети аргентинского экспорта [1].

США в лице президента Р. Рейгана первоначально пытались выступить посредником. Госсекретарь А. Хейг предпринял серию дипломатических миссий, стремясь посадить стороны за стол переговоров. В меморандумах Государственного департамента того периода подчеркивалось, что оба государства были ключевыми союзниками США в борьбе с коммунизмом, что делало их столкновение крайне нежелательным для Вашингтона. Однако 30 апреля 1982 г. Рейган принял решение поддержать Великобританию. Главным фактором, согласно рассекреченным документам, стало то, что поражение Англии могло привести к отставке кабинета М. Тэтчер и приходу лейбористов, что противоречило долгосрочным интересам США [1, 4].

Внутри западного блока существовали и разночтения. Италия оставалась крупнейшим инвестором и экспортным партнером Аргентины, итальянское общественное мнение было настроено в пользу Буэнос-Айреса. В Ирландии после смены правительства взяли курс на дистанционирование от санкционной политики. Испания, напротив, с самого начала конфликта открыто поддержала Аргентину, что отражало как историко-культурные связи, так и позицию испанского общества [1].

Реакция Организации американских государств оказалась символической. 26 апреля 1982 г. ОАГ приняла резолюцию, выражавшую поддержку Аргентине и призывавшую к мирному урегулированию, однако организация не смогла предложить действенных механизмов разрешения кризиса. Как подчеркивается в официальных документах ОАГ, отсутствие консенсуса между государствами-членами и давление со стороны США парализовали деятельность организации. Этот эпизод стал важным уроком для латиноамериканских стран, осознавших необходимость создания механизмов коллективной безопасности, не зависящих от позиции Вашингтона [3].

Резюмируя вышеизложенное, автор приходит к выводу, что конфликты в регионе имели преимущественно территориальный характер, что связано с историческим наследием колониального периода. США традиционно играют определяющую роль в регионе, рассматривая Латинскую Америку как сферу своих стратегических интересов и стремясь ограничить влияние других внерегиональных держав. Фолклендский конфликт. показал, что «коллективный Запад» способен к выработке единой позиции, однако внутри западного блока существуют серьезные противоречия. В критической ситуации союзнические обязательства и геополитические расчеты оказались важнее принципов региональной солидарности.

Таким образом, исторический опыт конфликтов в Латинской Америке показывает сложное взаимодействие региональных и глобальных факторов. Территориальные споры, внешнее вмешательство и поиск баланса между суверенитетом и интеграцией продолжают определять динамику международных отношений в регионе.

Список литературы

1. Ермаков, Д. Н. Фолклендская война и «коллективный Запад». Забытые уроки истории (по британским и американским архивным документам, и вторичным источникам) / Д. Н. Ермаков, А. В. Коршунов, В. С. Лунин, Т. Г.

2. Чшиев // Аграрное и земельное право. – 2023. – № 6(222). – С. 44–52.

3. Страшко, Я. И. Особенности современных конфликтов в Латинской Америке и роль ОАГ в урегулировании Фолклендского конфликта / Я. И. Страшко // Вестник МГИМО-Университета. – 2015. – № 1(40). – С. 112–118.

4. Charter of the Organization of American States. – Washington, D.C., 1948.

5. United States Department of State. Foreign Relations of the United States, 1981–1988. Volume XIII: Conflict in the South Atlantic, 1981–1982. – Washington, D.C.: Government Printing Office, 2015.

ДИПЛОМАТИЯ ОТТО ФОН БИСМАРКА: СИСТЕМА БАЛАНСОВ И РЕАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В ЦЕНТРЕ ЕВРОПЫ

Бострикова А. В.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Сегодня международные отношения снова становятся непредсказуемыми. Блоки формируются и распадаются, страны ищут выгоду, а не идеологию. В таких условиях многие эксперты вспоминают XIX век и особенно дипломатию Отто фон Бисмарка. Поскольку он первым начал строить внешнюю политику не на лозунгах, а на трезвом расчёте. Его называли «железным канцлером», но главным его оружием были не войны, а договоры, компромиссы и умение держать баланс.

Актуальность обращения к опыту Бисмарка сегодня очевидна. В многополярном мире ни одна держава не может диктовать всем свою волю. Странам приходится лавировать, заключать временные союзы и избегать прямой конфронтации. Именно это делал Бисмарк после объединения Германии в 1871 году. Его главная цель была простая и жёсткая: не дать соседям объединиться против молодой Германской империи. Он не хотел войны на два фронта – и создал систему, которая почти двадцать лет удерживала мир в центре Европы.

Конечно, ту эпоху нельзя копировать механически. Но приёмы Бисмарка – изоляция опасного противника, договоры перестраховки, использование чужих противоречий до сих пор работают. Поэтому историкам и политологам важно понимать, как именно Отто фон Бисмарк строил свою дипломатию, а также на чём именно она держалась, и почему всё-таки рухнула сразу после его ухода.

Данная статья посвящена анализу дипломатической системы Отто фон Бисмарка в 1871–1890 годах. В работе рассматриваются основные принципы его внешней политики, система союзов, ключевые события (включая Берлинский конгресс 1878 года), а также итоги и наследие бисмарковской дипломатии.

Внешняя политика Бисмарка после 1871 года базировалась на нескольких фундаментальных принципах. Во-первых, это трезвый расчёт и реализм: решения принимались исходя из национальных интересов, а не идеологических предпочтений. Во-вторых, Бисмарк стремился поддерживать баланс сил в Европе, не допуская гегемонии ни одной из великих держав. Инструментом для этого стало искусное использование противоречий между ними. В-третьих, ключевой тактикой стала система сложных, порой взаимно противоречивых союзов, которая должна была связать потенциальных противников обязательствами перед Берлином. Главным стратегическим противником считалась Франция, стремившаяся к реваншу, поэтому её дипломатическая изоляция оставалась постоянной задачей [1].

Наиболее ярким проявлением бисмарковской дипломатии стало создание разветвлённой сети межгосударственных договоров. Союз трёх императоров

(1873) - первоначальное соглашение Германии, России и Австро-Венгрии, символизировавшее консервативный монархический блок. Несмотря на неустойчивость из-за балканских противоречий между Веной и Петербургом, он заложил основу для дальнейших дипломатических комбинаций. Двойственный союз (1879) с Австро-Венгрией стал краеугольным камнем германской внешней политики. Этот оборонительный договор гарантировал взаимную помощь в случае нападения России, обеспечивая Германии надёжного союзника в Центральной Европе [2]. Тройственный союз (1882), к которому присоединилась Италия, ещё больше ослабил позиции Франции и укрепил германское влияние.

Вершиной дипломатического искусства Бисмарка стал Договор перестраховки (1887) с Россией. В условиях существовавшего союза с Австро-Венгрией Бисмарк заключил секретное соглашение, по которому обе стороны обязывались соблюдать нейтралитет в случае войны с третьей державой. Исключения составляли лишь нападение Германии на Францию или России на Австро-Венгрию. Этот договор позволял Германии «перестраховаться» на случай ухудшения отношений с Петербургом и временно предотвращал русско-французское сближение [3].

Система союзов – это теория. А сейчас разберем то, как Бисмарк действовал в реальных кризисах. Рассмотрим два показательных случая, когда мир в Европе висел на волоске.

Военная тревога 1875 года. После разгрома Франции в 1871 году Бисмарк опасался, что французы быстро восстановят армию и начнут реванш. Он решил ударить первым пока не поздно. В 1875 году германская пресса начала кампанию против Франции, а военные круги открыто говорили о превентивной войне. Бисмарк хотел проверить как отреагируют Россия и Англия. Реакция оказалась неожиданной. Оба государства резко выступили против новой войны. Они дали понять Берлину, что нападать на Францию нельзя. Бисмарк отступил. Он понял главное: даже сильная Германия не может действовать в одиночку, если против неё две великие державы. Этот кризис показал границы бисмарковской дипломатии. Угрожать можно, но только до тех пор, пока другие не объединятся против тебя.

Балканский кризис 1885–1887 годов. Балканы оставались самой взрывоопасной точкой Европы. В 1885 году произошло объединение Болгарии с Восточной Румелией. Это вызвало панику в Австро-Венгрии и ярость в России. Австрия боялась усиления Болгарии. Россия была недовольна тем, что болгары действовали без её разрешения. Между Веной и Петербургом запахло войной. Если бы они вступили в конфликт, Германии пришлось бы выбирать сторону. А это крах всей бисмарковской системы. Что сделал Бисмарк? Он не стал вмешиваться напрямую. Вместо этого он предложил себя в качестве посредника. Он убедил обе стороны, что война невыгодна никому. В результате конфликт удалось остановить. Ни Австрия, ни Россия не получили того, что хотели, но и воевать не стали. Бисмарк снова доказал, что дипломатия может остановить войну, даже когда все готовы к борьбе.

Эти два кризиса важны по одной причине. Они показывают, что бисмарковская система работала не сама по себе. Её удерживал лично канцлер.

Он постоянно балансировал, угрожал, уступал, договаривался. Без него, как показал кризис 1875 года, для Германии существовала реальная возможность совершить опрометчивый шаг. А без его посредничества в 1885–1887 годах конфликт на Балканах мог перерасти в крупномасштабную войну значительно раньше 1914 года.

Берлинский конгресс 1878 года стал важнейшей демонстрацией бисмарковской дипломатии на практике. После победоносной для России русско-турецкой войны 1877–1878 годов Сан-Стефанский мирный договор значительно усилил влияние России на Балканах, что вызвало резкое противодействие Австро-Венгрии и Великобритании. Бисмарк, выступив в роли «честного маклера», организовал пересмотр условий мира. В результате территориальные приобретения России были урезаны, Австро-Венгрия получила возможность оккупировать Боснию и Герцеговину, а ряд балканских государств обрёл независимость или автономию. Хотя конгресс временно сохранил мир в Европе, он нанёс серьёзный удар по русско-германским отношениям [4].

Отто фон Бисмарк создал дипломатическую систему, которая почти двадцать лет удерживала Европу от большой войны. Он не был миротворцем в высоком смысле этого слова. Он просто понимал, что для Германии война невыгодна. Любой крупный конфликт в центре Европы рано или поздно втянула бы молодую империю в войну на два фронта. А этого Бисмарк боялся больше всего.

Основные достижения его дипломатии заключаются в следующем. Во-первых, он сумел изолировать Францию. У реваншистов в Париже не нашлось сильных союзников почти два десятилетия. Во-вторых, он связал Россию и Австро-Венгрию обязательствами перед Берлином. Даже когда они ненавидели друг друга, они всё равно держались за договоры с Германией. В-третьих, он лично предотвратил несколько кризисов, особенно в 1875 году и на Балканах в середине 1880-х.

Однако у этой системы присутствовали и определенные слабости. Главная из них – личная зависимость от Бисмарка. Он не создал институтов и не воспитал преемников. Всё держалось на его авторитете, хитрости и умении запугивать и договариваться одновременно. Как только кайзер Вильгельм II отправил канцлера в отставку в 1890 году, система начала рушиться. Новые министры не понимали сложной паутины договоров. Они отказались продлевать Договор перестраховки с Россией. И уже в 1894 году Россия и Франция заключили военный союз. Кошмар Бисмарка – война на два фронта – стал реальностью. Через двадцать лет после его ухода грянула Первая мировая война.

Таким образом, дипломатия Бисмарка – это классический пример реальной политики. Она была гениальной для своего времени. Она доказала, что союзами и дипломатическим давлением можно управлять европейской политикой, избегая крупных военных конфликтов. Но она же показала, что система, которая зависит от одного человека обречена. Урок Бисмарка прост: дипломатия должна быть не только умной, но и устойчивой. Без институтов преемственности даже самая блестящая конструкция рассыплется, как карточный домик.

Список литературы

1. Галкин И.С. Создание Германской империи. 1815–1871. М.: Наука, 1986. 320 с.

2. Ерусалимский А.С. Бисмарк. Дипломатия и военное искусство. М.: Издательство АН СССР, 1968. 280 с.

3. Патрушев А.И. Германия в эпоху Бисмарка: от объединения к империи. СПб.: Наука, 2009. 240 с.

4. Пономарёв М.В. История международных отношений. 1815–1918. М.: РОССПЭН, 2016. 400 с.

5. Хилльгрубер А. Отто фон Бисмарк. Основатель империи. М.: Весь Мир, 2014. 350 с.

ЧКАЛОВСКАЯ САНИТАРНАЯ АВИАЦИЯ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Дегтярева Н.А., канд. ист. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко

Во второй половине 1930-х – первой половине 1940-х гг. формирование сети гражданской авиации на Урале создало организационно-технические предпосылки для становления Чкаловской санитарной авиации, ставшей одним из элементов системы охраны здоровья населения в условиях Великой Отечественной войны. В отечественной историографии деятельность санитарной авиации регионального уровня, как правило, рассматривается фрагментарно, в контексте общих сюжетов о развитии здравоохранения и санитарно-эпидемиологического благополучия тыла. Целью настоящей статьи является анализ становления и практической деятельности санитарной авиации Чкаловской области в 1940–1945 гг., с акцентом на её роль в противоэпидемических мероприятиях, лечебно-эвакуационном обеспечении и консультативной помощи отдалённым районам, на основании нормативных актов, отчётной документации облздрава и материалов региональных архивов.

Гражданская санитарная авиация, оформившаяся в СССР в 1930-е гг. в структуре гражданского воздушного флота и Наркомздрава, создала предпосылки для её последующего использования в прифронтовых и тыловых районах в годы войны. Уже в довоенный период были отработаны ключевые функции санавиации: экстренная эвакуация тяжёлых больных из труднодоступных районов, доставка в крупные лечебные учреждения, выезды врачебных бригад, а также перевозка медикаментов, крови и медоборудования.

Оформление воздушного транспорта как самостоятельной отрасли народного хозяйства датируется 1923 г., когда Советом труда и обороны было принято постановление об организации Совета по гражданской авиации и утверждён ориентировочный трёхлетний план развития Гражданского воздушного флота. [11, с. 227].

В рамках реализации трёхлетней программы развития гражданской авиации 13 мая 1923 г. на Урале было организовано региональное отделение Общества друзей воздушного флота (ОДВФ), основной задачей которого, по выражению современников, являлась пропаганда воздухоплавания. В короткие сроки уральское отделение сформировало 3812 ячеек и привлекло в свои ряды 155,8 тыс. участников, что обеспечило массовую вовлечённость населения в движение за создание национального воздушного флота [7, с. 162].

Важным этапом становления гражданской авиации на Урале стало образование 19 мая 1934 г. в Свердловске Уральского территориального управления Гражданского воздушного флота, в зону ответственности которого входили Свердловская и Челябинская области, Башкирская АССР и Кировский край [10, л.73 – 74].

Управленческая нестабильность 1930-х гг. отразилась и на системе гражданской авиации Урала. В 1936 г. Уральское управление Гражданского воздушного флота, располагавшееся в Свердловске, было ликвидировано, а уральские авиационные подразделения переданы в подчинение Западно-Сибирскому управлению ГВФ. Уже через три года последовала новая реорганизация: в 1939 г. была сформирована Уральская авиагруппа с центром в Уфе, обслуживавшая территорию Башкирской, Татарской и Удмуртской АССР, а также Свердловской, Челябинской, Пермской, Куйбышевской и Оренбургской областей [1, с. 43 – 44].

К 1940 г. протяжённость воздушных линий на Урале по сравнению с 1929 г., когда была введена в эксплуатацию первая трасса, увеличилась с 1000 до 6910 км. За счёт этого к проложенным на рубеже 1920–1930-х гг. маршрутам добавилась новая магистраль всесоюзного значения Москва – Свердловск – Алма-Ата, а также ряд местных авиалиний — Оренбург – Матвеевка, Уфа – Янаул, Уфа – Белорецк, Уфа – Исангулово и др. [2, с. 194.].

К началу Великой Отечественной войны уровень развития гражданского воздушного флота на Урале заметно отставал от военной авиации, что проявлялось прежде всего в слабости его материально-технической базы. По принятой в предвоенный период классификации в регионе функционировало шесть «классных» аэродромов, из которых пять относились к III классу (три в Челябинской области, один в Оренбургской области и один в Башкирской АССР), тогда как лишь один аэродром в Свердловской области имел II категорию классности [8, л.3].

Предвоенное развитие сети гражданских авиалиний на Урале стало важной предпосылкой последующего использования авиации в лечебно-эвакуационных целях. Если в 1929 г. на территории региона фактически функционировал лишь участок магистральной линии Москва – Владивосток протяжённостью около 1000 км, то к 1940 г. суммарная протяжённость уральских воздушных трасс возросла до 6910 км за счёт ввода внутренних и межрегиональных линий Свердловск – Магнитогорск, Челябинск – Магнитогорск, Тюмень – Обдорск, Оренбург – Матвеевка, Уфа – Белорецк, Уфа – Исангулово и др. Формирование к началу войны разветвлённой сети, соединявшей индустриальные центры, северные и горные районы, обеспечило наличие подготовленных аэродромов и маршрутов, что в годы Великой Отечественной войны позволило задействовать гражданскую авиацию, в том числе санитарную, как дополнительный канал транспортировки больных и раненых, доставки медицинского персонала и жизненно важных грузов [9, л. 10 об, 34 – 36; 3, с 74 – 76].

Согласно данным книги приказов Чкаловского областного отдела здравоохранения, служба санитарной авиации в регионе документально фиксируется с 3 января 1940 г. В годы Великой Отечественной войны областная санавиация использовалась прежде всего как инструмент санитарно-противоэпидемической работы: с её помощью осуществлялась переброска эпидемиологов в очаги инфекций, доставка дезинфицирующих средств и бактериальных препаратов, в том числе при локальных вспышках сыпного тифа и кори в 1943–1944 гг. В мае–июне 1944 г., во время массовых

заболеваний септической ангиной, самолёты санавиации обеспечивали выезд врачей, лаборантов, медицинских сестёр и медикаментов в районы, удалённые от железнодорожных линий, а также использовались при вспышках пищевых отравлений на промышленных предприятиях Орска [5, л.5].

Использование санавиации ограничивалось экстренными задачами: для санитарно-просветительской работы её не привлекали, поскольку лётные часы выделялись только для неотложных вылетов. Перевозка раненых и больных из эвакогоспиталей по воздуху, по имеющимся данным, не практиковалась, что объяснялось глубоким тыловым положением Чкаловской области; вместе с тем самолёты применялись для переброски в районы постоянного жительства инвалидов, выписываемых из госпиталей. До 1944 г., пока в Чкалове функционировал эвакуированный Харьковский медицинский институт, санавиация также обеспечивала плановые консультативные вылеты в отдалённые районы: на местах работали выезжавшие по воздуху специалисты — доценты и ассистенты клиник института.

По данным Чкаловского областного отдела здравоохранения, к 1944 г. материально-техническая база санитарной авиации региона оставалась весьма ограниченной: в её распоряжении находились лишь два самолёта удовлетворительного качества — носилочный С-2 и закрытый грузопассажирский ПоЛ-2. За год оба борта выполнили налёт 915 ч 44 мин (порядка 91,6 тыс. км), что при минимальном парке свидетельствовало о высокой интенсивности их эксплуатации. Вместе с тем оснащение службы оставалось неполным: имелся только акушерский набор, тогда как полноценный хирургический комплект отсутствовал; собственных транспортных средств санавиация не имела и обслуживалась автомобильной станцией скорой помощи.

К началу войны и в военные годы была сформирована сеть из двенадцати специальных посадочных площадок в наиболее удалённых районах области, которые ещё до 1941 г. использовались для приёма самолётов, доставлявших почту, и в дальнейшем были задействованы для санитарно-авиационных вылетов [5, л.5].

Таблица 1 – Сравнительные данные о работе санитарной авиации Чкаловской области в 1943 – 1944 гг. [4, л.1 – 5].

Показатель	1943 г.	1944 г.
Лимит налёта, ч	1100	880
Фактически выполнено, ч	941 ч 13 мин	915 ч 44 мин
Поступило вызовов	235	258
Выполнено вызовов	196	234
Операций произведено	23	12
Переливание крови, случаев	2	19
Приём амбулаторных больных, человек	92	472

Консультации медицинского персонала	55	252
Эвакуировано больных, человек	15	72
Вылеты медперсонала	172	160 врачей, 70 медицинских сестёр
Доставлено свежей крови, г	800	5450

Сравнительный анализ показателей работы санитарной авиации Чкаловской области за 1943–1944 гг. позволяет выявить как относительную стабильность объёмов лётной работы, так и существенное изменение её функциональной структуры. При сокращении установленного лимита налёта с 1100 до 880 ч фактический налёт остался практически на прежнем уровне, что указывает на более плотное использование каждого часа и концентрацию вылетов на наиболее значимых задачах. Количество поступивших и выполненных вызовов возросло, а число эвакуированных больных увеличилось, что свидетельствует об усилении роли санавиации в лечебно-эвакуационном обеспечении отдалённых районов.

Показательно, что во втором квартале 1944 г. фактический налёт санитарной авиации значительно превысил установленный лимит: при плане в 150 часов было выполнено 389 ч 45 мин. Перевыполнение объяснялось необходимостью интенсивного использования самолётов в период вспышки септической ангины, когда авиацию активно привлекали для доставки медикаментов и переброски врачей в наиболее пострадавшие, удалённые от железнодорожных линий районы.

Как видно из Таблицы 1 изменилась структура медицинской работы: количество операций сократилось с 23 до 12, тогда как число переливаний крови выросло с 2 до 19, объём доставленной свежей крови — с 800 до 5450 г, а приём амбулаторных больных — с 92 до 472, что отражает переход от преобладания единичных хирургических вмешательств к более широкому использованию авиации для обеспечения сложных терапевтических вмешательств на местах. Существенно увеличилось и число консультаций медицинского персонала, что позволяет говорить о формировании за счёт санавиации консультативно-диагностической помощи. Таким образом, к 1944 г. санитарная авиация Чкаловской области из преимущественно «оперативного» канала экстренной помощи постепенно превращается в многофункциональный ресурс, совмещающий эвакуацию, доставку жизненно важных медицинских средств, амбулаторный приём и обучение, поддержку кадров на периферии.

По отчётным данным начальника санитарной авиации Чкаловской области Ильиной, в рассматриваемый период вылеты санитарной авиации за пределы области не осуществлялись, что свидетельствовало о преимущественно внутригородском и внутриобластном характере её деятельности.

Кадровое обеспечение санитарной авиации Чкаловской области оставалось минимальным. Согласно штатному расписанию, служба санавиации включала лишь одну должность начальника, одного борт-врача, одну бортовую медицинскую сестру и одного работника младшего обслуживающего персонала,

что, по оценке руководства, явно не соответствовало объёму и характеру выполняемых задач.

Дополнительной проблемой являлась отсутствие собственных служебных помещений: подразделение санавиации размещалось в комнатах областного отдела здравоохранения, что объективно затрудняло организацию его работы и хранение оборудования [6, л.6].

Организационные и транспортные ограничения существенно осложняли функционирование санитарной авиации Чкаловской области. Связь с авиазвеном осуществлялась по телефону и отличалась нестабильностью, особенно с отдельными районами; в весенне-летний период ситуация усугублялась тем, что базой для самолётов служил аэродром в с. Нежинке, расположенный примерно в 20 км от Чкалова, где телефонная линия часто выходила из строя. При отсутствии собственного автотранспорта у областного отдела здравоохранения санавиация вынуждена была пользоваться городской машиной скорой помощи или договариваться с авиаотрядом и службой скорой помощи о совместном использовании транспорта и топлива. В ряде случаев бортовая медсестра добиралась до с. Нежинки пешком или на попутных машинах, однако, по отчётам, ни один экстренный вызов в отдалённые районы в летний период сорван не был.

Система приёма вызовов была централизована: обращения поступали в областной отдел здравоохранения на имя заведующего или начальника санитарной авиации, при отделе было организовано круглосуточное дежурство. Время реагирования на экстренные вызовы зависело от часа их поступления и возможности возврата самолёта в Чкалов до наступления темноты: если транспортировка больного в день вызова была невозможна, вылет планировался на следующее утро с предварительной телефонной консультацией местных врачей; при раннем поступлении сигнала самолёт поднимался в воздух немедленно. Для обеспечения выездов санавиация практиковала бартерные схемы: выделявшийся ей бензин передавался авиаотряду в обмен на транспортные услуги, а также использовался для обеспечения рейсов городской скорой помощи, перевозившей врачей и пациентов.

Среди медицинских работников Чкаловской области, активно привлекавшихся к работе санитарной авиации, выделялась группа высококвалифицированных специалистов, обеспечивавших экстренную помощь населению. Акушер-гинеколог Анна Михайловна Акулова, закреплённая за санавиацией и одновременно работавшая в родильном доме, неоднократно выезжала по срочным вызовам; в частности, в сентябре 1944 г. по вызову главного врача Булановской больницы Белозерского района она провела на месте операцию у больной с гнойным пневмоперитонитом, что позволило спасти пациентку, а при последующей консультации выявила случай внематочной беременности, больная была доставлена самолётом в Чкалов и госпитализирована. Хирург Иван Лаврентьевич Мисник, служивший в эвакогоспитале № 1654, отличался готовностью к вылетам на экстренные операции; после получения инвалидности II группы он продолжил работу в межрайонной Илекской больнице, оказывая неотложную хирургическую

помощь жителям близлежащих районов и инвалидам войны, нуждавшимся в восстановительных вмешательствах. Важную роль в системе квалифицированной медицинской помощи играла также терапевт Вера Михайловна Инькова, являвшаяся одним из ведущих специалистов в регионе в области внутренней патологии [5, л.5].

Проведённое исследование позволяет сделать вывод, что санитарная авиация Чкаловской области в годы Великой Отечественной войны представляла собой малочисленную по штату и крайне ограниченную по материально-техническим ресурсам структуру, однако её значение для региональной системы здравоохранения существенно превосходило формальные масштабы. При наличии всего двух самолётов, минимального набора оборудования и фактическом отсутствии собственного автотранспорта санавиация обеспечивала выполнение ежегодно сотен вылетов, в том числе с заметным превышением планового налёта, что было особенно важно в периоды вспышек септической ангины, сыпного тифа, кори и других инфекций.

Опыт Чкаловской области тем самым демонстрирует, что даже в условиях войны авиационные подразделения могли играть заметную роль в обеспечении медицинской помощи населению тыловых территорий, что делает данный сюжет важным компонентом общей истории военной медицины и гражданской авиации СССР.

Список литературы

1. Бобков А.Ф. Мирные крылья Башкирии [К 50-летию Уфим. авиаотряда]. Уфа: Башк. кн. изд-во, 1983. 142 с.
2. Климов И. П. Становление гражданской авиации на Урале (20-е – 30-е гг. XX века) // Вестник Тюменского государственного университета. 2006. № 1. С. 188–195.
3. Ключарев В.П. Гражданский воздушный флот СССР: Стат. воен. справочник за 1923-1934 гг. / Сост. В. А. Ключарев. М.: Союзоргучет, 1936. 201 с.
4. Объединённый государственный архив Оренбургской области (ОГАОО). Ф. 1465. Оп.1. Д. 204.
5. ОГАОО. Ф. 1465. Оп.1. Д. 204.
6. ОГАОО. Ф. 1465. Оп.1. Д. 204.
7. Политическое и хозяйственное состояние области и работа парторганизации Урала: Отчет Уралобкома РКП(б) VII Уральск. обл. партконференции / Уральск. обл. ком. РКП(б). Свердловск: Уралкнига, 1925. 210 с.
8. Российский государственный архив экономики (РГАЭ). Ф. 9527. Оп. 1. Д. 1323.
9. РГАЭ. Ф. 9527. Оп. 7. Д. 1325.
10. РГАЭ. Ф. 9527. Оп. 1.Д. 864.
11. Транспорт СССР: итоги за пятьдесят лет и перспективы развития / под общ. ред. инж. А. Л. Голованова. М.: Транспорт, 1967. 324 с.

ИСТОРИЯ ПЕРЕСЕЛЕНИЯ НЕМЦЕВ В ОРЕНБУРЖЬЕ

Жайбалиева Л.Т., канд. ист. наук, доцент, Стасенко А.С.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Переселение народов играет важную роль в истории, влияет на развитие территорий, их экономику и культуру. Одним из таких примеров является переселение немцев в Россию. Актуальность темы заключается в необходимости изучения региональной истории немецкого населения и его влияния на развитие Оренбургского края. Несмотря на наличие исследований, многие вопросы этой проблемы остаются недостаточно изученными.

Массовое переселение немцев в нашу страну, как известно, произошло при Петре I и Екатерине II. В поисках лучшей доли в незнакомую страну потянулись католики, лютеране и меннониты. В XVIII веке единой немецкой нации еще не существовало, а переселенцы были выходцами из разных германских государств – Пруссии, Гессена, Баварии и других.

В Оренбургской губернии немцы появились с момента основания нашей губернии. Они селились обособленно друг от друга и от представителей других религий, стараясь сохранить самобытную культуру.

Переселение в оренбургские степи началось в конце XIX века. Сюда, как правило, перебирались немцы с юга России и Украины. Это была так называемая вторичная миграция. Причиной этой миграции стала нехватка земли. По традиции, весь надел (обычно 65 десятин) наследовал старший сын, а младшим приходилось либо батрачить на него, либо искать новые земли. Оренбуржье с его обширными и плодородными землями стало одним из главных направлений. Ходоки начали прибывать сюда с 1885–1894 годов. Землю покупали у башкирских общин и крупных землевладельцев, таких как купцы Деевы, часто с помощью долгосрочных кредитов от Донского аграрного банка. Переселялись целыми общинами, сохраняя названия своих материнских колоний (Хортица, Претория) или давая селам новые имена: в честь членов царской семьи (Петровка, Романовка), по природным особенностям (Каменка, Клубниковка) или в благодарность местным жителям (Степановка, Деевка)

Для немцев было важно сохранить свой образ жизни. Они старались жить рядом, чтобы не терять язык и религию. В Оренбуржье они создавали небольшие поселения, чаще всего это были хутора. Например, как отмечал этнограф К. Штумпп, таких поселений было около 16, численность населения которых составляла от 20 до 60 человек [5]. Несмотря на небольшие размеры, эти поселения были хорошо развиты. Особое место среди них занимали меннониты.

В работах Т. И. Герасименко и Е. Ю. Нуждиной говорится о том, что меннониты внесли заметный вклад в развитие сельского хозяйства в Оренбургской губернии. Они отличались высоким уровнем земледелия, рационально использовали землю и применяли новые методы ведения хозяйства [2].

Переселение происходило организованно, целыми группами семей. На новом месте они совместно осваивали землю, строили дома и налаживали хозяйство. Важной была взаимопомощь внутри общины, так как условия жизни поначалу были достаточно сложными. Переселенцы довольно быстро адаптировались. Они применяли более рациональные методы ведения хозяйства, что способствовало развитию сельского хозяйства в регионе.

По мнению исследователя Е. Ф. Тюлюлюкина, наиболее важным было сохранение культуры [4]. Это можно увидеть на примере семей, где традиции передавались из поколения в поколение.

Быт у переселенцев был довольно простой. Дома строились без лишних украшений, но были удобными. Часто под одной крышей находились и жилые помещения, и хозяйственные постройки. Это было удобно, особенно зимой.

Немцы уделяли внимание образованию. В их поселениях были школы, где дети учились на родном языке. Обучение велось на литературном немецком языке, но в быту все говорили на диалекте Plattdeutsch. Дети с малых лет учились читать Библию и вести строгий учет хозяйства. Религиозные праздники – Рождество и Пасха – превращались в настоящее семейное торжество. На Пасху дети искали спрятанные родителями крашеные яйца, а хозяйки соревновались в выпечке традиционных куличей и штоллена – рождественского кекса с изюмом и миндалем, который мог храниться месяцами.

Особое место в жизни переселенцев занимала религия. Она объединяла людей. Большинство переселенцев являлись протестантами, но также были лютеране, реформаты и меннониты. В поселениях обычно существовали религиозные общины, вокруг которых строилась жизнь людей. Богослужения проводились регулярно [3]. Часто религиозные собрания проходили в специальных домах или школах, если отсутствовала отдельная церковь.

Религия влияла на нормы поведения. Поощрялись трудолюбие, скромность, взаимопомощь и дисциплина. Эти качества помогали переселенцам выживать в новых условиях. В семьях большое внимание уделялось воспитанию детей в религиозном духе, уважению к старшим и соблюдению традиций.

Религия помогала сохранять национальную идентичность. Богослужения и обучение часто проводились на немецком языке, что способствовало его сохранению.

О жизни переселенцев можно узнать из архивных материалов и воспоминаний. Известно, что в 1895 году меннониты из Таврической губернии переселились в Оренбургскую губернию, где основали ряд колоний, таких как Кубанка, Претория и Кичкасс.

В первые годы своего правления Советская власть уделяла внимание национальному вопросу. Известно, что за 10 лет в стране было создано 250 национальных районов и даже 5300 национальных сельсоветов. По национальному признаку объединялись не только немцы, но и другие народы.

В 30-х годах XX века в нашей области проживало 14,1 тыс. немцев. На базе немецких колоний Оренбуржья к 1936 году было создано 30 колхозов, ферм и кооперативных хозяйств.

Немецкие деревни в Оренбургской области были объединены в отдельное национальное образование – Кичкасский немецкий подрайон в составе Покровского района, который с 1934 по 1938 год был преобразован в полноценный Кичкасский немецкий район с центром в селе Кичкас.

Немцы, такова уж национальная черта, всегда тяготели к индивидуализму. Их хозяйства, как правило, были крепкими: эти люди любили трудиться и умели это делать. Поэтому советская власть очень многих причисляла к кулакам, лишала избирательных прав. Показательно, что уже в декабре 1929 года число немецких кулаков по всей России составляло 5 % от общего числа.

Интересно рассмотреть жизнь переселенцев на примере конкретной семьи. В архивных источниках упоминается семья Вибе, проживавшая в одной из немецких колоний Оренбургской губернии.

Семья переселилась в Оренбуржье в конце XIX века из южных районов Российской империи. Причиной переезда, как и у многих других переселенцев, стала нехватка земли. Путь на новое место занял несколько недель: ехали на подводах, везли с собой только самое необходимое — инструменты, одежду и предметы быта.

В первое время условия жизни были крайне сложными. Семье пришлось обустраиваться практически с нуля: сначала они жили в землянке, а затем построили небольшой дом из самана с соломенной крышей. Несмотря на простоту, жилище отличалось аккуратностью и продуманностью, что было характерно для немецких переселенцев.

Основным занятием семьи было сельское хозяйство. Они выращивали пшеницу и рожь, держали скот, занимались огородом. Однако этим их деятельность не ограничивалась. Глава семьи, Я. Я. Вибе, занимался также переработкой зерна и владел небольшой мельницей. Это позволяло не только обеспечивать собственные нужды, но и получать дополнительный доход, оказывая услуги другим жителям.

Быт семьи был достаточно простым, но хорошо организованным. Хлеб выпекали сразу на несколько дней, одежду шили самостоятельно, многие предметы быта изготавливались своими руками. Вечерами семья собиралась вместе: читали религиозные тексты, обсуждали хозяйственные дела. Большое внимание уделялось воспитанию детей – их с раннего возраста приучали к труду и ответственности.

Со временем жизнь немецкого населения в России стала ухудшаться. Во время Первой мировой войны к немцам начали относиться с недоверием, так как Россия воевала с Германией [1]. Несмотря на то, что большинство переселенцев уже давно жили в стране и считали ее своей родиной, их все равно воспринимали как чуждое население. Это приводило к ограничениям в правах, а также к ухудшению их положения в обществе.

После революции и установления советской власти начались серьезные изменения в жизни населения. В 1920–1930-е годы была проведена коллективизация, в ходе которой частные хозяйства объединялись в колхозы. Для немецких переселенцев это стало тяжелым испытанием, так как они

привыкли к самостоятельному ведению хозяйства. Изменение привычного уклада жизни вызывало недовольство и трудности в адаптации.

Самым тяжелым этапом стала Вторая мировая война. В 1941 году, после начала войны с Германией, советское руководство приняло решение о массовой депортации немецкого населения. Основанием для этого послужил Указ Президиума Верховного Совета СССР от 28 августа 1941 год. Людей в короткие сроки выселяли из своих домов и отправляли в Сибирь, Казахстан и другие отдаленные регионы. Многие семьи не успевали взять с собой необходимые вещи, дорога занимала длительное время, а условия жизни на новых местах были тяжелыми. Депортация стала тяжелым ударом для немецких семей, так как они теряли не только имущество, но и привычный образ жизни. Многие семьи были разделены, а восстановить прежние условия жизни после этого оказалось практически невозможно.

В конце 1980-х годов началось движение за возрождение немецкой культуры, было создано общество «Возрождение». Однако открытие границ в 1990-е годы привело к массовой эмиграции оренбургских немцев на историческую родину в Германию, что стало завершением их многовековой истории компактного проживания в России. Казалось, на этом история немцев Оренбуржья подошла к концу.

Однако в последние годы наметилась новая, обратная тенденция. На фоне идеологических и культурных изменений в Европе некоторые потомки эмигрантов, воспользовавшись российской государственной программой по переселению соотечественников (включая обновленный в 2023 году институт репатриации), начали возвращаться в Россию. Основными причинами они называют стремление сохранить традиционные семейные ценности, несогласие с системой образования в Европе и чувство духовной принадлежности к России.

История немцев Оренбуржья, пройдя через трагические испытания XX века и массовый исход, не закончилась. Сегодня она пишется заново – уже не как история большой общины, а как история отдельных семей. Эта тенденция затронула и Оренбуржье. Ярким примером стала история многодетной семьи Андрея Функа, которая в 2023 году вернулась из Германии в Красногвардейский район – туда, откуда их предки уехали в 1990-е годы.

Несмотря на высокий уровень ассимиляции, на территории Оренбургской области существуют и сегодня семьи, живущие по немецким традициям, где дети разговаривают на немецком языке, слушают немецкие песни, читают немецкие сказки, отмечают немецкие праздники. Именно таким образом может сохраняться и передаваться последующим поколениям культура народа.

Список литературы

1. Булатова, Л. В. Немецкое население России в годы Первой мировой войны / Л. В. Булатова, О. Я. Бахарева. – М.: Наука, 2001. – 256 с.

2. Герасименко, Т. И. Немецкие переселенцы в России: история и современность / Т. И. Герасименко, Е. Ю. Нуждина. – Оренбург: ОГУ, 2010. – 198 с.

3. Тихомиров, А. Е. Российские немцы: история и культура / А. Е. Тихомиров, Л. Л. Райзих. – М.: Просвещение, 2005. – 312 с.

4. Тюлюлюкин, Е. Ф. Немецкие колонии в России: хозяйство и быт / Е. Ф. Тюлюлюкин. – СПб.: Издательство СПбГУ, 1998. – 220 с.

5. Штумпп, К. Немецкие колонии в Российской империи / К. Штумпп. – М.: Наука, 1996. – 275 с.

РОССИЯ НА ПУТИ МОДЕРНИЗАЦИИ В НАЧАЛЕ XVIII В

Жайбалиева Л.Т., канд. ист. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

На современном этапе развития исторической науки актуальным вопросом является исследование проблемы модернизации страны. Особое внимание уделяется преобразованиям Петра I, которые открыли эпоху модернизации в истории России, в значительной степени определялись личностью и деятельностью самого правителя. Петровские реформы имели долговременные последствия в развитии государственности, экономики, культуры и в целом ментальности народа.

В XVIII в. в России происходит оформление и совершенствование государственного управления в форме абсолютной монархии, при которой отсутствовал орган, ограничивавший власть монарха. Абсолютизм в России, как и во Франции, носил завершенный характер, в отличие от Англии, где он был ограничен парламентом и органами местного самоуправления. В этих странах абсолютизм способствовал централизации, в отличие от Германии, где сохранялась раздробленность страны.

Россия конца XVII – начала XVIII вв. (до начала правления Петра I), по мнению известного историка И. Валлерстайна, находилась вне рамок «европейской Европы», хотя страна не была полностью закрытой от влияния европейской экономики и культуры. Россия в своих внешнеторговых связях была ориентирована на торговлю с югом и востоком – Турцией, Средней Азией, Китаем и Ираном.

С преобразованиями Петра I связана масштабная доиндустриальная модернизация в России. В свою очередь реформы являлись реакцией на всю совокупность тех внешних обстоятельств, которые ставили под вопрос дальнейшее развитие России как самостоятельного государства. Необходимость петровских преобразований была обусловлена социально-экономическими процессами, которые развивались в стране с XVII в. и отразились в реформах первых Романовых; упадком русской государственности и военной мощи; прогрессирующим отставанием России, прежде всего, в экономической и военно-технической сфере.

Целью реформ было превращение страны в мощное обороноспособное государство. Петр I как реформатор сделал все возможное, чтобы ликвидировать отставание и за короткое время вывести страну на общеевропейский уровень.

В правление Петра I началась системная модернизация страны, превратившая Россию в одно из развитых европейских государств. В то же время в стране сохранялись крепостническая система и другие черты феодализма.

Важнейшее место в системе петровских преобразований занимали реформа государственного управления и административно-территориальная

реформа. Они привели в конечном итоге к дальнейшему усилению роли государства и личности правителя в российской истории.

Модернизационный процесс распространился и на сферу государственного управления, которая стала перестраиваться на принципах рациональности [3, с. 111]. С ликвидацией Боярской думы исчез последний орган, ограничивавший власть монарха, и царь стал неограниченным правителем страны.

Для абсолютизма характерна высокая степень централизации государственной власти, наличие чиновничье-бюрократического аппарата, многочисленной армии. В 1711 г. образован Сенат, который сосредоточил в своих руках надзор за важнейшими отраслями государственной жизни: торговлей, финансами, судопроизводством и, что было в тот момент наиболее важным, за комплектованием и снабжением армии и флота. Он был призван координировать деятельность всех других органов государственной власти в центре и на местах, разрешать споры между ведомствами и, таким образом, должен был стать в полном смысле слова высшим правительственным органом. В отсутствие царя члены Сената издавали указы общегосударственного значения, участвовали в разработке и обсуждении законопроектов.

Приказная система отраслевого управления заменена коллегиями, отличавшимися более четким разграничением сфер деятельности. Вместо большого количества приказов созданы коллегии с однообразной структурой, компетенция которых была строго ограничена, хотя решения принимались коллегиально. Государственный аппарат стал централизованным, простым и контролируемым.

Иерархия учреждений государственной службы и чиновников регулировалась «Генеральным регламентом» и «Табелью о рангах» Их основное назначение – систематизация, унификация и регулирование административного управления, что свидетельствовало о бюрократизации государственного аппарата. Установлена строгая подчиненность нижестоящих организаций вышестоящим, обязанности государственных служащих. Впервые в истории страны основным принципом иерархического деления признавались не знатность происхождения рода, а личные способности, образование, умения и навыки претендента. Служебно-родовой принцип выдвижения и продвижения по карьерной лестнице заменен на принцип личной преданности императору и признания заслуг перед царем и Отечеством.

Иерархию государственной власти венчал царь – абсолютный монарх, а после победы в Северной войне – император. Ему принадлежала высшая законодательная, исполнительная и судебная власти. Он являлся командующим вооруженными силами.

Петр I изменил административно-территориальное устройство страны, провел реорганизацию всей системы местного управления для приведения в соответствие с коллегиальной системой отраслевого центрального управления. Исчезли ранее существовавшие элементы выборности местных должностных лиц.

Преобразования Петра I в военной сфере связаны с целями и задачами внешней политики России. Осуществлялись реформа и перевооружение регулярной армии, 1696 г. стал годом создания военно-морского флота России. На верфях Воронежа заложены военные корабли. Введены новые воинские уставы, единообразная форма для различных видов войск, разработана наградная система (ордена и медали).

Набор в вооруженные силы стал осуществляться путем рекрутчины – воинской повинности, основанной на принципе отбора, необходимого для формирования регулярной армии и военно-морского флота. Рекрутская повинность оказалась особенно тяжелой для податных сословий, при этом полностью решила проблему комплектования регулярной армии. Следует подчеркнуть, что милитаризованность стала одной из основных черт общественной жизни в России, определявшей не только политику, но и экономику, социальные отношения, культуру и общественное сознание.

В государственную систему была включена церковь. Регламентация духовной жизни началась с утверждением в январе 1721 г. «Духовного регламента», подготовленного сподвижником Петра I, псковским епископом Феофаном Прокоповичем, сторонником петровских преобразований. Упразднив патриаршество в 1700 г. после смерти патриарха Адриана и ограничив привилегии монастырей и монашества, Петр I восстановил против себя церковь и ее иерархов. Создана Духовная коллегия, установившая контроль над духовенством, преобразованная в Святейший правительствующий Синод во главе с обер-прокурором – светским чиновником. Синод и церковные иерархи стали частью государственного чиновничьего аппарата. Царь формально стал главой Русской православной церкви.

Руководствуясь политикой меркантилизма и протекционизма, Петр I провел целый ряд существенных преобразований в сфере экономики, напрямую связанных с военными нуждами. Развивалась крупная промышленность путем расширения мануфактурного производства, создавались металлургические, оружейные, парусно-полотняные заводы. Если в конце XVII в. в стране насчитывалось около 30 мануфактур, то за годы петровского правления с 1695 по 1725 в стране действовало уже более 200 мануфактур [1, с. 25; 5, с. 395]. Наряду с Москвой и прилегающими к ней губерниями Нечерноземного центра, складывались два новых промышленных района: Урал и Петербург, значение которых быстро возрастало. В 1726 г. торговый оборот Петербурга в 12 раз превышал торговый оборот Архангельска. Для внешнеторговых связей использовались также приобретенные в ходе Северной войны такие портовые города, как Рига, Ревель (Таллинн), Выборг и др. Объем морской торговли России за годы петровских реформ вырос в четыре раза [5, с. 47].

Таможенная политика носила протекционистский характер. Устанавливались повышенные ставки для импортных товаров. Введена государственная монополия на экспорт отдельных товаров. Развитие торговли происходило в условиях расширения внешнеторговых связей, введения фактически государственной монополии на внешнюю торговлю.

Протекционистский таможенный тариф 1724 г. всемерно способствовал вывозу за границу русских товаров и ограничивал ввоз иноземных. Подобная поддержка предпринимательства объективно содействовала созданию капиталов в сфере торговли. Государство активно вовлекало его в развитие промышленности, которое сопровождалось увеличением торговли, ярмарок, специализацией местных рынков и формированием их в единый всероссийский рынок [2, с. 365].

Реформирована система налогообложения. Благодаря податной реформе увеличилась доходная часть бюджета. Вместо подворной введена подушная подать. Законодательно закреплено привилегированное положение дворянства как неподатного сословия, в отличие от других сословий, обязанных платить подушную подать.

В результате петровских преобразований ярче проявилось одно из главных противоречий общественной жизни в XVIII в. – между властью и обществом. Реформы первой четверти XVIII в., с одной стороны, привели к модернизации и европеизации России, а с другой – к укреплению крепостнических порядков и окончательному оформлению абсолютизма.

Важной особенностью, фактически итогом российской модернизации в XVIII в. стал социокультурный раскол российского общества. Как уже отмечалось, образцом для реформ были страны Западной Европы, поэтому модернизация России в петровские времена осуществлялась в форме вестернизации. Однако вестернизация охватила отнюдь не все русское общество, а коснулась лишь его элиты. С петровских времен в дворянской среде стало принято подражать западным, европейским образцам в быту, одежде, образе жизни. Среди элитарных кругов широкое распространение получили западноевропейские языки. Результатом стал раскол русского общества на европеизированную элиту и основную массу населения, сохранявшую приверженность традиционным ценностям и традиционному образу жизни. Социокультурная дифференциация вдобавок к социальному расслоению усилила потенциальную внутреннюю конфликтность российского общества, что в последующем нашло отражение в характере и особенностях отечественной истории.

Петровские реформы породили в среде русской интеллигенции спор между так называемыми «западниками» и «почвенниками», не прекращающийся и по сегодняшний день [4, с. 224–226]. С почвенным укладом было связано подавляющее большинство населения – общинное и крепостное крестьянство, помещики. В нем господствовали вертикальные связи, отношения подданства и т.д. Важную роль в этом укладе играли православие, народная традиционная культура. Второй уклад был связан с городской европеизированной культурой. Особенно следует отметить важную роль науки и светских медицинских знаний, чему придавал большое значение император. В европеизированном социокультурном пространстве развивалось предпринимательство, появилась интеллигенция, складывались рыночные отношения. Однако, несмотря на различия, не существовало четкой непреодолимой границы между этими

укладами, осуществлялось взаимовлияние как естественным путем, в основном в культуре и искусстве, так и усилиями государства и монархов.

Таким образом, в XVIII в. Россия встала на путь глубоких системных преобразований. Многое удалось: она превратилась в империю, с которой считались европейские государства, заметно вырос экономический потенциал страны, значительно увеличилась территория и численность населения, армия и флот стали одними из лучших в мире.

Форсированная модернизация и заимствование технологий осуществлялись за счет усиления роли государства. Преобразования в области культуры и быта создавали условия для развития науки, просвещения, литературы. Однако дворянство, воспринимая ценности европейской культуры, обособлялось от национальной традиции и ее хранителя – народа, чья привязанность к традиционным ценностям и институтам нарастала по мере модернизации страны. Это усиливало социокультурный раскол общества, во многом предопределивший глубину социальных противоречий в России.

Список литературы

1. Барышников, М. Н. История делового мира России / М. Н. Барышников. – М.: АО «Аспект Пресс», 1994. – 224 с.

2. Зайцев, В. М. Предпринимательство как фактор социально-экономической модернизации России начала XVIII века / В. М. Зайцев // Актуальные проблемы изучения и преподавания всеобщей истории и международных отношений: материалы международной научно-практической конференции. – Рязань: Изд-во ИП Коняхин А. В., 2021. – С. 359–366.

3. Каспэ, С. И. Империя и модернизация: Общая модель и российская специфика / С. И. Каспэ. – М.: Росспэн, 2001. – 253 с.

4. Ланцов, С. А. Реформы Петра Великого в контексте теоретических концепций и мирового опыта модернизации / С. А. Ланцов // Переломные моменты истории: люди, события, исследования. К 350-летию со дня рождения Пера Великого: материалы международной научной конференции. В 3-х томах. Том 1. – Санкт-Петербург: СПбГУПТД, 2022. – С. 224–229.

5. Перхавко, В. Б. Первые купцы российские / В. Б. Перхавко. – М.: «ТИД «Русское слово – РС», 2004. – 560 с.

ЭВОЛЮЦИЯ ЖЕНСКОГО ОБРАЗА В ИСТОРИИ РОССИИ

Жайбалиева Л.Т., канд. ист. наук, доцент, Кобзев С.Д.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

В последние десятилетия в отечественной и зарубежной историографии наблюдается устойчивый рост интереса к гендерной истории как одному из наиболее перспективных направлений социальных исследований. Вопрос о роли и месте женщины в историческом процессе перестал быть периферийным и занял центральное место в дискуссиях о характере социальной эволюции, особенностях модернизации и трансформации традиционных укладов.

Актуальность изучения эволюции женского образа в истории России обусловлена практическими запросами современного общества, в котором вопросы гендерного равенства, женского лидерства и социальной справедливости приобретают особую остроту. Как справедливо отмечает ряд авторов, без всестороннего анализа женского опыта невозможно сформировать целостную картину прошлого, а значит, и выстроить адекватную стратегию будущего развития.

История России предстает как политика: князей, императоров, полководцев и революционеров. Однако за этой мужской линией скрывается огромный женский опыт, который долгое время оставался в тени. Как справедливо отмечают исследователи, в отечественной историографии долгое время отсутствовали обобщающие труды, раскрывающие в полном объеме вклад женщин в ключевые события страны, что делает актуальным обращение к «женской истории» как к важному инструменту преодоления «незаметности» женщин в прошлом [3, с. 3].

Женщины в России прошли сложный путь: от почти бесправного положения в крестьянской среде до активного участия в политической жизни и вооруженной защите Родины. Этот путь был полон противоречий, героизма и, к сожалению, забытых имен, которые лишь спустя десятилетия обрели заслуженное признание.

На ранних этапах русской истории положение женщины было двойственным. С одной стороны, правовые кодексы, такие как «Русская Правда», фиксировали ограниченный статус женщины. С другой – история сохранила примеры сильных правительниц. Как указывает С. А. Парфенова, уже в Древней Руси женщины знатного происхождения могли участвовать в управлении государством: княгиня Ольга правила после смерти мужа, а дочь Ярослава Мудрого Анна фактически управляла Францией при малолетнем сыне. Более того, известный ученый В. Л. Янин назвал Полоцкое княжество середины XII в. «полоцким матриархатом», так как княгини имели свои печати и право на управление [4, с. 2].

Однако для большинства женщин, особенно крестьянок, реальность была иной. Период Московской Руси и «Домострой» законодательно закрепили

патриархальную модель семьи. В «Домострое» было официально закреплено право мужа бить жену плетью за любую провинность, «...но бить так, чтобы не покалечить». Из глубины веков и пошла поговорка «Бьет – значит любит» [4, с. 3).

В XVIII–XIX вв. ситуация мало изменилась. А. Новиков, земский начальник, писал: «...В крестьянской семье сильнее, чем где-либо, проявляется победа грубой физической силы. Нигде вы не увидите такого царства насилия, как в крестьянской семье» [4, с. 3]. Женщина оказывалась в полной зависимости от воли мужа или отца, что делает контраст с последующими периодами особенно разительным. XIX век стал временем накопления предпосылок для женской эмансипации. Женщины начали осваивать сферу преподавания, стремясь к экономической независимости. Как отмечает Д. А. Громова, в конце XIX века бытовало мнение, что «...женщины способнее мужчины для первоначального народного образования» [4, с. 4].

Настоящий прорыв произошел после революции 1917 года. Борьба за права женщин, начатая активистками за избирательные права, привела к законодательному закреплению равенства. Исследователь К. А. Улазова подчеркивает, что большевики сыграли ключевую роль в уравнивании прав: «...Об этом свидетельствует постановление декрета 1917 г. о том, что женщины и мужчины равны в правах. Также большевики составили задачу реформирования семьи и ее ценностей» [7, с. 218].

Важнейшую роль в этом процессе сыграли выдающиеся женщины-революционерки. Их вклад был неоценим. Например, Александра Коллонтай «...стала первой женщиной в мире, занявшей министерский пост – она была назначена народным комиссаром государственного призрения в первом советском правительстве. Эта роль символизировала изменения в отношении к женщинам в политике» [6, с. 49]. Наряду с ней, Надежда Крупская и Инесса Арманд активно занимались вопросами воспитания нового поколения, образования и организации женского движения, закладывая основы для будущего гендерного равенства [5, с. 995].

Великая Отечественная война стала самым суровым испытанием и одновременно моментом наивысшего проявления женского героизма. Война стерла границы между «мужским» и «женским». Как пишут Е. А. Московцева и М. А. Саяпина, «традиционное разделение на мужскую и женскую сферы деятельности было кардинально пересмотрено в условиях тотальной мобилизации» [3, с. 1].

Масштабы участия женщин были беспрецедентны. Они составляли значительную часть медицинского персонала: «...41 % врачей на фронте составляли женщины; женщинами были 43 % всех полевых хирургов, 43 % фельдшеров и 100 % медсестер» [3, с. 2]. Их работа приравнивалась к боевому подвигу. Санитарки и медсестры выносили раненых на плащ-палатках, на собственных плечах, под огнем противника [3, с. 2].

Женщины не только спасали, но и сражались. В статье М. В. Бобровой приводятся примеры летчиц из 588-го женского авиаполка, которых немцы прозвали «Ночными ведьмами». Старший лейтенант Екатерина Буданова

совершила 266 боевых вылетов и лично сбила 6 самолетов противника. Звания Героя Российской Федерации была удостоена только в 1993 году» [1, с. 26].

Особое место занимают женщины-подпольщицы и партизанки. Символом несгибаемой воли стала Зоя Космодемьянская: «...Зою повесили на глазах у обычных жителей. Ее последними словами были: "Воюйте, не бойтесь, бейте проклятых фашистов, за Родину, за жизнь, за детей"» [1, с. 28]. Трагична и судьба Зины Портновой, которая в 15 лет вступила в партизанский отряд «Юные мстители» и после продолжительных мучений была расстреляна [1, с. 25].

Однако, несмотря на героизм, война наложила отпечаток на послевоенную гендерную политику. Исследователи выделяют феномен «советского гендерного контракта», который «балансировал между эмансипацией и демографическим восстановлением» [3, с. 3]. Государство мобилизовало женщин на «мужские» виды деятельности, но после войны ожидало их возвращения к традиционной роли матери, чтобы компенсировать демографические потери.

Сегодня Россия демонстрирует высокий уровень женской занятости и образования. По данным Росстата, женщины активно работают в промышленности, науке и управлении. Как отмечает С. А. Парфенова, «...современные женщины умеют сочетать работу и воспитание детей в семье. Они способны брать на себя ответственность, решать проблемы» [4, с. 5].

Однако путь к гендерному равенству сталкивается с новыми вызовами. Исследование восприятия женщины как руководителя показывает, что «...ключевым барьером получения высоких руководящих должностей выступает сформированная тысячелетиями психологическая неуверенность представительниц женского пола в собственной эффективности, а также современные социальные ожидания» [2, с. 7].

Примеры женщин-губернаторов, таких как Наталья Комарова (губернатор Ханты-Мансийского автономного округа), Светлана Орлова (губернатор Владимирской области) и Наталья Жданова (губернатором Забайкальского края), демонстрируют, что женщины могут эффективно управлять сложными регионами. Однако анализ их биографий показывает, что «женщины в политике» часто сталкиваются с необходимостью доказывать свою компетентность в большей степени, чем мужчины, и их карьерный путь нередко зависит от лояльности центральной власти.

Эволюция роли женщин в истории России – это путь от бесправия и домашнего насилия, через подвиг на войне и трудовую мобилизацию, к современному, но все еще противоречивому статусу. История сохранила имена великих княгинь, революционерок, летчиц и снайперш, но многие героини остались «забытыми», их имена были утрачены или обесценены в угоду традиционным нарративам. Как подчеркивают исследователи, «...изучение гендерной истории войны через призму женского опыта позволяет отказаться от упрощенных трактовок и увидеть войну как сложный социальный и антропологический феномен» [3, с. 3]. Сегодня, когда Россия сталкивается с новыми вызовами, обращение к этому опыту необходимо не только для сохранения исторической памяти, но и для выработки сбалансированной

социальной политики, позволяющей женщине быть не «забытой», а полноценной героиней своего времени.

Список литературы

1. Боброва, М. В. «Женщина на войне» как феномен и часть истории Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. / М. В. Боброва // Студенческое сообщество и современная наука: материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых / под ред. Н. А. Жирова. – Елец: ФГБОУ ВО «ЕГУ имени И. А. Бунина. – 2020. – С. 24–30.
2. Голубош, О. С. Восприятие женщины как руководителя в России: от прошлого к настоящему / О. С. Голубош // Научные труды СЗИУ РАНХиГС. – 2021. – Т. 12. – Выпуск 3 (50). – С. 11–17.
3. Московцева, Е. А. История Великой Отечественной войны: опыт женщин на фронте и в тылу / Е. А. Московцева, М. А. Саяпина // Глобальный научный потенциал. – 2025. – № 12. – С. 1–3.
4. Парфенова, С. А. К проблеме достижения равенства женщин в России (история и современность) // Общество: философия, история, культура. – 2023. – № 10. – С. 139–145.
5. Сабуров, Н. О. Борьба за права женщин в истории России в XX веке / Н. О. Сабуров, Н. С. Смирнова // Вестник науки. – 2024. – № 6 (75). – Том 3. – С. 994–997.
6. Сакаева, К. И. Роль женщин в истории России / К. И. Сакаева, С. С. Тухватуллина, З. Х. Бакирова // Матрица научного познания. – 2025. – № 2–2. – С. 45–55.
7. Улазова, К. А. История развития прав женщин в России / К. А. Узалова. – Политика и право: ученые записки / под. ред. Л. З. Гостева. – 2023. – С. 210–220.

Г.М. МАЛЕНКОВ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ ЕГО СЫНА

Зотова А.С., Томина Е.Ф., канд. пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Георгий Максимилианович Маленков занимал в последние годы жизни И.В. Сталина высшие государственные и партийные посты, а после его смерти возглавил СССР в качестве председателя Совета министров. Георгий Максимилианович – история человека, пытавшегося перебороть обстоятельства, сложившиеся в Коммунистической партии не в его пользу, и повернуть их во благо народу и государству. Г.М. Маленков пошёл против сталинского окружения, благодаря чему он смог реализовать демократические реформы, ставшие первым шагом к падению тоталитарного режима. Из-за своих стремлений Георгий Максимилианович был отставлен от высших государственных и партийных постов, исключён из рядов КПСС, поскольку его реформы впрямую затронули интересы правящей верхушки [4].

Андрей Маленков – сын Георгия Максимилиановича, поэтому он знал подробности жизни отца, его взгляды и поступки. В своих рассказах о Г.М. Маленкове он опирается на семейные беседы, архивные документы и свидетельства современников. Мемуары – ценный исторический источник, который дополняет официальную версию событий. Они отражают личный опыт и восприятие автора, что позволяет глубже проникнуть в исторические процессы, показывают мотивы и поступки исторических личностей. Несмотря на присутствие личных оценок и возможных искажений памяти, мемуары сохраняют высокую информативную ценность при условии критического подхода и сопоставления с другими источниками [2].

«О роли Г.М. Маленкова в прекращении массовых репрессий мало пишут и говорят. Скорее наоборот: раз работал в окружении Сталина, значит, и сам причастен к репрессиям», – констатировал А. Маленков [5]. Однако по итогам инспекционных поездок в январе 1938 на Пленуме ЦК Георгий Максимилианович выступил с докладом, сыгравшим важную роль в прекращении репрессий и отстранении Н.И. Ежова с должности наркома НКВД. После окончания «ежовщины» тысячи репрессированных коммунистов были восстановлены в партии [1].

Если рассматривать реформы, задуманные Г.М. Маленковым после смерти И.В. Сталина, то Андрей Маленков указывал, что тот хотел сначала реформировать экономику, сделать крестьян более экономически независимыми, и только потом постепенно проводить политические реформы [5]. А. Маленков подробно написал о деятельности Георгия Максимилиановича в своей книге «О моём отце Георгии Маленкове».

А. Маленков считал, что Г.М. Маленков особое внимание уделял науке. В 1953 году учёные подготовили тридцать прогностических докладов, которые должны были лечь в основу преобразования СССР. С сожалением Андрей

Маленков говорил: «Где сейчас эти доклады? И если не были уничтожены в свое время, сколько идей мы могли бы почерпнуть сегодня у когорты великих советских ученых, к работе которых так издевательски отнеслись хрущёвцы?» [3].

А. Маленков предпринял попытку рассказать, как реформы, начатые отцом, были «задушены». Он начал со следующих слов: «В «перестроечной» литературе о 50-х годах сложилась традиция: Г.М. Маленков – типичный сталинист, а вот Н.С. Хрущёв – борец со сталинщиной. Такое мнение бесконечно далеко от истины». Андрей Маленков считал, что Н.С. Хрущёв, якобы единолично подаривший обществу «оттепель», в то же время укрепил сталинизм, поскольку его собственное правление можно назвать продолжением режима Сталина, что привело к полной ликвидации прогрессивных реформ, начатых Георгием Максимилиановичем в 1953 году и направленных на формирование рыночной экономики и цивилизованного государства [3].

Андрей Маленков хорошо помнил, какую бодрость и энергию излучал Г.М. Маленков в первые два года после смерти Сталина, когда начали осуществляться реформы. Георгий Максимилианович, как ему тогда представлялось, встречал со стороны Н.С. Хрущёва явно дружелюбную поддержку. Но именно в это время Н.С. Хрущёв и В.М. Молотов, уязвленные его активностью, а также тем, что его деятельность всё основательней расходилась с их догматическими установками, – начинают готовить свой заговор против Маленкова. Он был реализован в конце января – начале февраля 1955 года на очередном пленуме ЦК КПСС. Андрей Маленков писал: «1955-1957-й годы были, пожалуй, самыми тяжелыми в жизни моего отца. Ведь он видел, как рушились все его реформы» [3].

Ещё в 1953 году Маленков – при вынужденной поддержке Н.С. Хрущёва с Булганиным и молчаливом согласии других представителей партии – сокрушил Л.П. Берию. Репрессивные органы были подчинены партии. «Но затем, с головой уйдя в проведение реформ и благодаря этому стремительно набирая авторитет в стране и в мире, отец явно недооценил усиление партаппарата во главе с Хрущевым и вскоре поплатился за это», – заключал А. Маленков [3].

Если рассмотреть экономическую и политическую программу, то можно отметить некоторые черты государственного мышления Г.М. Маленкова, на которые указал его сын: предельную реалистичность в практических действиях при смелом взгляде в будущее; строгую последовательность в выборе приоритетов и продуманную постепенность в их осуществлении; наконец, основательность, базирующуюся на тщательной проработке вопроса, включая научные данные и рекомендации [3].

Но, как отмечал Андрей Маленков, была в государственном мышлении Георгия Максимилиановича и ещё одна черта – своеобразный автократизм. Авторитарно проявил себя и Н.С. Хрущёв. Разница между авторитарностью Н.С. Хрущёва и Г.М. Маленкова была в том, что один действовал необдуманно, а другой – разумно и целесообразно, что и отмечалось сразу же в сознании народа. А. Маленков писал: «Отец был просвещенным автократом, т. е. он считал, что переходный период от тоталитарного режима к демократии должен осуществляться сильной исполнительной властью, опирающейся на законы» [3].

В конце 1940-х годов, когда Сталин решил ликвидировать патриаршество, Г.М. Маленков сумел убедить его не делать этого. Каким образом, – неизвестно. Уважительное отношение к церкви, насколько понимал Андрей Маленков, не противоречило представлениям Георгия Максимилиановича. Одной из его коренных установок было утверждение, которое он любил повторять: «Хорошо то, что объединяет людей, и плохо то, что их разъединяет». «В религии отец видел больше начал объединяющих, чем разъединяющих», – уточнял А. Маленков [3].

Андрей Маленков сделал вывод о том, что, если не победила бы партократия во главе с Хрущёвым, успешная реализация реформ вне всяких сомнений уже в 50-е годы привела бы Маленкова к тем мыслям, которые рождались у него позже. А так как у Георгия Максимилиановича между словом и делом дистанция была кратчайшая, то, по убеждению А. Маленкова, страна давно уже двинулась бы по пути настоящей перестройки и никогда не дошла бы до развала. Г.М. Маленков имел собственные идеи и концепции развития правящей партии и страны, но его короткое правление необоснованно «затерялось» в отечественной историографии между сталинской и хрущёвскими эпохами.

Список литературы

1. Баландин, Р. К. Третий вождь Страны Советов / Р. К. Баландин. – Москва: Вече, 2007. – 336 с.
2. Волобуева, Е. Ю. Мемуары как источник сведений об исторической эпохе / Е. Ю. Волобуева // Молодой ученый. – 2026. – № 3 (606). – С. 617-619. – Режим доступа: https://moluch.ru/archive/606/132592 (дата обращения 01.04.2026).
3. Маленков, Г. А. О моём отце Георгии Маленкове / А. Г. Маленков. – Москва: НТЦ «Техноэкос», 1992. – 146 с.
4. Сорокин, А. К. «Практический работник» Георгий Маленков / А. К. Сорокин. – Москва: АФК «Система»; Политическая энциклопедия, 2021. – 735 с.
5. Уланова, Т. Между Сталиным и Хрущёвым. Рассказ сына Георгия Маленкова / Т. Уланова // Федеральный АИФ. – Режим доступа: https://aif.ru/society/history/mezhdu_stalinym_i_hrushchevym_rasskaz_syna_georgiya_malenkova (дата обращения 01.04.2026).

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ СОВЕТСКОЙ СИСТЕМЫ ОБЩЕСТВЕННОГО ПИТАНИЯ

Куканов Г. А.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Изучение системы общественного питания в СССР на протяжении длительного времени развивалось преимущественно в русле отраслевых экономических и технологических исследований. В работах 1960–1980-х гг. акцент делался на оптимизации производственных процессов, повышении эффективности предприятий и выполнении плановых показателей, тогда как социально-культурное измерение общепита рассматривалось фрагментарно. Учебники и справочники по организации общественного питания фиксировали нормативную модель функционирования предприятий, структуру сети, принципы планирования и стандартизации, но практически не затрагивали проблему повседневных практик потребления и региональной специфики.

В постсоветский период произошло расширение проблематики исследований, связанных с историей общественного питания: общественное питание стало рассматриваться как часть повседневной культуры, как элемент советской модели досуга и социальной политики. Важный вклад в осмысление повседневности позднесоветского общества внесла Н. Б. Лебина, показавшая, как через практики потребления и бытового обслуживания формировались представления о «нормальной» жизни в городе [4, с. 112]. На этом фоне работы, специально посвящённые истории советского общепита, приобретают особое значение: работы Г. В. Тимошенко и Е. С. Шишко посвящены государственному регулированию, институциональной структуре и динамике развития предприятий общественного питания в различные периоды советской истории. Для настоящего исследования данные труды важны тем, что задают общую рамку эволюции отрасли и позволяют соотнести региональные процессы с общесоюзными тенденциями.

В последние десятилетия наблюдается рост интереса к отдельным аспектам функционирования советского общепита. Появились статьи, посвящённые, например, созданию молодежных кафе и комсомольских заведений как особого пространства социализации и идеологической работы [6, с. 177], анализу образа общественного питания в плакатном и визуальном дискурсе, рассмотрению советского общепита в контексте трансформации сферы услуг [7, с. 110-111]. Работы Д. А. Попова и других авторов позволяют увидеть предприятия общественного питания не только как экономическую единицу, но и как институт, воспроизводивший определённые нормы поведения, стили потребления и модели социального взаимодействия [4, с. 112]. Вместе с тем большинство таких исследований опираются преимущественно на материалы крупных столичных центров, прежде всего Москвы и Ленинграда,

что создаёт необходимость дополнения картины за счёт региональных исследований [3, с. 15].

История общественного питания в региональном измерении освещена значительно менее полно. Для Оренбургской области специальные работы, комплексно рассматривающие сферу общепита, практически отсутствуют. В краеведческой литературе чаще всего встречаются фрагментарные упоминания о развитии торговли и сферы обслуживания, о строительстве новых объектов городской инфраструктуры, в числе которых фигурируют рестораны, столовые и кафе [1]. Эти сведения, как правило, включены в более широкий контекст социально-экономической истории региона и требуют дополнительной детализации. Таким образом, обращение к истории общественного питания Оренбурга в 1960–1970-е гг. позволяет частично восполнить имеющийся историографический пробел и одновременно соотнести региональный материал с общесоюзной динамикой развития отрасли.

Источниковая база исследования отличается многокомпонентностью и сочетает нормативные, статистические, отраслевые и нарративные источники, а также архивные материалы. Существенный массив составляют нормативно-правовые акты высших органов власти СССР и РСФСР, определявшие государственную политику в сфере торговли и общественного питания, порядок планирования, финансирования и материально-технического снабжения предприятий. Эти документы позволяют реконструировать официальную модель функционирования системы, выявить приоритеты государственной политики в исследуемый период и проследить, каким образом общие установки транслировались на региональный уровень.

Важным источником являются статистические ежегодники и аналитические сборники по народному хозяйству СССР, содержащие данные о численности предприятий общественного питания, обороте розничной торговли и услуг, структуре потребления и динамике развития сферы услуг. Их использование даёт возможность количественно описать изменения в отрасли, сопоставить данные по стране в целом с региональными показателями и выявить общие тенденции роста или стагнации. Вместе с тем статистические материалы требуют осторожной интерпретации, поскольку отражают, прежде всего, официальную отчётность и могут сглаживать реальные проблемы снабжения и качества обслуживания.

Отраслевые справочники, рецептурные сборники и нормативы для предприятий общественного питания представляют собой источник информации о стандартизации производства, ассортименте блюд, нормативах выхода, калорийности и организации технологического процесса. Они фиксируют «идеальную» модель предприятия общественного питания, задуманную ведомствами и проектировщиками, и в этом качестве важны для сопоставления с реальной практикой, реконструируемой на основе архивных документов и воспоминаний. Публикации, посвящённые экономической диагностике и развитию рынка общественного питания в более поздний период, используются для ретроспективного осмысления институциональных и структурных особенностей отрасли, сложившихся ещё в советское время [4, 113].

Особую группу составляют труды по истории повседневности и социальной истории позднесоветского общества, в которых общественное питание рассматривается в контексте практик потребления и городской культуры. В монографии Н. Б. Лебиной «Энциклопедия банальностей: советская повседневность 1950–1960-х годов» анализируется трансформация бытовых норм, включая изменение структуры питания и форм досуга горожан. В статье Д. А. Попова исследуется общественное питание как элемент социальной организации позднесоветского общества и механизм воспроизводства повседневных практик. Ряд аспектов функционирования предприятий общепита в системе сферы услуг рассматривается в работе Г. Е. Калинкиной и Р. Ф. Маратхановой, где подчёркивается их роль в структуре городской экономики и обслуживания населения [7, с. 68].

Значение для сопоставительного анализа имеет издание «История общественного питания Москвы», в котором прослеживается развитие столичной сети предприятий, особенности их организационной структуры и культурные функции, что позволяет соотнести московский опыт с региональными реалиями [2].

Региональный аспект исследования опирается на корпус краеведческих и исторических работ, посвящённых Оренбургу и Оренбургской области. В них содержатся сведения о развитии городской инфраструктуры, изменениях в структуре занятости населения, строительстве новых объектов торговли и общественного питания, об инициативе местных органов власти и партийных организаций. Эти данные позволяют вписать развитие общепита в более широкий контекст социально-экономической истории региона.

Ключевое значение для исследования имеют архивные материалы Государственного архива Оренбургской области и архива города Оренбурга. Речь идёт о планах развития сети предприятий общественного питания, годовых отчётах, статистических сводках, протоколах заседаний, переписке между предприятиями и вышестоящими органами. Эти документы позволяют проследить реальные масштабы сети общепита, выявить проблемы материально-технического снабжения, кадровую ситуацию, особенности ассортимента и обслуживания, а также реакцию местных властей и администрации на жалобы и предложения населения. В совокупности с нормативными актами, статистикой и отраслевой литературой они создают основу для комплексной реконструкции развития системы общественного питания в Оренбургской области в 1960–1970-е гг. и её сопоставления с общесоюзными тенденциями.

Существенной особенностью историографии проблемы является асимметрия между богатством нормативно-отраслевого материала и сравнительно слабой разработанностью вопросов, связанных с социальной практикой использования предприятий общественного питания и повседневным опытом посетителей. В советской литературе 1960–1970-х гг. исследования носили, как правило, апологетический или прикладной характер: авторы фиксировали успехи в развитии сети общепита, рост мощностей, механизацию и стандартизацию, практически не затрагивая тему дефицита, низкого качества обслуживания или неформальных практик. Даже когда в текстах упоминались

«недостатки в работе предприятий», они трактовались как частные издержки, преодолеваемые в ходе планомерного совершенствования системы.

Постсоветские работы, напротив, вводят в рассмотрение темы, ранее маргинализированные или табуированные: очереди, «блат» при распределении дефицитных блюд, использование столовых и ресторанов для проведения неформальных встреч, различия между «престижными» заведениями и массовым общепитом. Исследователи повседневности показывают, что витрины и залы предприятий общественного питания становились пространством демонстрации социального статуса, а возможность посещать определённые рестораны или закрытые буфеты выступала ресурсом символического капитала [5, с. 143]. Однако эти наблюдения чаще всего базируются на материалах столичных городов и мемуарных свидетельствах, тогда как региональные практики, особенно в средних по размеру центрах вроде Оренбурга, менее описаны и требуют дополнительной эмпирической проверки.

Существенный исследовательский потенциал содержат материалы периодической печати, как общесоюзной, так и региональной. В центральных газетах и журналах публиковались отчёты о выполнении планов в сфере торговли и общественного питания, типовые материалы о «передовых» столовых и кафе, а также критические заметки о нарушениях санитарных норм или низкой культуре обслуживания [7, с. 99]. В региональной прессе Оренбурга можно ожидать более конкретных сюжетов: сообщений об открытии новых предприятий общепита, отчётов о работе ресторанов и столовых в праздничные дни, заметок о проверках контролирующих органов. Эти публикации, будучи сопоставлены с официальной отчётностью и архивными документами, позволяют выявить не только декларируемый, но и реально осознаваемый обществом уровень работы предприятий [2].

Отдельного внимания заслуживает проблема репрезентативности и достоверности источников. Нормативные акты и методические материалы, будучи продуктом государственных и ведомственных структур, отражают прежде всего желаемое состояние системы и идеальный образ предприятия общественного питания. Статистические ежегодники фиксируют обобщённые количественные показатели, но не показывают внутренних различий между отдельными регионами, типами заведений и качественными характеристиками услуг. Архивная документация также несёт на себе отпечаток ведомственной отчётности: годовые отчёты и планы развития сети, как правило, ориентированы на демонстрацию выполнения плановых показателей, поэтому отдельные проблемные зоны могут маскироваться или смягчаться.

В этой связи важным приёмом работы с источниками становится их перекрёстная критика и сопоставление разнотипных материалов. С точки зрения методики исследования особый интерес представляет сопоставление официальных отчётных данных ГАОО и архива города Оренбурга с критическими публикациями в прессе, жалобами трудовых коллективов и посетителей, отражёнными в делопроизводственной документации. Такой подход позволяет более точно реконструировать реальные условия функционирования предприятий общественного питания, выявить противоречия

между нормативной моделью и практикой, а также проследить механизмы реагирования местных властей на возникающие проблемы.

Важным потенциалом обладает и использование нарративных источников личного происхождения – мемуаров, устных воспоминаний, краеведческих очерков, в которых общественное питание фигурирует как часть «фонового» описания городской жизни. Хотя подобные свидетельства носят субъективный характер и не могут рассматриваться как статистически репрезентативные, они позволяют уловить эмоциональные и ценностные аспекты восприятия предприятий общепита, описывают конкретные практики поведения посетителей, особенности «неформальных» правил пользования услугами и различия в опыте представителей разных социальных групп. В сочетании с массовыми источниками они дополняют картину, задаваемую нормативной и отчётной документацией, и позволяют более полно реконструировать повседневный контекст функционирования общепита.

Особая исследовательская проблема связана с реконструкцией именно региональной истории общепита. В отличие от столичных центров, для которых существуют специализированные исследования и достаточно богатый визуальный материал, по Оренбургу и Оренбургской области визуальные источники (фотографии интерьеров ресторанов и столовых, рекламные плакаты, схемы размещения предприятий в городской среде) по большей части рассредоточены в фондах местных архивов, музеев и частных коллекций. Их систематизация и привлечение позволяют не только восстановить пространственное размещение сетей общепита в структуре города, но и уточнить представления об архитектурных и дизайнерских особенностях этих заведений, их «образе» в городской среде.

Таким образом, историография и источниковая база исследования задают возможность многопланового анализа системы общественного питания: от уровня государственной политики и отраслевого регулирования до повседневных практик посетителей и локальных особенностей развития сети в конкретном городе. В то же время выявленные лакуны – слабая разработанность регионального измерения, фрагментарность визуальных и нарративных материалов, ограниченность статистики – определяют необходимость целенаправленного обращения к архивным фондам Оренбуржья и комплексного использования всех доступных типов источников. Это позволяет обосновать исследовательскую стратегию, в рамках которой история общественного питания Оренбурга в 1960–1970-е гг. рассматривается как часть общесоюзной динамики и одновременно как специфический региональный вариант функционирования советского общепита.

Список литературы

1. Государственный архив Оренбургской области (ГАОО). Фонд «Трест столовых г. Оренбурга». Годовые отчёты, планы, сметы, штатные расписания. 1960–1970-е гг. – (Архивный фонд).

2. ГАОО. Фонд «Управление торговли Оренбургского облисполкома». Приказы, отчёты, переписка по работе предприятий общественного питания. 1960–1970-е гг. – (Архивный фонд).

3. Кондратьева, Т. Кормить и править: о власти в России XVI–XX вв. / Т. Кондратьева. – Москва: РОССПЭН, 2006. – 207 с.

4. Лебина, Н. Б. Повседневная жизнь советского города: нормы и аномалии. 1920–1930-е годы / Н. Б. Лебина. – Санкт-Петербург: Журнал «Нева», 1999. – 320 с.

5. Осокина, Е. А. За фасадом «сталинского изобилия»: распределение и рынок в снабжении населения в годы индустриализации, 1927–1941 / Е. А. Осокина. – Москва: РОССПЭН, 1998. – 352 с.

6. Осокина, Е. А. Наша советская еда. СССР: от голода до изобилия / Е. А. Осокина. – Москва: Новое литературное обозрение, 2013. – 560 с.

7. Фицпатрик, Ш. Повседневный сталинизм: обычная жизнь в необычные времена (1930-е годы) / Ш. Фицпатрик ; пер. с англ. – Москва: РОССПЭН, 2008. – 336 с.

О РОЛИ Г.Р. ДЕРЖАВИНА В СТАНОВЛЕНИИ МИНИСТЕРСТВА ЮСТИЦИИ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ

Михин М.А., Томина Е.Ф., канд. пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

8 сентября 1802 года Манифестом императора Александра I «Об учреждении министерств» в России была создана новая система центрального государственного управления, пришедшая на смену петровским коллегиям. В составе образованных министерств была учреждена и должность министра юстиции, который одновременно исполнял и функции генерал-прокурора (главы Правительствующего Сената, наблюдавшего за законностью деятельности правительственных учреждений).

Первым это пост занял действительный тайный советник Гавриил Романович Державин – государственный деятель, чье имя сегодня чаще ассоциируется с литературным творчеством, нежели с административной деятельностью [4].

Историко-правовой анализ деятельности Г.Р. Державина на посту министра юстиции представляет значительный интерес не только в контексте изучения эволюции российской государственности, но и с точки зрения: поиска эффективных моделей противодействия коррупции и укрепления законности – проблем, сохраняющих остроту и в современной России [1].

К началу XIX века система коллегиального управления, введенная Петром I, обнаружила свою неэффективность. Сложность бюрократических процедур, отсутствие персональной ответственности и повсеместные злоупотребления чиновников требовали кардинальной реформы государственного аппарата. Негласный комитет при Александре I разработал проект создания министерств, призванный установить единоначалие и четкое разграничение компетенций между ведомствами [3].

Выбор императора в пользу Г. Р. Державина был не случаен. К 1802 году за плечами Гавриила Романовича был богатый административный опыт: он занимал посты Олонецкого и Тамбовского губернатора, статс-секретаря Екатерины II, сенатора, президента Коммерц-коллегии и государственного казначея. Его репутация честного и принципиального служителя закона была широко известна, хотя именно эти качества неоднократно становились причиной конфликтов с высшими сановниками и временщиками.

Согласно Манифесту от 8 сентября 1802 года, на Министерство юстиции возлагались функции подготовки актов законодательного характера, управления деятельностью судов и прокуратуры, а также кадровая политика судебного ведомства. Министр юстиции, сохраняя за собой права генерал-прокурора, имел широкие надзорные полномочия в отношении всей судебной системы империи.

Тринадцать месяцев пребывания Г.Р. Державина на посту министра юстиции (сентябрь 1802 – октябрь 1803) были отмечены интенсивной работой

по формированию структуры нового ведомства. Под его руководством разрабатывалось «Положение о департаментах Министерства юстиции» и отрабатывался механизм взаимодействия с Правительствующим Сенатом [3].

Как отмечает П.В. Никитин: «Деятельность Г.Р. Державина на посту министра юстиции была направлена на укрепление положения вверенного ему министерства в системе органов государственной власти Российской империи» [2, с. 27].

Особое внимание уделялось разграничению компетенций между новыми государственными учреждениями. Г.Р. Державин последовательно отстаивал самостоятельность Министерства юстиции во взаимоотношениях с другими ведомствами, что неизбежно вело к конфликтам с влиятельными сановниками. Центральным направлением деятельности Гавриила Романовича стала непримиримая борьба со взяточничеством и казнокрадством.

Как отмечает О.И. Александрова: «Державин видел долг чиновника в честном исполнении своих обязанностей. Он проявлял непримиримость к нарушениям законности, казнокрадству и взяточничеству. Он сформулировал свои требования к чиновнику в речи: «Рассуждения о достоинстве государева человека», согласно которым необходимым условием успешной его работы должна быть любовь к своему Отечеству и монарху…» [1, с. 12].

Его подход был предельно прост и последователен – строгое соблюдение законности всеми должностными лицами без исключения.

Гавриил Романович выступил инициатором создания указов «О судимых в уголовных палатах за преступление должностей чиновников» и «О взятчиках». Он также разработал правила третейского суда, которые могли бы прекратить и взятки и доставить государству скорое и беспрепятственное правосудие.

Принципиальность министра юстиции вызывала недовольство в высших кругах. Его ревизии выявляли многочисленные злоупотребления, причем подозреваемыми оказывались высокопоставленные чиновники, имевшие покровителей при дворе [1].

Наиболее острый конфликт между министром юстиции Г.Р. Державиным и императором Александром I разгорелся вокруг обсуждения законодательства о дворянских привилегиях и крестьянском вопросе. Гавриил Романович, будучи поборником крепостного права как политической необходимости, выступил резко против предоставления помещикам права даровать крестьянам свободу. Однако Александр I, склонявшийся к либеральным реформам, остался непреклонен – указ «о вольных хлебопашцах» был издан [4].

Кроме того, Г.Р. Державин отстаивал сохранение положения «Жалованной грамоты дворянству» 1785 года, согласно которому представители высшего сословия не могли выйти в отставку, не прослужив 12 лет, если поступили на службу нижними чинами и не дослужились до офицерского звания[2].

Эта позиция также не нашла поддержки у сторонников расширения дворянских вольностей.

7 октября 1803 года Гавриил Романович был уволен с поста министра юстиции, с оставлением ему полного жалованья и 6000 р. столовых денег

ежегодно, формально отставка была оформлена по прошению самого Державина, однако истинной причиной стала утрата доверия императора.

Как отмечает Е. Миронова: «На государственных постах Г.Р. Державин показал себя непреклонным и честным служителем Фемиды, работавшим с 7 утра до 10 вечера. Но в тоже время он был сыном своего века, крепостником. В начале царствования Александра I такой консерватизм не был востребован, а другим чиновникам не нравилась его нетерпимость ко взяточничеству» [4].

Несмотря на кратковременность пребывания Гавриила Романовича на посту министра юстиции, его деятельность заложила важные основы функционирования министерской системы.

В.Н. Бабенко подчеркивает, что: «Широкое распространение взяточничества в России в 1-й половине XIX в. было связано с низкими окладами государственных чиновников, недостаточным уровнем их образования, попустительством властей к нарушениям антикоррупционного законодательства». Г.Р. Державин одним из первых осознал системный характер этой проблемы и предложил пути ее решения [2].

В итоге**,** деятельность Гавриила Романовича на посту первого министра юстиции Российской империи представляет собой яркий пример служения закону, опережавшего свое время. Его принципиальная позиция в вопросах противодействия коррупции, стремление наладить эффективную работу судебной системы и разграничить компетенции государственных органов заложили основы для последующего развития Министерства юстиции.

Современная наука признает, что историко-правовой опыт деятельности Г.Р. Державина по вопросам совершенствования принципов государственной службы и структуры Министерства юстиции России может быть использован и в настоящее время.

Сам Державин, покинув пост министра, всецело посвятил себя литературному творчеству, завершив свой жизненный путь в 1816 году в имении Званка Новгородской губернии [4].

Однако его административное наследие сохранило значение для развития российской государственности на долгие десятилетия вперед.

Из литературного наследия Гавриила Романовича Державина: «Властителям и судиям»

«Восстал всевышний бог, да судит
Земных богов во сонме их;
Доколе, рек, доколь вам будет
Щадить неправедных и злых?
Ваш долг есть: сохранять законы,
На лица сильных не взирать,
Без помощи, без обороны
Сирот и вдов не оставлять.
Ваш долг: спасать от бед невинных,
Несчастливым подать покров;
От сильных защищать бессильных,
Исторгнуть бедных из оков.

Не внемлют! видят — и не знают!
Покрыты мздою очеса:
Злодействы землю потрясают,
Неправда зыблет небеса.Цари!
Я мнил, вы боги властны,
Никто над вами не судья,
Но вы, как я подобно, страстны,
И так же смертны, как и я.
И вы подобно так падете,
Как с древ увядший лист падет!
И вы подобно так умрете,
Как ваш последний раб умрет!
Воскресни, боже! боже правых!
И их молению внемли:
Приди, суди, карай лукавых,
И будь един царем земли!»

Список литературы

1. Александрова О.И. Роль Г.Р. Державина в государственно-правовом развитии России в конце XVIII – начале XIX вв. // Вестник Российской правовой академии. – 2023. – № 2. – С. 10–16.
2. Бабенко В.Н. Г.Р. Державин и проблемы борьбы со взяточничеством в Российской империи в 1-й половине XIX в. // Вестник Российской правовой академии. – 2023. – № 2. – С. 17–25.
3. Никитин П.В. Деятельность Г.Р. Державина на посту министра юстиции и генерал-прокурора // Вестник Российской правовой академии. – 2023. – № 2. – С. 26–34.
4. Миронова Е. 280 лет первому министру юстиции России, уроженцу Казанской губернии // Реальное время. – 2023. – Режим доступа: https://realnoevremya.ru/articles/294712-280-let-pervomu-ministru-yusticii (дата обращения: 07.04.2026).
5. Овчаренко А.Ю. Г.Р. Державин – первый российский министр юстиции и генеральный прокурор // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Юридические науки. – 2014. – № 4. – С. 84–89.

БАЛКАНСКИЙ ПОЛУОСТРОВ КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ПРИОРИТЕТ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА

Моисеева И. Ю., д-р филол. наук, профессор, Коба И. В.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Активизация политики Европейского союза в отношении Балкан обусловлена как экономическими, так и политическими инициативами, что часто сопровождается усилением мер по расширению влияния в регионе. При этом сохраняются нерешённые проблемы в таких странах и регионах, как Сербия, Северная Македония, Косово и Босния и Герцеговина. Все эти процессы направлены на понимание и объяснение тенденций современных международных отношений, а также перспектив развития Балканского полуострова.

Целью данной работы является анализ современной политики Европейского союза на Балканах, выявление причин, по которым Европейский Союз увеличивает свои силы на Балканском полуострове.

В последние два года наблюдается заметная активизация балканского вектора европейской политики. При этом действия Брюсселя отличаются особой агрессивностью и зачастую сопровождаются откровенными нарушениями международного права и имеющихся договоренностей. Создается впечатление, что ЕС стремится в кратчайшие сроки установить контроль над Балканами, вытеснив оттуда своих основных конкурентов в лице не только России, но также Турции и Китая. Куда же торопится Брюссель, какими он видит Балканы и зачем ему понадобился регион? [1]

Как отмечает М. В. Ламаш, многовековая история Балканского полуострова, начиная с эпохи Османской империи, сформировала устойчивый негативный образ региона в общественном сознании и политических кругах. Он прочно ассоциируется с ролью «пороховой бочки» Европы, подобно другим восточным странам [2]. Отличия балканских государств от западноевропейских проявляются в их обычаях, культуре и уровне жизни. Для региона характерны низкая политическая культура, разобщенность, постоянные внутренние конфликты и неспособность самостоятельно решать насущные проблемы. Современные Балканы по-прежнему характеризуются политической напряженностью в межгосударственных отношениях, затяжными межэтническими спорами и тенденцией к усилению национально-радикалистских движений [2].

Повышенный интерес Европейского союза к Балканам обусловлен трансформацией современной международной системы. Усиление глобальной конкуренции между ведущими мировыми державами, экономические вызовы и изменение характера трансатлантических связей вынуждают европейские государства искать новые пути укрепления своих позиций. В этом контексте Балканский полуостров рассматривается как ключевое стратегическое

пространство, позволяющее ЕС расширить свое влияние на юго-восточном направлении.

М. В. Ламаш подчеркивает, что современные Балканы представляют собой «сложную модель исторического и политико-культурного развития, сформированную как на основе собственных многовековых традиций, так и под влиянием Востока и Запада» [2]. Автор обосновывает свою точку зрения, утверждая, что Балканы являются зоной стратегического контроля, где пересекаются интересы великих держав. Их геополитическое положение – на стыке трех континентов с выходом к Адриатическому, Черному, Эгейскому и Ионическому морям – открывает широкие возможности для геостратегического сотрудничества. Кроме того, наличие на Балканах одних из крупнейших в Европе месторождений полезных ископаемых, таких как гидротермальные залежи свинцово-цинковых руд, меди и сурьмы, всегда делало регион центром притяжения для европейских государств. В настоящее время, когда подступы к Средиземноморско-Черноморскому бассейну приобретают еще большее стратегическое значение для поставок энергоресурсов, роль Балкан становится еще более весомой [2].

Регион Балкан, исторически являясь зоной пересечения интересов, сегодня активно привлекает внимание множества международных игроков. Помимо Европейского союза, значительное влияние на Балканах демонстрируют Россия, Турция и Китай. Эти страны проявляют активность в реализации инфраструктурных проектов, инвестиционных программ и политических инициатив. Вследствие этого, регион превращается в арену геополитического соперничества, что, в свою очередь, объясняет стремление Брюсселя укрепить свои позиции.

Наиболее ощутимое давление со стороны европейских структур наблюдается в отношении Сербии и Республики Сербской. Для Белграда одной из центральных проблем остается косовский сепаратизм. За последние годы правительство Косово, при неявной поддержке европейской дипломатии, предприняло односторонние шаги, отменив действие сербских паспортов и номерных знаков на своей территории. Это привело к существенным ограничениям для значительной части населения на севере края при пересечении границы с Сербией. Были объявлены национализация предприятий, принадлежащих сербским властям и предпринимателям, а также введены заградительные пошлины на импорт сербских товаров. Кроме того, местная энергосистема была выведена из общего регулирующего блока Сербии, Северной Македонии и Черногории. Несмотря на существующие международно-правовые ограничения, было объявлено о формировании армии Косово

Ситуация в Боснии и Герцеговине продолжает оставаться очагом политической напряженности. Как отмечает А. П. Демидов, ключевым фактором является то, что «Брюссель, игнорируя интересы боснийских сербов, подливает масла в огонь конфронтации, фактически подталкивая к началу вооруженного межэтнического противостояния». Летом 2021 года, незадолго до окончания своей миссии, Высокий представитель международного сообщества в БиГ

(институт, учрежденный ООН для контроля за выполнением Дейтонских мирных соглашений, положивших конец вооруженному конфликту в стране), В. Инцко, внес изменения в уголовное законодательство, криминализировав «отрицание геноцида» в Сребренице 1995 года. Этот акт вызвал особое недовольство, поскольку сербская сторона никогда не признавала эти события геноцидом [1].

Отсутствие единого мнения по этому вопросу наблюдается и в рамках ООН. Несмотря на то, что Международный трибунал по бывшей Югославии квалифицировал события в Сребренице как геноцид, Россия неоднократно выражала свое несогласие. В июле 2015 года российская сторона наложила вето на резолюцию Совета Безопасности ООН, осуждающую «преступление геноцида, совершенное в Сребренице». Китай и ряд других государств также не поддержали данный документ.

Параллельно с политическими разногласиями, в регионе отмечается наращивание международного военного контингента. А. П. Демидов, исследуя мотивы европейских игроков, предполагает, что за фасадом продвижения либеральной демократии и защиты прав граждан, Брюссель преследует прагматичные внешнеполитические цели, включая потенциальное изменение территориальных границ на Балканах [1].

В перспективе политика Европейского Союза на Балканах может как способствовать укреплению стабильности в регионе, так и стать источником новых очагов напряженности. Ключевым фактором станет способность ЕС адекватно учитывать интересы народов, населяющих Балканский полуостров.

Таким образом, правительства ряда балканских стран оказались перед необходимостью сложного внешнеполитического выбора. Геополитическая игра, инициированная Евросоюзом, может иметь для всего региона неблагоприятные и весьма значительные последствия. Как подчеркивает А. П. Демидов, этот момент должны осознавать не только страны, стремящиеся сохранить свой суверенитет в противостоянии с Западом, но и те балканские государства, которые открыто заявляют о полной поддержке курса Брюсселя [1].

Список литературы

1. Демидов А. П. Что хочет Брюссель на Балканах?/ А. П. Демидов // https://riss.ru/. (https://riss.ru/) – URL: https://riss.ru/analitica/chto-khochet-bryussel-na-balkanakh/?ysclid=mmrpjjaxfe845563309 (дата обращения: 21.03.2026).

2. Ламаш М. В. Балканский полуостров: особенности геополитических и межнациональных процессов / М.В. Ламаш // Русская политология. – 2021. –№1 (18). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/balkanskiy-poluostrov-osobennosti-geopoliticheskih-i-mezhnatsionalnyh-protsessov (дата обращения: 21.03.2026).

3. Пророкович Д. Стратегическая нестабильность на Балканах как следствие внешней политики США / Д. Пророкович // Русская политология. – 2021. – №1 (18). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/strategicheskaya-nestabilnost-na-balkanah-kak-sledstvie-vneshney-politiki-ssha (дата обращения: 21.03.2026).

ЭНЕРГЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ И МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

Моисеева И. Ю., д-р филол. наук, профессор, Селезнёва С. А.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Велика роль энергетического сектора в системе международных отношений, поскольку именно задает пути развития экономического роста страны, а также формирует внешнеполитическую повестку государств. Как никогда актуальным в условиях глобального энергоперехода становится обострение геополитики и технологических сдвигов, поиск оптимальной модели международного сотрудничества. Для Российской Федерации это является наиболее актуальным, поскольку она остается одним из основных лидеров на мировых энергетических рынках. Актуальность данного подхода подтверждается фундаментальной закономерностью: как справедливо отмечается в научной литературе, «существует прямая зависимость между уровнем энергопотребления, в частности, электропотребления, и уровнем производительности труда в экономике, что определяет необходимость продолжающегося устойчивого роста электропотребления в обозримом будущем по отдельным странам и в мире в целом» [1, с. 154]. Поэтому разработка сбалансированной стратегии, совмещающей экспортные интересы с технологическим обновлением, выходит на первый план.

Стоит отметить, что развитие энергетического сотрудничества невозможно без проработанной нормативно-правовой базы, позволяющей согласовывать интересы участников процесса. Основываясь на анализе энергетических хартий и соглашений, можно сделать вывод о том, что наибольшее влияние на формирование правового поля оказал Договор к Энергетической хартии 1994 года. Россия вышла из него в 2009-м, но несмотря на это его положения продолжают учитываться при разработке двусторонних и многосторонних документов [3].

По официальным заявлениям МИД России, ключевой принцип – недопустимость дискриминационных условий и защита национальных интересов. Документ представляет официальную обосновывающую позицию России, но не объективный анализ. Для полноты картины требуется сопоставление с альтернативными источниками, включая научные публикации и оценки международных организаций.

Определение национальных энергетических приоритетов и интересов закреплено в «Энергетической стратегии России на период до 2035 года» [1]. Согласно документу, ключевыми приоритетами являются: обеспечение энергетической безопасности, повышение экономической эффективности ТЭК, развитие инфраструктуры, технологическая модернизация и экологическая устойчивость. Национальные интересы сосредоточены на сохранении глобальных позиций России как ведущего экспортёра энергоресурсов,

изменению экспортных маршрутов в сторону Азиатско-Тихоокеанского региона, достижении технологического суверенитета и интеграции в международные энергетические проекты. В целях гармонизации законодательства в сфере энергетики предлагается реализовать комплекс мер, включающий приведение к единообразию терминологии, стандартизацию технических норм и кодификацию отраслевого законодательства [4].

В условиях глобализации важным становится развитие интеграции государства с наукой и бизнесом. Темпы изменения законодательства отстают от изменений в экономике. Гармонизация законодательства, как способ согласования противоречий, включает вертикальную (федеральный и региональный уровни) и горизонтальную (в рамках одного предмета регулирования) формы.

Иерархическая гармонизация предполагает оценку соответствия региональной инновационной политики «Стратегии научно-технологического развития РФ». Необходимо учитывать различия в структурах региональных органов власти и уровне инновационной активности.

Горизонтальная гармонизация реализована принятием программы «Инновационное развитие и модернизация экономики», включая подпрограммы по секторам, в том числе по энергоэффективности. Энергоэффективность важна для развития постиндустриальной экономики. Госпрограмма «Энергоэффективность и развитие энергетики» направлена на стимулирование повышения энергоэффективности и содействие инновациям в ТЭК. Однако, вектор инновационного развития не всегда отражается в подпрограммах.

Активизация инноваций в энергоэффективности возможна при согласовании процессов энергосбережения и инновационного развития. Межфункциональная гармонизация дополняет существующую классификацию. Она направлена на согласование законодательства различных видов деятельности для синергетического эффекта. Это способствует созданию благоприятных условий для энергоэффективных инноваций и модернизации промышленности.

Гармонизация законодательства в сферах энергосбережения и инновационного развития может стимулировать модернизацию промышленности за счет внедрения энергоэффективных инноваций и наилучших доступных технологий. Как отмечают А. Н. Мельник, К. А. Ермолаев и М. С. Кузьмин, «авторами выделяются три основные формы гармонизации: вертикальная... горизонтальная... и межфункциональная (координация законодательства в различных сферах деятельности для достижения синергетического эффекта)» [3, с. 2]. Это будет способствовать бенчмаркингу технологий и оборудования для повышения энергоэффективности. Согласование законодательства позволит активизировать создание, внедрение и коммерциализацию энергоэффективных инноваций, что приведет к устойчивому снижению экономических затрат.

В настоящее время существуют следующие проблемы: отсутствие механизмов адаптации нормативно-правовой базы в сфере инноваций к меняющимся условиям экономики, отсутствие системного видения нормативно-

правового обеспечения реализации стратегии инновационного развития, фрагментарное отражение приоритета модернизации экономики в документах по энергосбережению и нерешенность вопросов регулирования инновационной деятельности в процессах управления энергосбережением.

Межфункциональная гармонизация законодательства в сферах энергоэффективности и инновационного развития позволит согласовать меры государственной поддержки инновационной деятельности с системой управления энергосбережением и повышением энергоэффективности, стимулируя процессы создания, внедрения и коммерциализации энергоэффективных инноваций.

Оценка текущего состояния энергетического сектора и позиций на международном рынке свидетельствует о сохранении высокой значимости традиционных энергоносителей, однако наблюдается устойчивый тренд на увеличение инвестиций в низкоуглеродную генерацию. Как отмечено в Энергетической стратегии Российской Федерации до 2050 года, топливно-энергетический комплекс «… включает в себя нефтяную, газовую, угольную и торфяную отрасли, электроэнергетику и теплоснабжение, играет ключевую роль в формировании доходов бюджетной системы Российской Федерации. Доля топливно-энергетического комплекса в инвестициях в основной капитал составляет около одной трети всего объема инвестиций в основной капитал в Российской Федерации, в структуре доходов федерального бюджета - около 40 процентов, а в российском экспорте (в стоимостном выражении) - более половины, при доле занятых в отраслях топливно-энергетического комплекса менее 4 процентов в общей численности занятого в экономике населения…» [1, с. 10].

По данным Минэнерго России и отраслевых аналитических агентств, мировой энергетический сектор вступает в фазу глубокой трансформации, ключевыми драйверами которой выступают декарбонизация, цифровизация и децентрализация. Для России сохранение конкурентоспособности требует ускоренного внедрения интеллектуальных систем управления сетями, развития возобновляемой энергетики и водородных технологий [2; 5].

Анализ стратегий ведущих стран и ключевых игроков показывает разнообразие подходов к энергетическому развитию. Европейский Союз делает ставку на полную декарбонизацию экономики («Европейский зелёный курс») с акцентом на развитие ВИЭ и зелёного водорода. США реализуют стратегию технологического лидерства через венчурные инвестиции и государственно-частное партнёрство, используя сланцевый газ как переходное топливо. Китай ориентируется на масштабирование производства энергетического оборудования и контроль над цепочками создания стоимости в сфере ВИЭ и аккумуляторных технологий. Россия, в свою очередь, придерживается стратегии «сырьевого и технологического дуализма», сочетая развитие экспорта природного газа и атомных технологий с пилотными проектами в области водородной энергетики и цифровизации.

Мировой ландшафт энергетических стратегий разнообразен, но общим вектором является декарбонизация, цифровизация и децентрализация. Ведущие

страны (ЕС, США, Китай) делают ставку на агрессивное развитие ВИЭ и новых энерготехнологий, видя в этом основу будущей экономической конкурентоспособности. Россия находится в состоянии стратегического выбора между сохранением роли поставщика сырья и попыткой встроиться в глобальный технологический тренд.

На основе проведённого анализа разработан комплексный стратегический план развития энергетического сотрудничества, включающий концептуальный этап (формирование общего энергетического пространства на принципах взаимной выгоды и солидарной безопасности), аналитический этап (диагностика текущего состояния и прогнозирование по четырём сценариям), стратегический этап (определение целей диверсификации поставок, синхронизации рынков, технологической модернизации и развития ВИЭ) и этап реализации с использованием механизмов государственно-частного партнёрства.

Переход к оперативному уровню планирования требует определения конкретных совместных проектов. Перспективными направлениями выступают: развитие возобновляемой энергетики (ветровые и солнечные электростанции), расширение мощностей по производству сжиженного природного газа (СПГ) с ориентацией на азиатские рынки [6], а также создание современной энергетической инфраструктуры, включая интеллектуальные сети и системы хранения энергии. Детальный оперативный план реализации проектов, основываясь на предполагаемом подходе, разбит четыре этапа: подготовительный (0–6 месяцев) – разработка нормативной базы и бюджета; проектирование (6–12 месяцев) – формирование проектно-сметной документации; реализация (1–3 года) – строительство и поэтапный ввод мощностей; эксплуатационный этап – интеграция в энергосистему и последующий мониторинг [4]. При этом ключевые показатели эффективности (KPI) рассчитываются по финансам, технике и экономике.

Система мониторинга создается на основе трех уровней; федеральном, региональном и оперативном. Необходимо это для того, чтобы проекты были прозрачными и управляемыми. Используются геоинформационные системы, цифровые двойники и BI-платформы, что позволяет быстро отслеживать ситуацию и корректировать планы.

В ходе проведённого исследования можно сказать о том, что для того чтобы международное энергетическое сотрудничество развивалось успешно, необходимо согласовано подходить ко всем уровням планирования – нормативному, стратегическому и оперативному. Для укрепления позиций на мировой арене необходимо преодолеть противоречие между сырьевой моделью и необходимостью технологической модернизации. Предложенные рекомендации могут помочь создать устойчивую и взаимовыгодную модель партнерства, которая отвечала бы и национальным интересам России, и вызовам глобального энергоперехода.

Разработанный комплексный стратегический план представляет собой целостную систему управления от концепции до адаптации. Он включает концептуальный этап (формирование общего энергетического пространства на принципах взаимной выгоды и солидарной безопасности), аналитический этап

(диагностика текущего состояния и прогнозирование по четырём сценариям), стратегический этап (определение целей) и этап реализации с использованием механизмов государственно-частного партнёрства.

Список литературы

1. Энергетическая стратегия Российской Федерации на период до 2035 года : утв. распоряжением Правительства РФ от 09.06.2020 № 1523-р. – URL: http://static.government.ru/media/files/LWYfSENa10uBrrBoyLQqAAOj5eJYlA60.pdf (дата обращения: 20.03.2026).
2. Концепция развития водородной энергетики в Российской Федерации : утв. распоряжением Правительства РФ от 05.08.2021 № 2634-р. – URL: http://static.government.ru/media/files/l6DePkb3cDKTgzxbb6sdFc2npEPAd7SE.pdf (дата обращения: 20.03.2026).
3. Гуляева А.В. Договор к Энергетической хартии как основной источник международного энергетического права / А.В. Гуляева // Энергетическое право. – 2020. – № 3. – С. 32–38.
4. Мельник А.Н. Гармонизация законодательства в сферах энергосбережения и инновационной деятельности / А.Н. Мельник, К.А. Ермолаев, М.С. Кузьмин. – Казань: Изд-во Казанского университета, 2021. – 124 с.
5. Сорокин А.Н. Анализ реализации инновационных стратегий развития мировой и российской электроэнергетики / А.Н. Сорокин, И.С. Дмитриев // Инновации и инвестиции. – 2023. – № 2. – С. 45–52.
6. Петров В.В. Перспективы и критерии реализации интегрированных проектов электрогенерации с использованием СПГ на мировом рынке / В.В. Петров, Е.А. Сидорова // Энергетическая политика. – 2024. – № 1. – С. 67-75.

РАЗВИТИЕ СЕТИ СЕЛЬСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ В ЧКАЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ В 1946-1953 ГОДАХ

Наточий В.В., канд. полит. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Вопросы развития сельских учреждений культуры в первые послевоенные годы представляют особый интерес для научного исследования. Несмотря на то, что Великая Отечественная война нанесла огромный ущерб экономике СССР и вопросы ее восстановления стояли на первом месте для советского государства, проблемам развития культуры, в том числе и в сельской местности, также уделялось большое внимание. Объяснить это можно, скорее всего, тем, что в культуре органы власти видели в первую очередь средство идеологического воздействия на общество. Послевоенная культура должна была отражать триумф советского народа, одержавшего победу, воспевать идеалы социализма и трудовой энтузиазм.

По этой причине задачи культурного строительства были включены в Закон о пятилетнем плане восстановления и развития народного хозяйства СССР на 1946-1950 гг., принятый Верховным Советом СССР 18 марта 1946 г. Основными положениями этого закона, касающимися вопросов развития культуры, являлись обеспечение всеобщего обязательного обучения детей с семилетнего возраста как в городе, так и в деревне, обучение на основе широкой организации школ рабочей и крестьянской молодежи той части молодых людей, которая в условиях Великой Отечественной войны не могла получить необходимого образования в школе; строительство в каждом районном центре и поселке городского типа стационарной киноустановки, значительное расширение стационарной киносети в селах и т.д. [1, с. 254].

Исходя из поставленных 4 пятилетним планом задач, партия и правительство считали необходимым иметь в каждом областном центре дом народного творчества, областную библиотеку, краеведческий музей, лекционное бюро; в районном центре – дом культуры, районную библиотеку, лекторскую группу; в селе – клуб или избу-читальню, сельскую (стационарную или передвижную) библиотеку или пункт выдачи книг.

Несмотря на свое тыловое положение, Чкаловская область существенно пострадала в культурном отношении за годы Великой Отечественной войны. В сельской местности одной из проблем, распространенных в послевоенный период, являлось нецелевое использование зданий и помещений культурно-просветительных учреждений под различные хозяйственные нужды колхозов и других сельских организаций. О массовом характере этого явления в Чкаловской области можно судить по тому, что в 1948 году из 52 районов области в 36 здания учреждений культуры в сельской местности были заняты под зерно [2, с. 155]. Материальное положение большинства сельских учреждений культуры было плачевным.

Существовавшие трудности в развитии культуры в сельской местности отмечались в решениях областных органов власти. Так в решении № 942 Чкаловского облисполкома от 6 июня 1946 года «О состоянии культурно-просветительных учреждений» говорилось: «Многие исполкомы районных Советов недооценивают политическую важность работы культурно-просветительных учреждений и не руководят ими: большинство изб-читален, сельских клубов, библиотек и районных домов культуры работают плохо, научно-просветительская пропаганда развернута слабо… Многие здания таких учреждений используются не по назначению, заняты под склады и другие хозяйственные нужды и приведены в полную негодность. Выезжающие в районы работники областного отдела культуры не оказывают должной практической помощи районным и городским отделам и культурно-просветительным учреждениям» [3, с. 9].

Весной следующего года в развитие положений решения № 942 Чкаловский областной Совет депутатов трудящихся принял решение № 275 от 19 марта 1947 г. «О мероприятиях по улучшению работы районных домов культуры», в котором наметил круг проблем, стоящих перед культурно-просветительными учреждениями и руководителями Чкаловской области: 1) обязать областной отдел культурно-просветительной работы и райисполкомы повысить идейно-политическое содержание работы районных домов культуры; 2) обеспечить в домах культуры регулярную работу кружков по изучению пятилетнего плана восстановления и развития народного хозяйства; 3) организовать культурное обслуживание колхозников в дни массового приезда их в районный центр (доклады, беседы, концерты, киносеансы и т.д. [3, с. 10].

Для решения поставленных задач органы управления Чкаловской области реализовали ряд мероприятий, направленных на предоставление всем районным библиотекам отдельных помещений с оборудованными читальными залами. Также были предприняты меры по своевременному финансированию деятельности сельских культурно-просветительных учреждений по бюджету, недопущению задолженностей по заработной плате работникам этих учреждений.

Последствия решений, принятых на общегосударственном и региональном уровне в области развития культурно-просветительных учреждений, стали сказываться практически сразу. Так, только за период с 1946 по 1947 год в Чкаловской области число районных домов культуры увеличилось на 3 единицы, клубов – на 60, музеев – на 1, сельских библиотек – на 4. В этот же период были построены дома культуры в Сорочинском, Павловском, Буранном районах, открыты дома культуры в Бугурусланском, Домбаровском районах, возвращены здания Соль-Илецкому, Гавриловскому районным домам культуры. В 18 районных домах культуры был произведен капитальный ремонт, на что было израсходовано более 1 миллиона рублей.

В целом же в Чкаловской области, как и по всей стране, происходил быстрый рост количества культурно-просветительных учреждений в соответствии с намеченными в рамках 4 пятилетнего плана задачами. Отдельных данных по увеличению числа таких учреждений на селе нет, но цифры,

характеризующие ситуацию в Чкаловской области в целом, можно перенести и на сельскую местность. По данным Р.Р. Хисамутдиновой и А.Г. Алятиной, за период с 1945 по 1953 год сеть культурно-просветительных учреждений в регионе численно выросла с 988 до 1286, или в 1,3 раза [2, с. 157].

На селе районные и сельские культурно-просветительные учреждения – клубы, библиотеки, избы-читальни, дома культуры – становились центрами культурной жизни. Программа деятельности сельских учреждений культуры была определена Положением о государственном сельском клубе, утвержденном Советом Министров СССР 20 июня 1946 г., вслед за которым 21 сентября того же года вышло постановление Совета Министров РСФСР «О мерах помощи сельским клубам и избам-читальням».

Согласно этим документам, клубы создавались при сельсоветах и имели следующие задачи: разъяснение текущих политических событий, ведение научно-просветительной и агротехнической пропаганды, развитие военно-физкультурной работы, организация художественной самодеятельности и культурного отдыха трудящихся [1, с. 281]. Каждый клуб обязательно должен был иметь зрительный зал со сценой, библиотеку-читальню, комнаты для кружковой работы, культурный инвентарь и рядом расположенную спортплощадку. Для руководства деятельностью клуба предусматривалось создание совета.

В целях реализации норм Положения о государственном сельском клубе во многих селах Чкаловской области происходило преобразование ранее существовавших изб-читален в клубы, что порождало ряд трудностей – во-первых, многие избы-читальни не располагали соответствующим штатом сотрудников, чтобы вести столь разнообразную работу; во-вторых, значительная их часть не располагало соответствующими помещениями. Поэтому преобразование изб-читален в клубы шло достаточно медленно – в Чкаловской области за рассматриваемый период количество изб-читален сократилось с 668 до 334, т.е. в 1,9 раза [4, с. 64].

Одним из самых массовых, популярных и распространенных видов искусства послевоенного времени являлось кино. Поэтому после Великой Отечественной войны советское правительство приняло энергичные меры по восстановлению и дальнейшему развитию киносети в стране. В целях использования кино как средства просвещения масс почти наполовину была снижена стоимость билетов на детские киносеансы, установлена единая пониженная цена на билеты на все киносеансы при демонстрации научно-популярных, технических и хроникально-документальных фильмов. Все эти мероприятия правительства способствовали росту посещаемости кинотеатров страны в послевоенные годы.

Строго говоря, в это время кино являлось в большей степени городским развлечением. В 1950 году на городского жителя в среднем приходилось 11 посещений в год, на сельчанина – 3. Для сельского жителя приезд кинопередвижки был редчайшим событием, а покупка билета на киносеанс не всегда по карману. Но население с удовольствием ходило в кино, так как других развлечений было мало. После просмотра фильмов сельчане подолгу не

расходились по домам, обсуждали фильмы и поступки героев, их чувства и переживания [2, с. 211].

В Чкаловской области в 1946 году областное управление кинофикации испытывало недостаток в кадрах в следующих категориях: киномехаников (недоставало 8 человек), киномехаников звукового кино (13 человек), киномехаников немого кино (9 человек), всего – 30 человек. В том же году при управлении кинофикации были организованы шестимесячные курсы киномехаников стационарного звукового кино в количестве 25 человек. Но недостаток в кадрах в Чкаловской области сохранялся на протяжении всего рассматриваемого периода. Проблемы кинофикации, особенно на селе, решались нелегко. Отсутствие во многих населенных пунктах электроэнергии, нехватка помещений для демонстрации фильмов, транспорта для кинопередвижек, запасных частей для проекционной, звуковой аппаратуры и передвижных электростанций, бензина, фильмофонда, бездорожье – все это сдерживало продвижение киноискусства в деревню.

Положительным моментом в развитии культурной жизни на селе в послевоенный период являлось значительное увеличение ассигнований на комплектование районных и сельских библиотек, чем обеспечивался принцип первоочередности в снабжении книгами массовых библиотек. Большинство сельских библиотек Южного Урала после войны либо не имели собственных помещений, либо находились в неприспособленных. Так, в Чкаловской области в 1946 году в Чкаловском, Бугурусланском, Тепловском, Ивановском, Курманаевском, Белозерском, Сакмарском, Халиловском районах районные библиотеки не имели помещений, детских отделений и передвижных фондов. А в Абдулинском, Гавриловском, Илекском, Кваркенском, Троицком районах восстановленные библиотеки в большинстве случаев были размещены в непригодных помещениях (в проходных комнатах сельсоветов, колхозов или же в их канцеляриях).

Большое значение для развития сельской библиотечной сети имело постановление Совета Министров РСФСР «О мерах по укреплению районных и сельских библиотек» (15 августа 1946 г.). Оно предусматривало организацию в 1946-1948 гг. в каждом районном центре центральной районной библиотеки (ЦРБ) с читальным залом, передвижным фондом и детским отделением, укрепление их материальной базы (возвращение ранее принадлежавших помещений, обеспечение оборудованием, разработка типовых проектов зданий и т.д.), улучшение фондов. Определился минимум требований для вновь открываемых библиотек. Он включал приспособленное оборудованное помещение, книжный фонд не менее 1 тыс. экз., наличие ассигнований на ее содержание, штатного библиотечного работника [1, с. 319].

На местах принимались аналогичные решения. Так, 13 сентября 1946 года исполнительным комитетом Чкаловского областного Совета депутатов трудящихся было принято решение № 1395 «О мерах по укреплению районных и сельских библиотек», согласно которому следовало реализовать следующие мероприятия: а) обеспечить в течение 1946-1948 годов все районные библиотеки отдельными помещениями с оборудованными читальными залами, детскими

отделениями и передвижными фондами, предоставив для них соответствующее оборудование; б) до 1 октября 1946 года полностью восстановить сеть сельских библиотек; в) обеспечить учет и сохранность книжных фондов библиотек. Кроме того, планировалось пересмотреть состав заведующих библиотеками с целью недопущения впредь к этой должности лиц, не имеющих законченного среднего образования. Заметим, что большинство библиотечных работников в послевоенное время имели лишь семилетнее, а в некоторых случаях и начальное образование. Вопрос о библиотечных кадрах в послевоенный период в Чкаловской области требовал своего решения [5, с. 98].

Чтобы довести книгу до каждого читателя, применялся подворный обход, библиотечная работа выносилась непосредственно на производственные участки – фермы, полевые станы, где функционировали филиалы библиотек, пункты выдачи книг, передвижные библиотеки, организовывались библиотеки-автобусы. Так, в 1947 году в Чкаловской области из фондов сельских библиотек было скомплектовано 56 книгопередвижек в каждой из которых содержалось 20-30 книг. Книгопередвижки регулярно, раз в месяц, переезжали из одного района области в другой.

После XIX съезда партии (1952 г.) в работе сельских учреждений культуры широкое распространение получили тематические вечера в клубах, задача которых состояла в том, чтобы содействовать улучшению работы колхозов и совхозов. На вечерах выступали агрономы, зоотехники, партийные и советские работники, демонстрировались сельскохозяйственные фильмы, давались концерты художественной самодеятельности. Таким образом, сельские клубы постепенно становились не только центрами эстетического воспитания сельчан, но и средством повышения их политической сознательности и профессиональных знаний.

Еще одной формой культурной жизни в сельской местности были гастроли областных театров, которые активно работали не только в городах, но и в районах Чкаловской области. Например, Чкаловский театр музыкальной комедии в 1946 году выезжал на гастроли в г. Орск для обслуживания промышленных площадок, дал 56 спектаклей, которые посетило 26 тыс. орчан, а театр кукол во время посевной и уборочной кампаний в разных районах области показал 71 спектакль, порадовав 16 тыс. колхозников. Татарский театр представил в районах области 180 спектаклей, на которых присутствовало 32,4 тыс. зрителей. Кроме того, этот театр показал 24 спектакля в г. Чкалове (8 тыс. зрителей) и 8 спектаклей в Орске, а в период посевной и уборочной 1947 года – 177 концертов и спектаклей. Не остался в стороне и областной драматический театр, концертная бригада которого дала 18 концертов в Чкаловском районе [2, с. 50].

Оценка этого периода культурного строительства в Чкаловской области двояка – с одной стороны, благодаря широкому распространению художественной самодеятельности сельские жители приобщались к культурной жизни. Спектр предлагаемых культурных услуг был узок – библиотека (изба-читальня), тематические вечера, танцы, изредка – киносеанс, однако, учитывая

тяжелейшие условия послевоенного времени, этого оказывалось вполне достаточно для организации досуга на селе.

С другой стороны, несмотря на большую работу, проделанную сельскими очагами культуры, в послевоенный период оставался ряд трудностей и недостатков. Как представляется, самой большой проблемой являлся дефицит квалифицированных кадров, их большая текучесть, обусловленная, в частности, неудовлетворительными бытовыми условиями, низкой заработной платой, а также слабой материальной базой сельских клубов, библиотек и домов культуры. Низким был и уровень методической работы районных домов культуры, сельских клубов и библиотек. Издаваемые пособия не всегда учили культпросветработников практике клубной работы [4, с. 69]. Однако проводимая в направлении решения этих проблем работа органов власти Чкаловской области со временем дала свои плоды – впоследствии большая часть из этих недостатков была преодолена.

Таким образом, можно констатировать значительное внимание, уделяемое в первые послевоенные годы партийными и советскими органами вопросам развития культурных учреждений в сельской местности, что способствовало расширению сети этих учреждений, а значит – большему удовлетворению культурных потребностей сельских жителей.

Список литературы

1. Политбюро ЦК ВКП (б) и Совет Министров СССР. 1945-1953. Серия «Документы советской истории». – М.: РОССПЭН, 2002. – 653 с.
2. Хисамутдинова, Р.Р. Деятельность учреждений культуры на Южном Урале после окончания Великой Отечественной войны / Р.Р. Хисамутдинова, А.Г. Алятина. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2011. – 300 с.
3. Рубин, В.А. Развитие послевоенной массовой культуры в Чкаловской области в 1945-1953 гг. (на материалах газеты «Чкаловская коммуна») / В.А. Рубин // Омский научный вестник. – 2012. – № 1 (105). – С. 8-11.
4. Федченко, М.Н. Некоторые проблемы культурного строительства на Урале. (1945-1960) / М.Н. Федченко / Культура Зауралья: прошлое и настоящее: сб. науч. тр. Курган, 2000. Вып. 3. С. 51-73.
5. Алятина, А.Г. Развитие сети библиотек на Южном Урале после окончания Великой Отечественной войны как один из факторов повышения культурного уровня населения / А.Г. Алятина // Известия Самарского научного центра РАН. – 2012. – № 3-1. – С. 97-100.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ АГИТБРИГАД КАК САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Неверова Е. Д., Томина Е.Ф., канд. пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Монументальная пропаганда с точки зрения партийных деятелей рассматривалась как одна из возможностей в понятной и доступной массам форме доносить до каждого идеалы и цели революции.

В контексте праздничных мероприятий первых лет после Октябрьской революции, наблюдалось как спонтанное, так и целенаправленное формирование основ для уникального идейно-художественного единства различных видов художественной деятельности – архитектуры и театра, живописи и музыки, скульптуры и пантомимы. Тенденция к взаимовлиянию различных искусств заложила основу для «большого синтеза» или, вернее сказать, интеграции различных родов художественного творчества. Это явление отражало процесс, характерный для развития искусства того времени. Цель такой интеграции – объединение творческих усилий ранее разобщенных отраслей эстетической деятельности, направленных к общей цели. Параллельно происходило более тесное и органичное сращивание искусства с повседневной жизнью народа, а также синтез профессиональных художественных изысканий и творческой активности широких народных масс, которые в искусстве революционного периода находили выражение своих эмоций и устремлений [1, с. 12].

Искусство революции обладало определёнными чертами, такими как обращенность к массовой народной аудитории, гражданский пафос и героика образов, способность объединять мысли и чувства многих людей, сплачивать их общей идеей и поднимать на исторические свершения – все эти качества искусства людных улиц и площадей должны был стать знаменем революции. Его целью было дать трудовому народу, как подлинному творцу истории, возможность лучше вникнуть в суть социальных перемен, разворачивающихся на его глазах [1, с. 13].

Появилась потребность переосмыслить облик городов, выразить в художественных произведениях «новые переживания, отбросить массу оскорбительного для народного чувства...» – говорил нарком просвещения А. В. Луначарский слушателям открывшихся Петроградских Свободных художественных мастерских [3, с. 23].

Задача была грандиозной: необходимо было адаптировать условия жизни народа в соответствие с великими социальными изменениями, масштаб которых ещё не был полностью осознан. Искусство новых жанров и форм должно было сыграть ключевую роль в этом процессе, распространяясь на улицах и площадях революционных городов, там, где кипела общественная жизнь. Художники были призваны воплотить идеалы социалистической революции в осязаемую

реальность для народа, приближая тем самым светлое будущее, за которое они боролись.

Характерным для первых послеоктябрьских лет было противоречие между стремлением закрепить фундаментальные и вечные идеи социалистической революции и невозможностью, ввиду нехватки времени и средств, возводить долговечные монументы, что, по мнению исследователей, порождало специфические монументально-декоративные формы, присущие искусству начального периода революции [1, с. 13].

Создавались произведения, ориентированные на объединение с архитектурой и городским пространством. Они отличались монументальностью размеров, значительным содержанием и эпическим языком, а также активным воздействием на общество. При этом агитмассовое искусство отличалось от классических монументов оперативностью создания, доступностью материалов и, как следствие, ограниченным сроком существования. Однако, несмотря на свою временность и спешность изготовления (часто к праздничным датам), культурные объекты, которые не могли быть выполнены из прочных материалов, нередко становились непреходящими ценностями своей эпохи.

Агитационно-пропагандистская работа большевиков охватывала множество направлений. Ещё в первые годы Гражданской войны одним из эффективных способов агитации и пропаганды были мобильные агитбригады, перемещавшиеся от города к городу на ярко раскрашенных поездах или пароходах, оснащённых киноустановками. На всем пути передвижения театральные агитационнные бригады распространяли огромное количество плакатов, газет и прочей печатной продукции, привлекая внимание народа. По прибытии в населенные пункты они организовывали митинги, читали лекции, проводили собрания, собирали обращения граждан, распространяли печатные материалы (газеты, листовки, плакаты, книги), а также устраивали выставки, кинопоказы и концерты [5, с. 35]. Такие методы агитации сыграли в те годы немалую просветительскую роль в малограмотной, обедневшей стране, практически не имевшей других средств передачи информации о происходящем [2, с. 122].

Помимо просветительских задач, агитпоезда и агитпароходы должны были решить проблему слабой связи центра с регионами в условиях Гражданской войны. Агитпоезда останавливались в крупных населенных пунктах, а вблизи небольших деревень листовки и газеты для населения сбрасывали на ходу. Важной задачей было снабжение отдалённых пунктов книгами. Так, агитпоезд «Октябрьская революция», курсируя в Сибири в ноябре–декабре 1920 года, сделал остановки в районе дислокации 5-й армии на 15 сибирских станциях от Тюмени до Иркутска. В ходе этой акции была продана и роздана бесплатно 491 библиотека [5, с. 36].

Деятельность агитпароходов отличалась высокой эффективностью. Прибывая в город всего на один день, при плотном графике успевали реализовать широкий спектр задач. Чувашская энциклопедия содержит следующую справку по агитпароходу «Красная звезда»: «Агитпароход «Красная звезда», направленный на реки Волгу и Каму, первый раз прибыл в Чебоксары

утром 9 июля 1919 года. На нем находились представители народных комиссариатов, ЦК РКП(б) и ВЦИК, которые обследовали работу исполкома Чебоксарского уездного Совета и укома партии. В. М. Молотов и Н. К. Крупская провели беседы с горожанами и служащими советских учреждений, выступали на собраниях и митингах. Вечером пароход остановился в Мариинском Посаде. Второй раз, 9 июля 1920 года, коллектив агитационно-инструкторского парохода «Красная звезда», прибыв в Чебоксары, оказал помощь недавно созданному Ревкому ЧАО, наладил издание газеты «Известия», показал горожанам выставку, организовал киносеансы, продажу книг. На другой день агитпароход отплыл в Мариинский Посад» [7, с. 8].

В. Н. Прончатов в статье «Вход по билетам Политотдела... Нижний Новгород: театры и флотилия» приводит дополнительную информацию об этом же агитпароходе: «У борта парохода «Красная звезда» была пришвартована покрашенная в красный цвет железная баржа, в трюме которой рабочие Доскинского затона оборудовали нефтехранилище емкостью 9000 пудов мазута. Запас топлива позволил кораблю обрести практически неограниченную автономность. В специально сооруженной палубной постройке располагались типография для выпуска ежедневной многотиражной газеты (редактор В. Карпинский), кинематограф, радиостанция, склад агитационной литературы, выставка станков и театральная сцена. В состав агитколлектива входили специально приехавшие из Москвы 2 певца, 3 драматических артиста и столько же музыкантов. Пароход и баржу украшали лозунги: «Бей разруху дружным трудом!», «Честь и слава героям труда!», «Труд – наше спасенье!», «Праздность – преступление!»» [4, с. 26-28]. Таким образом, агитпароходы были эффективными мобильными центрами для проведения агитационно-просветительной и культурно-воспитательной работы.

В начале 1919 года ЦК РКП(б) издал директиву, обязывающую партийные ячейки содействовать распространению газет и книг, а также проводить общие чтения и беседы в воинских частях. В «Руководстве для красноармейских библиотек», разработанном литературно-библиотечным отделом Всероссийского бюро военных комиссаров, указывалось, что библиотека является очагом всей культурно-просветительной работы, ведущейся в части и от правильной организации библиотеки «зависит уровень политической и культурной работы» [6, с. 2]. Библиотечные отделения печатали списки рекомендованной литературы по различным направлениям. В общественно-политическом разделе библиотек были представлены произведения К. Г. Маркса и Ф. Энгельса, В. И. Ленина, Н. К. Крупской и других большевистских лидеров. Даже уходившие в отпуск красноармейцы снабжались книгами и списками для чтения.

В связи с желанием красноармейцев читать книги и периодическую печать в частях Красной Армии была организована работа по обучению грамоте. Показательно, что к концу 1921 доля неграмотных составляла в Красной Армии 5-7 %. В это же время уровень грамотности в целом по стране был гораздо ниже [5, с. 38].

Таким образом, анализ системы агитации и пропаганды идей социалистической революции позволяет выявить ряд существенных преимуществ, включая широкий спектр применяемых средств и гибкость в подходе к каждой социальной группе. Однако ключевым элементом коммунистической пропаганды являлось ее органичное сочетание с культурно-просветительской деятельностью. Большевистская пропаганда выходила за рамки традиционной задачи расширения числа сторонников, что в условиях что в условиях военно-политической обстановки того времени имело первостепенное значение, и была ориентирована на развитие человеческого потенциала. К концу 1920-хх г. был накоплен громадный опыт ведения агитационно-пропагандистской работы с помощью специализированных бригад среди различных слоев населения, что в значительной мере способствовало успешной идеологической работе в дальнейшем.

Список литературы

1. Агитационно-массовое искусство. Оформление празднеств : Оформление празднеств : [сборник / Академия художеств СССР, Научно-исследовательский институт теории и истории изобразительных искусств, Главное архивное управление при Совете Министров СССР, Центральный государственный архив народного хозяйства СССР] ; авторы-составители: И. М. Бибикова, Н. И. Левченко ; под редакцией В. П. Толстого. – Москва : Искусство, 1984. – 290 с.
2. Лежень, Е. Е. Плакат как средство политическом агитации в 1917 1930-е годы [Текст] / Е. Е. Лежень // «Промышленность: экономика, управление, технологии: Искусствоведение». – 2013. – № 3 – С. 122-124.
3. Луначарский, А.В. Речь, произнесенная на открытии Петроградских государственных свободных художественно-учебных мастерских 10 октября 1918 г. / Луначарский, А. В. [Текст] // Искусство и революция . – Москва:Новая Москва, 1924. – С. 13-32.
4. Прончатов, В.Н. «Вход по билетам Политотдела...» Нижний Новгород: театры и флотилия [Текст] / Прончатов, В.Н. // «Нижегородский музей» – 2010. – № 20. – С. 26-37.
5. Пруткая, Т.С., Хотина, Ю.В. Основные направления агитационно-пропагандистской работы большевиков [Текст] / Т.С. Пруткая, Ю.В. Хотина // Научные труды КубГТУ. – 2016. – № 9. – С. 48-58.
6. Руководство для красноармейских библиотек. – Москва : Библиотечный отдел Политическо-просветительного управления Московского военного округа, 1919. – 20 с.
7. Трубников, С. Становление системы советской агитации и пропаганды (1918–1924 гг.) [Текст] / С. Трубников // «Суть Времени» . – 2015. – № 145. – С. 8-12.

СОВЕТСКАЯ ИСТОРИОГРАФИЯ МЯТЕЖА ЧЕХОСЛОВАЦКОГО КОРПУСА 1918-1920 ГГ.

Нефедов М.О.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В. А. Бондаренко»

Мятеж Чехословацкого корпуса в 1918-1920-е гг. стал одним из самых важных событий Гражданской войны в России, которое привлекло внимание различных исследователей, в том числе советского периода. Для советской историографии это был не просто мятеж иностранного корпуса, это еще и проявление контрреволюционных сил, которые были связаны с белым движением и которые активно выступали против советской власти [1, с. 413]. В советских трудах особое внимание уделялось классовому характеру конфликта, борьбе трудящихся и революционных сил против империализма и милитаризма.

Одним из первых трудов, который рассказывает о деятельности Чехословацкого корпуса в годы Гражданской войны в России, можно назвать работу Николая Ильича Подвойского «Правда о чехословаках». Отдельно стоит упомянуть о самом авторе. Этот человек активно работал в большевистских организациях, участвовал в организации и издании легальных подпольных социалистических изданий [2]. Подвойский сыграл немалую роль в Октябрьской революции и Гражданской войне: был руководителем Военной организации большевиков, председателем коллегии по формированию Красной Армии, членом Высшего военного совета, председателем Высшей военной инспекции. Также он занимал должность наркома по военным делам РСФСР и входил в состав военного руководства различных фронтов Гражданской войны [3, с. 65-69]. Если говорить о позиции Подвойского по поводу мятежа Чехословацкого корпуса, то он пишет о том, что участники этого события – австрийские подданные, которые во время правительства Керенского смогли объединиться в единый корпус. В Чехословацкий корпус, который состоял из двух частей, входило примерно 42000 человек. Подвойский акцентирует внимание на том, что составе корпуса были «капиталисты, националисты, буржуазные элементы, кулаки, жаждущие сохранить собственность и власть», а также мелкие ремесленники, которые называли себя «национальными социалистами». Помимо этого, Николай Ильич говорит о Чешском Национальном совете «буржуазных кругов», активно отправлявшие в Россию своих агентов для сбора войск. Подвойский отдельно подчеркивает, что интеллигенция среди «буржуазных элементов» саботировала государственные учреждения и занималась контрреволюционными действиями, направленные против интересов против рабочих и крестьян [4, с. 4-6].

Итак, позиция этого автора четко прослеживается: он характеризует Чехословацкий корпус как буржуазно-националистическая сила, организованная с целью сохранения буржуазных позиций, а не для помощи революции, и выступавшая против рабочих и крестьян.

Можно упомянуть еще несколько исследователей, которые рассказывают о деятельности и роли Чехословацкого корпуса во время Гражданской войны в России – Николая Евгеньевича Какурина и Федора Гавриловича Попова.

Если говорить о первом историке, то здесь важно отметить, что в 1920 году он вступает в ряды Красной Армии. Какурин быстро продвигается по карьерной лестнице – из начальника штаба дивизии до командарма, занимая также пост помощника командующего армиями Западного фронта, где работает под командованием Михаила Тухачевского. Николая Евгеньевича оценивают как образованного и интеллигентного военного специалиста, который умеет грамотно организовать штабную работу. После Гражданской войны он начинает заниматься педагогической и научно-исследовательской деятельностью. Например, с 1923 года Какурин стал начальником отдела по истории Гражданской войны при штабе РККА [5]. Что же касается его позиции по Чехословацкому мятежу, то здесь можно отметить его работу «Восстание чехословаков и борьба с Колчаком». В начале труда он акцентирует внимание на важном элементе, из-за которого возник Чехословацкий корпус – национальный вопрос. Вокруг этого строилось противостояние с противниками России, особенно с Германией и Австро-Венгрией. Дело в том, что чехи и словаки – это славянские народы, которые входили в состав Австро-Венгрии. Они стремились освободиться от управления австро-венгерских властей и построить свое государство. И как раз-таки Россия вместе с Францией обещали поддержать их в этом стремлении. Во время Первой мировой войны было немало чехословацких пленных, из которых в России формировали отдельные национальные части, но на тот момент их слабо поддерживали, поскольку в России национальный вопрос стоял очень остро. Но после Февральской революции и во время Гражданской войны временное правительство активно поддерживала чехословацкие части для того, чтобы они помогали в противостоянии с большевиками. Также, несмотря на объявленный ими нейтралитет, господствовали антибольшевистские настроения. Какурин также отмечает другой важный момент – Советское правительство стремилось договориться о выводе чехословацкого корпуса из России через Архангельск, так как «Советской власти никакой пользы не было от войск, которые не желали оказать ей помощи в ее трудном положении». Но члены Антанты настаивали на том, чтобы перебросить эти части через Дальний Восток, ведь именно там «почва казалась более благоприятной для контрреволюции». В итоге чехословацкие части ехали на железной дороге через Владивосток, что было крайне неудобно, поскольку это задерживало поставки продовольствия. Сам же корпус враждебно относился к советской власти и находился под сильным влиянием со стороны Франции, легко поддаваясь на различные провокации. Несмотря призывы о сдаче оружия – члены корпуса отказались от этого предложения, а мирные предложения советской стороны – игнорировались [6, с. 3-10].

В целом, Какурин характеризует деятельность Чехословацкого корпуса как антисоветскую и националистическую, что осложняло положение России во время Гражданской войны.

Второй историк – Ф. Г. Попов. В 1920-х гг. он был главой районной комсомольской организации, а также работа главным редактором Госиздата в Самаре. В 1930-е гг. Попов стал научным сотрудником Комиссии по истории Октябрьской революции и РКП(б) (Истпарт) обкома и областного музея революции [7, с. 159-160]. В своем труде «Чехословацкий мятеж и самарская учредилка» он, как и другие советские историки, пишет, что чехословацкие части использовались странами Антанты для борьбы с Советской властью. Также «Военные миссии Антанты, совместно с российской контрреволюцией, занялись практической и непосредственной подготовкой к интервенции». В частности, велась подготовка вооруженных выступлений в Рыбинске, Ярославле, Костроме и других городах. И чехословацкий корпус принимал в этом активное участие. Важно отметить также причину его формирования – это было необходимо для признания независимости Чехословацкого государства со стороны Антанты. Также это «… избавляло чехословацкую буржуазию, жившую в России… от репрессий и конфискаций имущества в связи с войной». Попов отдельно упоминает и о связях Германии с Чехословацким корпусом. Например, немцы во время ухода из Украины не преследовали отступающих чехословаков, а наоборот – заключили с ними перемирие, что могло свидетельствовать о содействии немецкого командования в борьбе с Советской властью [8].

Можно сказать, что Ф. Г. Попов видим в Чехословацком корпусе важный элемент внутренней контрреволюционной борьбы и международной интервенции. Это активно поддерживалось странами Антанты и отдельно Германией для противостояния советским властям.

Таким образом, советские исследователи рассматривали мятеж Чехословацкого корпуса как важный элемент международной интервенции и борьбы с большевиками. Во многих трудах подчеркивалось, что это было не просто военное формирование, это еще и инструмент для реализации геополитических интересов со стороны Антанты, Германии и других стран. Также советские исследователи говорили о связях между западными странами, чехословацким корпусом и отдельно силами внутренней «контрреволюции», которая тоже активно поддерживала эти части и стремилась противостоять Советской власти.

Список литературы

1. Ленин, В. И. Сочинения / В. И. Ленин. – Издание 2-е, исправленное и дополненное. – Ленинград: Государственное издательство, 1926. – 535 с.

2. Степанов, Н. Т. Подвойский / Н. Т. Степанов. – М.: Мол. гвардия, 1989. – 379 с.

3. Степанов, Н. Т. Военно-организаторская деятельность Н. И. Подвойского. / Н. Т. Степанов // Военно-исторический журнал. 1980. № 2. – 233 с.

4. Подвойский, Н. И. Правда о чехо-словаках / Н. И. Подвойский. – М.: Издательство Всероссийского центрального исполнительного комитета советов Р., С., К. и К. депутатов, 1918. – 16 с.

5. Устиновский, И. В. Военно-историческое наследие Н. Е. Какурина в контексте современной историографии Гражданской войны // Культурная жизнь Юга России. 2012. №3. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/voenno-istoricheskoe-nasledie-n-e-kakurina-v-kontekste-sovremennoy-istoriografii-grazhdanskoy-voyny (дата обращения: 03.04.2026).

6. Какурин, Н. Е. Восстание чехо-словаков и борьба с Колчаком / Н. Е. Какурин. – М; Ленинград: Гос. изд-во. Отд. воен. литературы, 1928. – 80 с.

7. Поддубная, Р.П. В борьбе за народное дело: участники революционного движения в Самаре и Самарской губернии: библиографический справочник: в 2-х кн. / Р. П. Поддубная. Кн. 2. – Куйбышев: Кн. изд-во, 1982-1984, 1984. – 256 с.

8. Попов, Ф. Г. Чехословацкий мятеж и Самарская учредилка. / Ф. Г. Попов. – М; Самара: Ср-Волж. краев. гос. изд-во, 1933. – 224 с.

ДИАЛОГ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖДУ КАЗАХСТАНОМ И РОССИЕЙ В 1991-2000 ГГ.

Петрищева М. В., Бегова М. Д.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

После распада Советского Союза двум новым независимым государствам – Республике Казахстан и Российской Федерации предстояло выстроить взаимодействие в разных аспектах. В приоритете была сфера экономики, предполагающая договорённости о взаимной торговле, ресурсах, о разграничении Каспийского моря и др. В первое десятилетие независимости актуальными были вопросы интеграции – регулярные заседания правительства СНГ, идея Евразийства Нурсултана Назарбаева, договорённости по космодрому «Байконур». Перечисленные направления были приоритетными, в международном правовом поле шла работа по урегулированию отношений в данных отраслях.

Первым отраслевым документом, регулирующим гуманитарное сотрудничество, является Меморандум между Республикой Казахстан и Российской Федерацией о развитии сотрудничества в гуманитарной сфере подписанный в Астане в октябре 2000 г. Однако, имелось ли сотрудничество в гуманитарной сфере между двумя странами в течении десятилетия до этого? Безусловно имелось, но в каком формате шло, как реализовывалось и какое место занимала Россия для Казахстана и Казахстан для России в культурно гуманитарном взаимодействии.

По мнению Сыздыковой Е. С. из Посольства РК в РФ история культурно-гуманитарного сотрудничества между Казахстаном и Россией с 1991 г. развивалась в общем контексте двусторонних отношений, в рамках которых условно можно выделить три этапа:

1) этап становления правовых межгосударственных отношений и поиска модели двустороннего сотрудничества (декабрь 1991 – март 1994 гг.);

2) этап расширения и углубления интеграции (март 1994 – октябрь 2000 гг.);

3) этап развития стратегических партнерских отношений (октябрь 2000–2009 гг.) [2, с. 280].

Третий этап выходит за рамки исследуемого периода и касается развития отношений.

В Казахстане в 1995 г. была принята Концепция формирования исторического сознания, которая стала основой для углубленного изучения истории страны. Учёные Института истории и этнологии имени Ш. Уалиханова, Института археологии имени А. Маргулана, а также преподаватели вузов начали работу над многотомной историей Казахстана. Важную роль сыграли научные журналы, такие как «Отан тарихы», «Казак тарихы» и «Хабаршы». Эти издания, способствовавшие формированию новых научных подходов.

Большое значение имели юбилейные мероприятия, проведённые при поддержке ЮНЕСКО. В 1995 г. отмечалось 150-летие Абая Кунанбаева, в 1996 г. – Жамбыла Жабаева, в 1997 г. – 100-летие Мухтара Ауэзова, а в 1999 г. – Каныша Сатпаева. Эти события сопровождались международными конференциями, выставками и изданием научных трудов, что способствовало укреплению культурного авторитета Казахстана на мировой арене [1, с. 50-52].

Вместе с тем развитие культуры и науки в этот период сопровождалось определёнными трудностями. В конце 1990-х годов в стране было закрыто значительное количество школ, библиотек и дошкольных учреждений. Однако, несмотря на это, продолжалось издание энциклопедий, научных трудов и художественной литературы.

Особое внимание уделялось развитию искусства. Значительным достижением стала опера Е. Рахмадиева «Абылай хан», а также развитие классической музыки и исполнительского искусства. В стране формировалась новая культурная политика, направленная на сохранение и развитие национальных традиций [1, с. 48-58].

Реформы в системе образования также сыграли важную роль в культурном развитии. В 1999 году был принят Закон «Об образовании», согласно которому была введена новая структура школьного обучения. В дальнейшем была разработана концепция перехода на 12-летнее образование.

Важным событием стал Всемирный курултай казахов, прошедший в 1992 году, который объединил представителей казахской диаспоры из разных стран мира. Это событие способствовало укреплению культурных связей и сохранению национальной идентичности.

Отдельного внимания заслуживает взаимодействие Казахстана и России в сфере культуры в 1991–2000 гг. После распада Советского Союза обе страны сохранили тесные гуманитарные связи. Россия оставалась одним из ключевых партнёров Казахстана в области науки, образования и культуры.

В 1990-е годы активно развивались совместные научные исследования, проводились конференции, симпозиумы и культурные мероприятия. Учёные двух стран сотрудничали в области истории, филологии, археологии и других наук. Российские культурные центры функционировали в Казахстане, способствуя распространению русского языка и культуры [1, с. 48-50].

Русский язык продолжал играть важную роль как средство межнационального общения, что способствовало сохранению общего культурного пространства. В свою очередь, Казахстан активно представлял свою культуру в России через гастроли театров, выставки и концерты.

К концу 1990-х годов культурное сотрудничество между Казахстаном и Россией приобрело системный характер. Это выразилось в заключение межгосударственных соглашений, развитие образовательных программ и обмене студентами. В дальнейшем это сотрудничество стало основой для проведения перекрёстных годов культуры (2003 – Год Казахстана в России, 2004 – Год России в Казахстане), что укрепило двусторонние связи.

Таким образом, 1991–2000 годы стали важным этапом в развитии культурно-духовной жизни Казахстана. Несмотря на экономические трудности

переходного периода, стране удалось сохранить и развить культурное наследие, сформировать новую систему ценностей и укрепить международные культурные связи, особенно с Российской Федерацией.

Список литературы

1. Кабульдинов З. Е. История Казахстана: учебник для 11 класса общеобразоват. шк. [Текст] / З. Е. Кабульдинов, А. Д. Сандыбаева, Ф. Р. Лебаев. — Алматы: Атамура, 2020. — 160 с.

2. Сыздыкова, Е. С. Сотрудничество Республики Казахстан и Российской Федерации в культурно-гуманитарной сфере: современное состояние и перспективы / Е. С. Сыздыкова // Казахи России: история и современность. Материалы международной научно-практической конференции. — 2010 — Т. 1. — С. 279 – 285

ЖИЗНЬ И ТВОРЧЕСТВО ОРЕНБУРГСКОЙ ХУДОЖНИЦЫ ГАЗИЗОВОЙ МУНАВАРЫ ГАБДУЛЬБАРОВНЫ (1918-1993)

Петрищева М. В.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

2026 год объявлен Годом единства народов России, что символично подчёркивает важность культурного и национального многообразия нашей страны. Для Оренбургской области эта тема особенно актуальна – многообразие культур, языков и приграничный статус сформировали особую культурную мозаику региона. В частности, это оставило след на изобразительном искусстве. В истории изобразительного искусства нашего края есть представители различных этнических групп. Можно выделить пейзажиста, художника целины, романтического певца природы Шакирзяна Мухамедзянова, портретиста и создателя графических работ на национальную тему Фархата Сабирзянова, декоративные полотна и картины с переосмыслением исторических вех нашей страны Наиля Салимзянова, представительницу социалистического реализма, работающую на соц. стройках, на стройках новых индустриальных городов Мунавару Газизову.

Мунавара Габдульбаровна Газизова родилась в Саракташском районе Оренбургской области в селе Мухамедьзярово 25 января 1918 года. Всегда, когда видишь год рождения человека представляешь его портрет на фоне эпохи и буквально Мунаваре была уготована интересная жизнь – сложная, со взлётами и паденьями, она была наблюдателем и участником, а как художник – летописцем советской эпохи. И когда в 1991 г. закончился Советский Союз, в 1993 г. окончилась жизнь живописца.

Детство её начиналось в далёком посёлке в Саракташкого района, отец мулла оказал на неё благотворное влияние – она рано научилась читать по Корану и знала татарский, башкирский и казахский языки, владела арабской письменностью. Это всё до 9 лет. В этом возрасте, после смерти отца, она попадает в Казанский детский дом. С 1927 г. она живет там. Даже сложно представить нашу страну и жизнь простых людей в это время. Революция и снесённый монархический режим, окончание Первой мировой войны, Гражданская война, формирование новой политической системы и новой элиты Советского государства, смерть Ленина, приход к власти Сталина. Можно перечислять долго и более углублено, однако и благодаря этим крупным мазкам ясна суть этой сложной эпохи. В этот круговорот Мунавара попадает ребенком.

Начало 30-ых и жизнь в детском доме наверняка были серьезным испытанием, но в тоже время это было время искренней веры в светлое будущее, пропитанное скорым построением социализма, коммунизма и лучшей жизни. В детском доме жил дух коммуны, коллективизма. В свободное от учёбы времени устраивались конкурсы, соревнования, смотры художественной самодеятельности. Уже тогда Мунавара всем другим занятиям предпочитала

рисование она делала стенгазеты, рисунки к сказкам детей из своего детского дома.

Одну из таких стенгазет увидел Муса Джалиль в ту пору редактор детского татарского журнала «Октябрь Баласы», оказавшийся проездом в Казани. К живописи поэт был неравнодушен, поскольку сам неплохо рисовал. В своё время, когда он учился в оренбургском медресе «Хусаиния» даже участвовал в городских выставках живописи самодеятельных художников [4, с. 90]. Помимо «Хусаинии» он окончил Оренбургскую губсовпартшколу, Татарский институт народного образования в г. Оренбурге, Казанский рабфак [3]. В нашей области в 20-летнем возрасте Джалиль в период с 1925 по 1927 гг. работал по направлению Оренбургского губернского комитета комсомола сначала в Орском уездном комитете ВЛКСМ, а затем в Оренбургском уездном комитете ВЛКСМ в должности инструктора по работе с национальными меньшинствами [2]. В 1927 заканчивается его Оренбургский путь

Даже несмотря на свою сверхзанятость на комсомольской работе, М. Джалиля не оставляли мысли о продолжении своего образования, и 17 июня 1927 г. Залилов (так звучала фамилия Мусы Джалиля) направил в приемную комиссию Московского государственного университета заявление с просьбой зачислить его «в число студентов на литературное отделение этнологического факультета». В результате, 5 августа 1927 г. М. Джалиль снялся с партийного учета в Оренбургском укоме ВКП(б). В учетной карточке, в графе «причина выбытия» записано: «к месту учения», а в графе «в какую организацию» – «в Московскую» [2].

Таким образом, жизненный и творческий периоды деятельности М. Джалиля в Оренбуржье были закончены в связи с его отъездом в августе 1927 г. в Москву. Точно так же в 1927 г. покидает нашу область и Мунавара Газизова.

В 1928 г. Муса Джалиль побывал в детском доме, забрал к себе в Москву из села Мустафино 14-летнюю родную сестру Хадичу и поначалу тоже определил её в московский татарский детский дом. Отметим, что впоследствии Хадича Залилова жила в Оренбурге и дружила с Мунаварой. С этого момента он берет шефство над детским домом, организует лит- и драмкружки, устраивает походы. Поэтому, когда он оказывается в Казани он и здесь посещает детский дом. Заметив творчество Мунавары он говорит о ней с преподавателями, отбирает несколько рисунков для журнала, а самой художнице рекомендует ехать учиться в Москву и обещает поддержку.

И действительно в 1936 г. Мунавара поступает в Московский художественный институт им. Сурикова. И более того она учится в мастерской знаменитого Александра Дейнеки – художника, определившего своим творчеством целый этап в развитии советского изобразительного искусства.

И как уже было отмечено ранее жизнь Мунавары Газизовой буквально становится частью эпохи. В начало Великой отечественной войны она по распределению отправляется в Кыргызстан в город Фрунзе. Она должна была начать преподавание в художественном училище, но в связи с началом военных действий его закрыли. Несмотря на это она проводит два очень продуктивных года, она работает во фрунзенском товариществе «Художник». В этот период она

делает зарисовки строительства Чуйского канала – гордости военной пятилетки, она создаёт множество преимущественно графических работ и организовывает даже выставку.

Следующий этап её творчества связан с советской деревней. В 1943 г. она возвращается из Фрунзе к больной матери и начинается её жизнь в деревне. Это вовсе не была работа художника, она работает учётчиком в тракторной бригаде и делает многочисленные натурные зарисовки, это идёт уже скорее, как дело её жизни.

В 1944 г. она наконец-то перебирается в Оренбург, где начинается её творческий путь как оренбургской художницы. И в целом её богатый творческий потенциал сулил большие успехи, она вступает в Союз Художников, избирается председателем Союза и председателем худсовета.

Большой пласт её творчества посвящен развитию и истории нашей области. Одна из её известнейших работ, которая является практически хрестоматийной «Молотьба» 1947 г. Разворачивающаяся тема созидательного труда, энергии и динамичности. Эта работа стала послевоенным итогом первого этапа её работы после выпуска из института и подытожила те наблюдения, которые были на строительстве Чуйского канала, работе в тракторной бригаде. В работе имеется как национальный колорит, так и отсылка на недавно окончившуюся войну. Мы видим на переднем плане казахского труженика ещё в гимнастёрке, видим и национальный колорит, на дальнем плане запряженный верблюд, женщина в национальном костюме. И всё вместе окрашено голубыми тонами неба и золотистой пшеницы как некая прекрасная реальность, в которой нет послевоенного бедствия, голодных годов и потерянных на войне людей.

В 1951 г. другая её соцреалистическая работа «Первые буквы», которая была удостоена диплома 1-ой степени на республиканской выставке в Москве, и её покупает Министерство культуры РСФСР. На данный момент судьба картины неизвестна, существует только её репродукция в журнале «Семья и школа» 1952 г. и вот такое краткое описание: «Вечер. Ярко освященная просторная комната. За столом в окружении взрослых – первоклассник. Первые буквы, первые шаги, в удивительную страну знаний. Тёплые, преобладающие красные тона картины создают мажорный настрой, передают глубокую веру художницы в счастливое будущее всей нашей советской многонациональной семьи» [4, с. 92-93].

В 1960-ые она обращается к темам оренбургского революционного прошлого. Она пишет картину «Оренбургские железнодорожники у В. И. Ленина», которая участвует на выставке посвященной 40-летию Великого октября. Примерно в этот же период времени в 1962 г. она создаёт работу для Орского краеведческого музея «Муса Джалиль среди орских комсомольцев». Сюжет картины в следующем: в короткий час отдыха, на субботнике по посадке деревьев, комсомольцы окружили Джалиля: они слушают его новые стихи.

Естественно, Мунавара, как человек, который знал и дружил с Мусой Джалилем, часто обращалась к его изображению. В оренбургском областном музее изобразительных искусств и в краеведческом музее есть работы с изображением Джалиля. Кроме того, когда в 1986 г. так же отмечали памятную дату, связанную с 80-летием поэта там присутствовала Мунавара Газизова и

Хадича Залилова. Наверняка делились большим количеством личных историй. Такое же событие проходило в краеведческом музее в феврале 1966 г.

Газизова продолжает свой творческий путь и в 1960-ые, например, становится свидетелем нового витка в развитии нашей области. Она в составе группы художников едет на Гайстрой, в индустриальный эпицентр нашего края и фиксирует, как на ровном месте поднимается гайский комбинат и совсем молодой город – «Город юности – Гай». В статье газеты «Южный Урал» от 8 марта 1965 г. корреспондент, побывавший в мастерской у художницы, рассказывает о том, как она поедет в Гай. Этот город стал для неё привязанностью и по её собственным словам «… Я так сроднилась с людьми Гая, как бы я жила и работа без них, где бы я искала натуру для своих новых картин» [3].

В одной из последних своих выставок при жизни из фондов музея изобразительных искусств 1993 г. она скажет такие слова: «Невозможно ограничить себя какой-то одной темой. Всё, что трогает душу художника, что будит чувство, становится предметом изображения. В своих картинах, портретах, стараюсь раскрыть не только характер людей, но и подчеркнуть национальное своеобразие. Всегда следую совету своего учителя А. А. Дейнеки о том, что каждая деталь должна нести мысль, помогать в раскрытии общего замысла произведения» [1].

Список литературы

1. Выставка «Художники Оренбурга». К 250-летию города Оренбурга [буклет, вкладка Газизова Мунавара Габдульбаровна]. Оренбург, 1993

2. Муса Джалиль в Оренбуржье. Бердская Слобода. [Электронный ресурс]. – URL: https://berdskasloboda.ru/musa-dzhalil-v-orenburzhe/ (дата обращения: 17.02.2026)

3. Поэзия жизни // Южный Урал – 1965. – 8 мар. – № 11507

4. Свирина, Н. «Тогда еще были люди…». Художник М. Г. Газизова и её время / Н. Свирина // Гостинный двор. Литературно художественный и общественно-политический альманах. – 2000. – №8. – С. 89 - 97

ЯЗЫЧЕСКИЕ МОТИВЫ В «СЛОВЕ О ПОЛКУ ИГОРЕВЕ»: К ИСТОРИИ ВОПРОСА

Поляков А. Н., канд. ист. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Языческие мотивы так или иначе стоят в центре изучения «Слова о полку Игореве». Именно они выделяют поэму из стройного ряда произведений древнерусской литературы, целиком и полностью пропитанных христианским духом.

Количество версий по этому вопросу стремится к бесконечности. Язычество является излюбленной темой и для сторонников домонгольского происхождения «Слова», и для скептиков, относящих написание «Игоревой песни» к более поздней эпохе (XV–XVIII вв.). Сторонники древности «Слова» не выработали единого взгляда на проблему. Одни из них склонны считать, что языческие элементы в «Слове» являются проявлением двоеверия. Другие – видят в этом отражение художественных вкусов автора и рассматривают их в качестве образов-метафор. К первому направлению принадлежат Ф. И. Буслаев, В. Я. Стоюнин, Е. В. Барсов, Б. В. Сапунов, Ю. М. Лотман, А. Н. Робинсон, А. А. Косоруков. Ко второму относятся Д. Н. Дубенский, В. Ф. Миллер, Е. В. Аничков, В. Ф. Ржига, Д. С. Лихачёв, Б. А. Рыбаков, Т. М. Николаева.

Ф. И. Буслаев считает, что «Слово о полку Игореве» носит на себе все признаки язычества. «Народная мифология, – пишет он, – является в нём не так, как греческая и римская в оде Ломоносова или в поэме Хераскова, т. е. риторическим украшением, а действительным верованием» [4, с. 31]. Все «мифические намёки» в «Слове» он относит «к древнейшим народным преданиям» [3, с. 382]. По его мнению, автор не мог сам выдумать мифологических представлений, потому что отдельное лицо такие вещи выдумать не может. Непосредственным источником языческих черт в поэме он считает «старые словесы» Бояна, которые для автора «Слова» были уже мифологическими архаизмами, потерявшими свой полный смысл [3, с. 382].

В. Я. Стоюнин определяет языческую стихию «Слова» как проявление народных верований, сохранившихся в полной силе вдали от христианского Киева. Он пишет: «Эти верования ещё мифические и являются не как поэтические украшения, а как верования искренние, отчего они сохраняют всю свежесть живых образов. Певец сам верит и в Стрибога, и в Даждьбога, и в Хорса, и в Велеса, которого в Киеве уже во времена Нестора стали забывать …» [20, с. 85].

Е. В. Барсов, как и Ф. И. Буслаев, относит языческие элементы в «Слове» к наследию Бояновых «старых словес». «Имена языческих божеств, – пишет он, – поднимающие речь автора «Слова» на поэтическую высоту и придающие его изображениям не только прелесть, но и некоторую священную важность

почерпнуты им из того же источника старых словес и бояновского замышления» [2, с. 305]. Отношение автора «Слова» к наследию Бояна исследователь определяет как «сочувствие» и «восхищение». В его произведении, по мнению Барсова, имена божеств являются не риторическими узорами, а служат как светочи эпического предания. Создатель поэмы, полагает он, не мог употреблять имён языческих богов без ясного сознания их внутреннего качества [2, с. 341, 351].

Б. В. Сапунов полагает, что «обращение к языческим богам не могло быть простым художественным приёмом, а отражало реальные верования людей своей эпохи», то есть XII века [18, с. 323]. Он утверждает, что «плач» Ярославны в основной своей части (три абзаца из четырёх) построен по образцу языческого заговора: обращение к высшим силам (солнцу, ветрам, огню и проч.), прославление их могущества, конкретная просьба и заключение [18, с. 321]. Ему кажется удивительным, что в трагический момент Ярославна произносит языческое заклинание, обращённое к ветру, Днепру и Солнцу, а не молится Богу или небесной заступнице Богородице [18, с. 322, 323]. Объясняется это, по его мнению, двоеверной сущностью древнерусского общества того времени. Б. В. Сапунов опирается на многочисленные факты борьбы Церкви с проявлениями язычества, засвидетельствованные в древнерусских актовых документах (Уставах Владимира Святославича и Ярослава Владимировича, Уставной грамоте Ростислава Смоленской епископии 1150 года, определениях Владимирского собора 1274 года), полемических сочинениях против язычества, летописных сообщениях о подавлении восстаний волхвов (под 1024, 1071, 1113, 1157, 1175 и др.). Проявление язычества он видит и в археологических находках амулетов с коньками и солнечными знаками, медвежьих клыков и когтей, украшений в виде лунниц, змеевиков с изображением христианских святых на одной стороне и змееногой богини (медузы Горгоны) на другой [18, с. 324–326]. Ссылаясь на В. Л. Комаровича, он пишет о сохранении языческих пережитков и в княжеской среде (в частости культа Рода и Земли) [18, с. 326–327]. На этом основании он относит к «двоеверно живущим» христианам и Ярославну, и автора «Слова о полку Игореве», заставившего, по его словам, «свою героиню обратиться за помощью к Солнцу, Воде и Стрибогу [18, с. 327]. Языческая стихия, считает он, проявляется в «Слове» и в изображении полоцкого князя Всеслава, наименовании Бояна «внуком Велеса», ветров «внуками Стрибога», русских людей «внуками Даждьбога», а Руси – «землёй языческого бога Трояна» [18, с. 329].

Двоеверную сущность усматривает в «Слове» и Ю. М. Лотман. Упоминания языческих божеств в тексте поэмы, по его мнению, «не создают ни перифрастического стиля, ни сказочности повествования» [10, с. 374, 375]. Выражение «Велесов внук» и другие подобные, он называет «прекрасно выдержанной архаической чертой», ссылаясь на то, что в народе домового, лешего, водяного и других «хозяев стихий» называли «дедушками» [10, с. 371, 372]. В этом он видит указание не только на возраст божеств и внешний вид, но и на степень их родства с людьми [10, с. 371]. Показательным исследователь

считает то, что автор «Слова» упоминает только русские божества (Велеса, Трояна, Даждьбога, Стрибога, Хорса) и полностью игнорирует имена Чернобога, Световида и других богов балтийских славян [10, с. 370]. Языческие божества «Слова о полку Игореве» кажутся ему вслед за Е. В. Аничковым богами-родоначальниками, покровителями племён и территорий. Важным он признает и то, что значительно большую роль, чем божества языческого Олимпа, в поэме играют существа, порождённые домифологической стадией развития религии – анимизмом и аниматизмом [10, с. 374]. Всё это, по его мнению, вполне соответствует реальному состоянию религиозных представлений в эпоху Игоря Святославича, и решительно расходится с представлениями о язычестве у писателей XVIII века, которые ничего не знали об анимизме и оборотничестве, смешивали скандинавских, восточнославянских и западнославянских богов и наделяли их «профессиональными» качествами по аналогии с античной мифологией [10, с. 368, 369, 372, 374].

А. Н. Робинсон языческую природу поэмы видит в солнечной символике «Слова о полку Игореве». «Сохранение языческих символов в материальной культуре, летописании, поэзии (в «Слове» и, очевидно, в ему предшествовавшей традиции Бояна), – пишет он, – было бы исторически неоправданным квалифицировать в качестве категории художественного приёма, как это делается применительно к анализу сочинений нового времени» [15, с. 24]. Присутствие в «Слове» образов двух солнечных богов (Даждьбога и Хорса), по его мнению, может объясняться существованием в княжеской среде представлений о происхождении двух ветвей княжеского рода от разных богов, одного – Ольговичей – от Даждьбога, и второго – Всеславичей – от Хорса [15, с. 32]. Солнце в «Слове» воспринимается им как активное начало, а не проявление божественной воли. Опираются его построения на убеждение о наличии двоеверия в княжеско-боярской среде. «Пусть же не удивляет историков обилие языческих сюжетов в самом «Слове», – восклицает исследователь, – автор был сыном своего века. Язычество присутствовало в княжеско-дружинной среде в качестве одного из религиозных … компонентов «двоеверия», что подтверждалось и образцами материальной культуры» [15, с. 19]. А. Н. Робинсон ссылается на Б. А. Рыбакова (восклицание «пусть же не удивляет историков обилие языческих сюжетов в самом «Слове» …» тоже принадлежит ему [15, с. 116]).

А. А. Косоруков считает, что философской основой мировоззрения автора «Слова» является «миф о Солнце, хозяине Света и Тьмы, повелителе Неба и Земли» [7, с. 3]. «Попытки объяснить употребление в «Слове» имён древнерусских языческих богов лишь в качестве художественного приёма, думается, не имеют достаточного обоснования, – пишет он. – В литературе той поры нет других подобных примеров, да и не могло быть, – так как всё ещё велась острая борьба с язычеством» [7, с. 50]. Рассуждая по поводу метафоры «ветры – внуки Стрибога», А. А. Косоруков соглашается с тем, что эта метафора, взятая сама по себе, могла бы возникнуть из-под пера современного писателя. Но сам он предпочитает думать, что поэт «не просто прилагает одушевлённое

существительное к неодушевлённому явлению природы», а верит в то, «что ветры выполняют волю Стрибога, как внуки – волю деда, а сам Стрибог – волю Солнца» [7, с. 49]. В своих построениях исследователь опирается на выводы Б. А. Рыбакова, считая вслед за ним, что «сознание и мышление русичей» в конце XII века было в значительной мере языческим [7, с. 3, 260]. «Видимо, в конце XII века, – пишет он, – русичи в массе своей продолжали оставаться «внуками Даждьбога» и, несмотря на усилия властей, в душе ещё не стали "детьми Христа"» [7, с. 50].

Сторонники второго направления «древников» считают автора «Слова» «правоверным» христианином. Д. Н. Дубенский объясняет наличие языческих элементов в «Слове» художественным замыслом. Все они, по его мнению, находятся лишь в тех местах, где речь идёт о язычниках. Ветры называются «Стрибожьими внуками» не потому, что автор был язычником или двоеверцем, а потому, что страна, откуда они веяли, была языческая [5, с. 110]. «*Жизнь, силы Даждьбожьи*, по весьма вероятному соображению, – отмечает он, – то же, что наёмные половцы (поганые, дети бесовские)» [5, с. 111]. Под Хорсом имеется в виду Хазария, Херсонес, то есть Крым. В таком же духе он трактует и наименование христианского певца Бояна «Велесовым внуком» [5, с. 110, 111].

В. Ф. Миллер рассматривает языческие мотивы в «Слове» как «достояние поэтического языка». «Можно ли думать, – пишет он, – чтобы автор, приписывающий спасение Игоря из плена помощи Бога … и упоминающий о Богородице Пирогощей, верил в то же время в происхождение князя от Даждь-бога или Бояна от Велеса?» [12, с. 10]. По его мнению, имена богов используются в «Слове» только как украшения, эпитеты. Например, выражение «внук Даждь-бога», он трактует как аналогию греческому «рождённый солнцем», «солнцеродный», «Боян, внук Велеса» как аналогию античному «Гомер, потомок Аполлона», «Ветры, Стрибожьи внуки», как украшающий эпитет ветров [12, с. 10, 75, 81, 87]. В характере изображения природы он видит результат влияния византийского сочинения о Дигенесе Акрите, в котором тоже обнаруживается стремление передавать различные состояния духа через описание природных явлений. Влиянием византийского романа он объясняет и обращения Ярославны к солнцу, ветру и реке [12, с. 56, 57].

Е. В. Аничков связывает появление языческих элементов в «Слове» с эвгемеристическим взглядом на богов древних славян, который, как он полагает, стал распространяться во времена создания «Слова». Для автора поэмы, по его мнению, безусловно, христианина, Даждьбог, Велес и Стрибог являются обожествлёнными предками, а не бесами [1, с. 342–347]. Это и даёт возможность создателю «Слова» использовать их имена в своём сочинении. Опирается Е. В. Аничков на предположение, что боги Владимира, объединённые вокруг Перуна в результате реформы 980 года, представляли различные племена и территории [1, с. 340]. Дажьбог, по его мнению, покровительствовал Чернигово-Северской Руси (то есть Ольговичам), Хорс – торкам и другим кочевникам [1, с. 350, 354]. Однако Стрибог и Велес не находят у него объяснения. О Велесе он пишет следующее: «Может быть, надо понимать так, что бог торговли оказывался и

богом вообще культуры, отчего Велес представлялся в XII в. … родоначальником всей древней культуры и всего искусства, а в частности и песнетворчества …» [1, с. 349]. Стрибог ему тоже кажется чьим-то предком, но чьим именно, исследователь сказать не может [1, с. 352–353]. В качестве доказательства своей версии появления языческих элементов в «Слове» Е. В. Аничков приводит хорошо известную вставку в Ипатьевской летописи под 1114 годом, рассказывающую о египетских царях Свароге и Даждьбоге и упоминания Велеса, Трояна и Хорса в славянском переводе греческого апокрифа «Хождение богородицы по мукам» [1, с. 348].

На стыке двух взглядов на язычество в «Слове» находится точка зрения В. Ф. Ржиги. По его мнению, «поэтическая символика памятника создалась в значительной мере на почве» традиции, которая уходит корнями в языческое миросозерцание – почитание солнца, воды, деревьев и ветра. Вместе с тем, подобно античной поэзии, в которой миф, утратив исключительно религиозное значение, стал источником поэтического вдохновения, языческие образы «Слова» из религиозных «претворились» в поэтические [14, с. 101]. В. Ф. Ржига признаёт, что упоминания восточнославянских богов носят не мифологический, а литературно-художественный характер, но при этом, считает, что они не были риторическим украшением. Образы природы в «Слове», полагает он, тяготеющие к анимизму, органически связывают языческих богов и мировоззрение автора поэмы [14, с. 100].

Д. С. Лихачёв появление языческих элементов в «Слове» связывает с влиянием фольклора. «Мы можем предположить, – пишет он, – что имена языческих богов упоминались в народной поэзии XII в., как отчасти, они упоминаются ещё и в народной поэзии нового времени (XVIII–XIX вв.)» [9, с. 80]. Об этом, по его словам, свидетельствует само «Слово о полку Игореве». Языческие представления для автора «Слова», по его мнению, обладают эстетической ценностью, а божества предков уже не являются предметом поклонения, превратившись, как и в фольклоре, в символы и обобщающие образы явлений природы и стихий [9, с. 80–81].

Б. А. Рыбаков считает, что языческие образы могли быть взяты из древнеславянской дружинной поэзии. «Здесь всё архаично, – пишет он, – всё связано с далёкой языческой стариной» [17, с. 438]. Упоминания богов являются, по его мнению, заимствованием из общеизвестной тогда исторической поэзии добылинного периода. «… Одухотворение природы, предостерегающей Игоря, обращения Ярославны и Игоря к солнцу, ветру и рекам, оборотничество тех князей, которым автор сочувствует (Всеслав-волк, Игорь-горностай, гоголь, волк, сокол), – всё это, – полагает исследователь, – в большей степени поэтические приёмы, чем доказательства анимистических воззрений автора» [17, с. 437]. Более того, Б. А. Рыбаков утверждает, что автор «Слова», в отличие от всех остальных книжников древнерусского времени, не был провиденциалистом [17, с. 397].

Т. М. Николаева связывает использование языческих элементов в «Слове» с функциональными задачами и структурированием текста. Языческие элементы

в поэме проступают только тогда, утверждает она, когда речь идёт о прошлом, вне зависимости, касается это города или открытого пространства (степи). «Языческие боги, – отмечает Т. М. Николаева, – все принадлежат Прошлому… В развитии действия в «Слове» они не принимают участия, их функциональная нагрузка минимальна» [13, с. 167]. Христианские элементы, наоборот, по её мнению, связаны с Городом, как в Настоящем, так и в Прошлом [13, с. 166].

Скептики наличие языческих мотивов в «Слове» рассматривают как признак позднего происхождения произведения. О. И. Сенковский считает, что они выдают в авторе поэмы учёного-мифолога XVIII столетия. «Чем сочинитель «Слова», – пишет он, – отличается от классиков восемнадцатого века? Только тем, что … вместо Юпитера он упоминает Даждь-бога, вместо Аполлона – Велеса, вместо Марса – Хорса» [19, с. 22]. Французский исследователь Луи Леже воспринимает языческие черты «Слова» как «весьма подозрительные». «Возможно ли, – восклицает он, – чтобы христианин средневековой эпохи, человек просвещённый, да к тому же – духовное лицо, находил возможным ссылаться на языческие предания, чтобы он называл ветры «внуками Стрибога» … чтобы он отождествлял солнце с великим богом Хорсом … Признаюсь, эти богохульства, на мой взгляд, совершенно невероятны в устах христианина средневековой эпохи» [8, с. 4, 5]. Андре Мазон называет языческие элементы в поэме систематической «паганизацией», рассматривая их как одно из весомых доказательств позднего происхождения поэмы. По его мнению, наличие в тексте «Слова» имён языческих богов является данью предромантическим вкусам XVIII века [10, с. 366]. С ним полностью солидарен советский историк А. А. Зимин. «Был только один период в русской истории, – подчёркивает он, – отмеченный повышенным интересом к древнерусской мифологии, – это вторая половина XVIII в. Именно тогда передовые читатели с интересом воспринимали не только памятники античности, но и разыскания о древнерусском пантеоне богов» [6, с. 315]. До этого времени, даже допуская существование языческих пережитков, невозможно представить себе такое причудливое сочетание церковной культуры и внерелигиозного миропонимания, какое мы наблюдаем в «Слове». «Киевский дружинник или «славутный певец» не мог бы и подумать петь при княжеском дворе хвалу изгнанным богам или назваться внуком Даждьбога» – пишет А. А. Зимин [6, с. 314–315]. Сделать это в XII веке, в период острой борьбы с остатками язычества, автор-христианин, по его мнению, не мог.

Не трудно заметить, что всё многообразие версий сторонников древности «Слова», объясняющее наличие языческих мотивов в поэме, по существу, сводится к одному факту – существование двоеверия в эпоху Игоря Святославича. С одной стороны, с этим трудно спорить. Двоеверие сохраняется в народе и в более позднее время. С другой стороны, и здесь правда на стороне скептиков, в элитарной культуре Древней Руси признаки двоеверия полностью отсутствуют. Литературная традиция не только в XII веке, но и в XV–XVII столетиях была совершенно чуждой языческой или двоеверной стилистике. Никаких «внуков Даждьбога» или «внуков Велеса» в древнерусских произведениях нет, в том числе и в виде украшений. Представить их наличие в

фольклоре XII века, наверное, можно, но подтвердить невозможно. В известных нам сочинениях устного происхождения имена богов-предков не обнаружены. Исключением в каком-то смысле являются Перун, который выступает в фольклоре в качестве персонификации грозы и неба, и Мокошь, представляющая собой разновидность кикиморы. Но ни тот ни другой персонаж не воспринимается в народе «предком» великороссов, белорусов, малороссов или какого-либо племени (кривичей, вятичей, северян, древлян и т. п.). Кроме того, оба они отсутствуют в «Слове».

Чтобы вписать «Слово о полку Игореве» в домонгольскую русскую культуру, исследователям приходится допускать особый светский (по сути, языческий) литературный фон (хотя бы локальный), который ниоткуда не вытекает, кроме самого «Слова». Такой подход, с одной стороны, создаёт впечатление полного соответствия «Слова о полку Игореве» «нужной» книжной традиции. Но с другой, как только мы выходим за границы «Слова» и смотрим на действительное литературное окружение, возникает полное ощущение уникальности «Слова», а лучше сказать, одиночества, которое, хотим мы или нет, выталкивает поэму из домонгольской и даже древнерусской эпохи.

Таким образом, языческие мотивы, которые, как писал Карл Маркс, ещё весьма заметны в «Слове» [11, с. 16], несмотря на повышенное к ним внимание, по-прежнему нуждаются в дальнейшем изучении. Историография вопроса свидетельствует, что элементы язычества в «Слове о полку Игореве», как правило, не имеют однозначного объяснения и могут быть истолкованы по-разному.

Список литературы

1. Аничков, Е. В. Язычество и Древняя Русь / Е. В. Аничков. М.: Вече, 2024. 384 с.

2. Барсов, Е. В. Слово о полку Игореве как художественный памятник Киевской дружинной Руси / Е. В. Барсов. М.: В универ. типограф., 1887. Т. 1. 462 с.

3. Буслаев, Ф. И. Исторические очерки русской народной словесности и искусства / Ф. И. Буслаев. СПб.: В типограф. тов. «Общественная польза», 1861. Т. 1. 429 с.

4. Буслаев, Ф. И. Рец. на издание «Слова о полку Игореве» Д. Дубенского / Ф. И. Буслаев // Московитянин. 1845. № 1. Критика. С. 29–40.

5. Дубенский, Д. Н. О критических замечаниях г. Буслаева на издание «Слова о полку Игоревом» магистром Дубенским / Д. Н. Дубенский // Отечественные записки. 1845. Т. 40. № 6. Смесь. С. 103–113.

6. Зимин, А. А. Слово о полку Игореве / А. Н. Зимин. СПб.: «Дмитрий Булавин», 2006. 516 с.

7. Косоруков, А. А. Гений без имени / А. А. Косоруков. М.: Современник, 1986. 285 с.

8. Леже, Л. Славянская мифология / Луи Леже; перевод с фр. И. А. Шляпкина, В. А. Пасенко. Воронеж: типограф. тов. Н. Кравцов и К° (бывш. Исаева), 1908. 194 с.

9. Лихачёв, Д. С. «Слово о полку Игореве» и культура его времени / Д. С. Лихачёв. Л.: Худож. лит., 1978. 360 с.

10. Лотман, Ю. М. «Слово о полку Игореве» и литературная традиция XVII – начала XIX в. / Ю. М. Лотман // Слово о полку Игореве – памятник XII века. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1962. С. 330–405.

11. Маркс, К. Сочинения / Карл Маркс, Фридрих Энгельс; 2-е изд. М.: Политиздат, 1962. Т. 29. 729 с.

12. Миллер, В. Ф. Взгляд на Слово о полку Игореве / В. Ф. Миллер. М.: типограф. Ф. В. Миллера, 1877. 260 с.

13. Николаева, Т. М. «Слово о полку Игореве»: ещё раз о «двоеверии» / Т. М. Николаева // Этнолингвистика текста. Семиотика малых форм фольклора. I. Тезисы и предварительные материалы к симпозиуму / ред. колл. Вяч. Вс. Иванов и др.; подгот. к печати К. К. Богатырёв. М.: Ин-т славяноведения и балканистики АН СССР, 1988. С. 165–169.

14. Ржига, В. Ф. «Слово о полку Игореве» и древнерусское язычество / В. Ф. Ржига // Слово о полку Игореве. 800 лет: сб. / ред. колл. И. И. Шкляревский (гл. ред.) и др.; сост. Л. И. Сазонова. М.: Советский писатель, 1986. С. 90–101.

15. Робинсон, А. Н. Солнечная символика в «Слове о полку Игореве» / А. Н. Робинсон // «Слово о полку Игореве». Памятники литературы и искусства XI–XVII веков. М.: Наука, 1978. С. 7–58.

16. Рыбаков, Б. А. Русалии и бог Симаргл-Переплут / Б. А. Рыбаков // Советская археология. 1967. № 2. С. 91–116.

17. Рыбаков, Б. А. Русские летописцы и автор «Слова о полку Игореве» / Б. А. Рыбаков. М.: Наука, 1972. 520 с.

18. Сапунов, Б. В. Ярославна и древнерусское язычество / Б. В. Сапунов // Слово о полку Игореве – памятник XII века. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1962. С. 321–329.

19. Сенковский, О. И. Рецензия на кн.: Гербель Н. Игорь, князь Северский / О. И. Сенковский // Библиотека для чтения. СПб.: В типограф. штаба отдельного корпуса внутренней стражи, 1854. Т. 124. Литературная летопись. С. 1–29.

20. Стоюнин, В. Я. О преподавании русской литературы / В. Я. Стоюнин. СПб.: В типограф. Г. Ф. Миллера, 1868. 435 с.

АЛЕКСАНДР АДОЛЬФОВИЧ БУРБА: УЧЕНЫЙ, ПЕДАГОГ, ГРАЖДАНИН

Попов В.Б., канд. ист. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Приятная, едва заметная улыбка на волевом лице, тёплый взгляд добрых и понимающих глаз – таким запомнился первый ректор Оренбургского политехнического института в последние годы его деятельности. Энергичный, уважительный, он подкупал окружающих своей открытостью, весёлой улыбкой, точной уместной шуткой, внутренней интеллектуальностью. О его умении работать с людьми, профессионализме, мудрости написали практически все, кто, так или иначе, упоминает свои с ним взаимоотношения. [4] За всем этим – нелёгкий и исполненный достоинства жизненный путь.

Родился Александр Адольфович в городе Енакиево в начальный период гражданской войны, когда на территории Донецкой области властвовали коллаборационисты правительства гетмана Павла Скоропадского. Семья была большой, дружной, его отец, Адольф Бонифацевич, был на хорошем счету у начальства станции Енакиево – важной железнодорожной линии Криничная–Хацапетовка, где он служил поверщиком грузов. Но Первая мировая война и её последствия в виде серии затяжных социально-экономических кризисов, эпидемий, сопровождающихся братоубийственной бойней, не миновали их. От тифа умерла Анна Леонтьевна, мама маленького двухлетнего Саши. Трудностей было с избытком: жизнь подбрасывала и сам не любил выбирать то, что легче. Окончил школу с золотой медалью и начал там же в 16 лет преподавать рисование. Были и другие увлечения: пулевая стрельба. И здесь юный Александр добился впечатляющего успеха, став победителем республиканских соревнований, что принесло звание мастера спорта. В 1936 году А. А. Бурба поступил на первый курс Ростовского государственного университета. Он учился блестяще и был один из немногих, получающих сталинскую стипендию. Помогая семье, работал, читая лекции по общей химии на вечерних курсах мастеров социалистического труда. Успешно защитив дипломный проект, был принят на работу младшим научным сотрудником гидрохимического научно-исследовательского института г. Новочеркасск. Тогда же пришло сообщение о начале Великой Отечественной войны. Александр Адольфович, как подающий надежды молодой учёный, получил бронь и был направлен на работу в город Медногорск на должность инженера исследовательского отдела Медногорского медно-серного завода, где быстро вырос до начальника химического цеха. Уже тогда в министерстве цветной металлургии на него обратили внимание как на квалифицированного специалиста, умевшего работать как головой, так и руками, делавшего в годы войны приборы буквально из подручных средств. Например, когда нечем было измерять температуру отходящих газов в печах, А.А. Бурба

изготовил термопару из сварочных стержней и успешно пользовался ею [6]. Удивительно, но, несмотря на высокую нагрузку, Александр Адольфович продолжал заниматься педагогической деятельностью, проводя уроки химии в ремесленном училище, а также руководя производственной практикой молодых специалистов – студентов Уральского индустриального института. Так он и познакомился со своей будущей женой Зоей Улитиной. Проявил он себя и как талантливый организатор производства, который не боялся брать ответственность на себя. В 1954 году Александр Адольфович был назначен на должность директора Медногорского медно-серного комбината. Под его руководством на предприятии был создан научно-исследовательский отдел. Разработаны и внедрены новые технологические схемы, позволившие повысить комплектность извлечения ценных компонентов из медно-колчеданных руд. Впервые в мировой практике была разработана и внедрена технология переработки газовой пыли, обеспечивающая извлечение германия, чернового свинца и висмута. Был разработан способ изготовления и применения фильтров из нитрона в пылеулавливании. Вскоре возглавляемое А.А. Бурбой предприятие впервые стало рентабельным. Александр Адольфович сочетает производственную и научную работу с общественно-политической деятельностью. Он неоднократно избирался членом Медногорского горкома КПСС, Оренбургского обкома КПСС, делегатом XXIII съезда КПСС. 30 мая 1968 года решением Совета института металлургии им. А.А. Байкова Александру Адольфовичу Бурбе присуждена ученая степень кандидата технических наук.

В начале 1970-х в Оренбуржье шло активное освоение газоконденсатного месторождения, промышленное и жилищное строительство. Это обстоятельство обеспечило повышение внимания к образованию, прежде всего техническому. Было понятно, что для Южного Урала необходим технический вуз с возможностью изучения различных отраслей техники. Решение вскоре последовало. Постановлениями Совета министров СССР от 18 апреля 1969 г. №290 и Совета министров РСФСР от 24 апреля 1969 г. №250, а также приказом министра высшего и среднего специального образования РСФСР от 23 мая 1969 г. №243 на базе филиала Куйбышевского политехнического института в Оренбурге был организован Оренбургский политехнический институт. [3]

Первый секретарь областного комитета КПСС А.В. Коваленко, под чьим руководством осуществлялось масштабное возведение промышленных объектов области, выступил с ходатайством перед Министерством высшего и среднего специального образования о назначении ректором организуемого постановлением Совета Министров СССР Оренбургского политехнического института А.А. Бурбы. Выбор был обоснован успешным производственным и педагогическим опытом Александра Адольфовича. Вступив в должность ректора, он приступил к руководству тремя хоздоговорными работами, связанными с введением в эксплуатацию газовых заводов города Оренбурга – директивными стройками 9-й и 10-й пятилеток. В целом трудовые обязательства по хоздоговорной тематике были направлены на поиски путей решения проблем, связанных с освоением Оренбургского газоконденсатного месторождения.

Среди них: повышение эффективности энергетического оборудования; исследования прочности и разрушения материалов при термических и агрессивных воздействиях; оптимизация механической обработки на основе исследования особенностей процесса резания в целях повышения качества инструментов; разработка элементов зданий и сооружений; исследования несущей способности; проектирование технологических процессов получения железного порошка и изготовления из него деталей машин [11].

Первым обращением к общественности ректора Оренбургского политехнического института со страниц прессы стало следующее: «Недавно мы стали самостоятельным вузом, изменились наши возможности. Теперь с каждым годом в нашем институте будут появляться новые факультеты, специальности. На прежних факультетах появятся новые темы, вопросы, проблемы. Это значит – появятся новые научные лаборатории, новые увлекательные пути в неизмеримый мир науки» [5].

Важной инициативой А.А. Бурбы после вступления в должность становится заключение договоров с ведущими предприятиями Оренбурга и области о долгосрочном комплексном научно-техническом и социально-экономическом содружестве (Оренбургский тепловозоремонтный завод, Оренбургский инструментальный завод, Саракташский завод «Коммунар») [2].

Из всех забот и вопросов организации института Александр Адольфович на первое место ставил заботу по подбору и подготовке кадров. Только за пять лет его работы количество преподавателей с учёными степенями и званиями выросло в семь раз. Многие вопросы он решал сам. В первые годы становления института А.А. Бурба стремился не только заметить талантливого человека, но и ободрить его, научить твёрдости и решительности. Многолетний опыт общения с людьми научил А.А. Бурбу ценить талант, ум, инициативу. Конечно, он не был «добреньким» и скептически относился к тем, кто резв не по уму, но поверив человеку, он полностью доверял ему и поддерживал. Внимание, которое он уделял подготовке кадров, себя оправдало. Институт быстро рос, и в кипучей постоянной деятельности ректора и всего коллектива нередко встречались, казалось бы, непреодолимые препятствия. В этих случаях Александр Адольфович спокойно и убеждённо говорил: «Нет нерешаемых вопросов!» – и оказывался прав. Серьёзные проблемы развития вуза, когда надо было подумать, прежде чем сделать выбор, он долго вынашивал сам, делился с людьми из своего окружения, друзьями, много и охотно советовался, где-то спорил. Когда возникала необходимость, обращался к директорам заводов и строительных предприятий – знакомства были обширные. Это были те личные связи, которые основаны не на корысти, а на преданности большому делу. Бурбу знали и уважали, не отказывая в помощи институту. Ректор ощущал за собой поддержку всего коллектива. Отсюда вытекала его неизменная готовность в сложных вопросах брать на себя всю полноту ответственности. Возможно, это и было важнейшим качеством его характера, порождавшим привычку дерзать, браться за труднейшие задачи. Пожалуй, не будет преувеличением сказать, что Александр Адольфович ценил людей труда. К студентам относился со строгой

добротой: видел, как на его вчерашние студенты становятся учёными, уважал в них больше всего стремление к знаниям и общественную активность. Роль самостоятельной работы в учебном процессе, крайне важна для студента, – подчеркивал ректор. Мы обратились к решению задачи бюджета времени студентов. Для этого был разработан объективный, нетрудоёмкий и сравнительно простой метод для оперативного контроля загруженности, правильного планирования самостоятельной работы. Так был создан и адаптирован метод статистических моментных наблюдений, с помощью которого закономерности генеральной совокупности определяются по материалам выборки [8].

А. А. Бурба всю научную и учебную деятельность стремился увязать в единую логическую схему, в которой каждый студент и преподаватель работает над решением общих задач. Благодаря подобному подходу за 1971–1973 годы объём научно-исследовательских работ возрос в 2,3 раза и составлял по утверждённому плану в 1973 году 700 тысяч рублей против 297 тысяч в 1971 году. Объём тематики хоздоговорных работ колебался от 23 тысяч рублей на 1 штатного научно-педагогического сотрудника до 3 тысяч рублей. 31,9% научно-исследовательских работ выполнялись в области металлургии, 42,8% – машиностроения, 4,2% – строительства, 15,7% – нефтегазовой промышленности, 3% – сельхозтехники, 2,4% – в области экономики и социологии. Подавляющее большинство научно-исследовательских работ выполнялось по хоздоговорам, будучи прикладными. За 1971–1973 гг. сделано 26 изобретений. Началась практика проработки экономической эффективности тем до включения их в план [2].

Подводя итог первых лет своей деятельности на посту ректора, А. А. Бурба сказал следующее: – «Сейчас у нас действуют 50 учебных лабораторий, то есть при каждой кафедре. Работа, которую ведут эти лаборатории, весьма значительна, и не только в плане теоретических разработок, но и практического, производственного их применения. То есть мы ставим задачу перед СНО: не только увлечь студента научной проблемой, но и воспитать в нём будущего исследователя, учёного перспективного, ищущего, инициативного инженера, понимающего производство, его актуальные проблемы. Что можно сказать в отдельности о работе лабораторий? В этом учебном году у нас окончательно прописалась проблемная лаборатория по вопросам нравственно-эстетического воспитания. Явление редкое для политехнического вуза. Сейчас во время практики на производственных предприятиях студенты института не ограничиваются производственными контактами с рабочими коллективами, они успешно выступают в роли агитаторов, лекторов, комсомольских прожектористов. Важное место отводится студенческой научной деятельности. Это тесно связано с общей проблематикой научных задач института. Мы стараемся свести всю научную работу к минимуму наиболее актуальных тем. Это конкретизирует для студентов круг проблем, с которыми они столкнутся на производстве. Это же одновременно позволяет нам работать собранно, единой цепью с большой практической производственной эффективностью» [5].

Постепенно и неуклонно вокруг научных идей объединялась молодёжь. Накапливались результаты. В справке по итогам проверки научно-исследовательской работы в ОРПТИ в ноябре 1973 года было сказано: "В нашем институте имеются достаточные предпосылки для организации проблемной лаборатории по охране окружающей среды – при кафедре геологии и геодезии, отраслевой лаборатории по разработке коррозиестойких материалов – при кафедре физики, отраслевой лаборатории порошковой металлургии – при кафедре технологии металлов. Их работа перспективна не только с точки зрения дальнейшего развития этих научных направлений, но прежде всего в связи с ростом промышленности Оренбургской области. Соответствующим министерствам следует рассмотреть эти предложения".

В том же году была организована кафедра технологии металлов (зав. кафедрой назначен к.т.н., доцент Владимир Яковлевич Буланов) [1].

При ней создана научная студенческая лаборатория. Сотрудники совместно со студентами приступили к разработке технологических схем получения легированных железных порошков и изготовлению различных деталей. Вскоре появились плоды совместной деятельности: детали, изготовленные из легированных порошков, обладающие высокой износостойкостью, что помогло заменить ряд дорогостоящих цветных металлов. Студенческое конструкторское бюро (руководитель – доцент В.Г. Горный) внедрило в производство бунтоукладчик, предназначенный для выгрузки зерна из грузовых автомобилей и укладки его в бунты. Работа одного бунтоукладчика дала экономию в 130 тысяч рублей [10].

В результате подобного подхода сложилась стройная система привлечения студентов к научному поиску. На кафедрах стали читать курсы по основам научных исследований. К 1980 году более тысячи студентов были заняты различными формами научно-исследовательской работы, участвовали в выполнении хоздоговорных работ.

К 1975 году число студентов возросло до 4300 человек против 2000 на начало 1970 года. Количество специальностей выросло до 12, факультетов – до шести, кафедр – до 35, а контингент студентов очной формы подготовки составил около 4,5 тысяч. Численность ППС достигла 450 человек, из которых около 200 имели учёные степени и звания. Появились и первые шесть докторов наук, профессоров [7].

Что же является тем главным, что сделал для развития ОрПИ А.А. Бурба? Им была заложена атмосфера требовательности, доброжелательности, интеллигентности. На наш взгляд, главное в том, что ему удалось сплотить коллектив единомышленников, надолго сохранить в вузе человеческие взаимоотношения и передать их по наследству. А за этим – главным – неисчислимый перечень огромных практических дел и повседневных забот.

6 октября 1983 года А.А. Бурба был освобожден от должности ректора Оренбургского политехнического института по собственному желанию. В приказе Министерства высшего и среднего специального образования РСФСР Александру Адольфовичу была объявлена благодарность.

Александр Адольфович Бурба – кавалер пяти орденов, имеет шесть медалей, 14 отраслевых и региональных знаков отличия. А.А. Бурба получил 20 авторских свидетельств, является автором 100 научных работ.

Список литературы

1. АФГБОУ ВО ОГУ.Ф. 588. Оп. 2. Д. 46. Л. 107-108.

2. ГБУ ОГАОО.Ф.588.Оп.1.Д.171 Л.1-8.

3. ГБУ ОГАОО.Ф.588.Оп.1.Д. 71. Л. 45-46.

4. Бурба Александр Адольфович [некролог] // Медногорский рабочий. – 1984. – № 120 (6860). – С. 4.

5. Бурба А.А. Загадочно, трудно, интересно // Комсомольское племя. – 1972. – 2 марта (№33). – С. 2.

6.Бурба Г.А. Воспоминания об отце // Магнитогорский рабочий. – 2021. – 5 февр. (№4). – С. 3.

7.Верещагин Ю.Ф. Александр Адольфович Бурба, ректор Оренбургского политехнического института в 1971-1983 гг. // Оренбургский университет. – 2007. – 23 мая (№ 21). – С. 9.

8. Методом моментных наблюдений // Вестник высшей школы. – 1973. (№ 11). –С. 76–78.

9. Пастухов Д.И. Вуз: проблемы и суждения // Южный Урал. – 1975, 30 января (№ 43). – С. 3.

10. Тулинцев Б. На студенческих меридианах // Южный Урал. – 1971. – 26 октября. (№ 31). – С. 4.

11. Чтобы сделать науку производительной силой // Блокнот агитатора. – 1974. – 11 ноябр. (№39). – С. 47.

«ПОКОЛЕНЧЕСКАЯ ИСТОРИЯ»: ПРОБЛЕМЫ И СЛОЖНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПОКОЛЕНИЯ «РЕВОЛЮЦИОННОГО ПЕРЕЛОМА»

Сафонов Д.А., д-р ист. наук, профессор
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Идея «поколенческой истории» или «истории поколений» в начале XXI в. получила достаточно широкое распространение, привлекала и привлекает внимание специалистов самых разных научных сфер, прежде всего социологов и историков. В исторической сфере наиболее активно продвигал идею «поколенческой истории» Теодор Шанин, полагавшего подобный подход достаточно эффективным способом понимания мотивов движения общества вперед. Сравнение следующих одно за другим поколений даст возможность увидеть то новое, что и являлось движителем. На сегодняшний день «поколенческая история» общепризнана как исследовательская проблема, имеет немалое количество сторонников, постоянно растущую историографию, включающую в себя как работы по конкретным поколениям, так и теоретические труды. Нужно констатировать, что общность в понимании «поколенческой истории» есть, но единства в терминологии, понятиях, подходах еще нет. Впрочем, это не провал, а скорее свидетельство продолжающегося процесса познания. Достаточно просто поразмышлять о том, что такое «поколение», чтобы осознать многовариантность толкования. Специалисты разного профиля имеют свои варианты. Так, антропологи считают определяющими генетические и генеалогические характеристики людей; этнографы понимают под поколением этническую группу одного возраста с едиными традициями. Для сторонников историко-культурологического подхода определяющим фактором являются сопутствующие исторические события, а поколение определяется общими нравственными идеалами и единой субкультурой.

Социолог Ю.А. Левада, напротив, выводил историческую реальность за рамки, а в определение включал определенные возрастные границы, схожие условия социализации, потребности и ценностные ориентации. Кстати, именно он впервые использовал термин «поколение революционного перелома», назвав так первую по счёту поколенческую группу при рассмотрении поколений в России XX века в исторической перспективе [3]. С его критериями данного поколения многие не согласны (поколение составили люди, родившиеся в 1905–1930 гг.; внешние факторы: «революционные события, войны, расцвет и закат Серебряного века русской культуры» т т.п.), как и с предлагаемыми названиями других поколений: «сталинская мобилизационная система», «военный и непосредственно послевоенный период», «застой», поколение «перестройки и реформ»). Но вот определение «революционного перелома» нашло отклик в научной среде и стало использоваться применительно к периоду революции и гражданской войны [1,2].

Обращение к данной теме позволяет выделить несколько проблемных вопросов, учитывать которые в настоящих условиях необходимо. Прежде всего: о связи истории с социологией и использовании социологического инструментария в исторических исследованиях. Заимствования историками терминов, методологии, инструментария у смежных наук вполне нормальное явление, впрочем, как и обратный процесс. Как правило, перенимается опыт той науки, где добились больших результатов: социология обратилась к проблеме поколений с 1960-х гг. [7], историки предметно заговорили в начале XXI в. [8]. Постановка проблемы социологами, формулирование ими основных положений, исходный тезис, что поколения привязаны к эпохальным историческим событиям, в итоге сблизило их с историками, а точнее – историков с ними. Полагаем, что основным элементом проблемы для социологов является конфликт поколений как фактор движения вперед. Рассматриваемое поколение достаточно абстрактно, без учета частностей и деталей. Вероятно, главное расхождение истории с социологией - источниковые возможности. Социология позволяет их корректировку – показательно, что по теме поколений таковые рассматриваются преимущественно в XX веке, когда с источниками наиболее благополучно; или же изначально берутся сюжеты с гарантированной источниковой базой – например, анализ послевоенного «потерянного поколения» на основе книг Э.М. Ремарка, Р. Олдингтона, Э. Хемингуэя и проч. В истории же по-прежнему доминирует позитивистский подход к исследованиям на основе полной источниковой картины.

Вторая проблема – использование трудов западных авторов. От социологов к историкам пришли и соответствующие западные социологические теории. Разумеется, в рациональном использовании нет ничего зазорного, но всем памятны недавние установки, фактически требующие в обязательном порядке давать ссылки на западные публикации. В итоге создавался эффект вторичности исследований отечественных. Так, в частности, получается, что для сегодняшней отечественной науки по-прежнему направляющим является суждение более чем полувековой давности, сформулированное антропологом Маргарет Мид о конфликте поколений, когда более молодое поколение отказывается от ценностей и стандартов старшего поколения в пользу своих собственных убеждений, что в итоге и обеспечивает социальный прогресс и развитие [10]. Другой пример: наши исследователи ссылаются на «теорию поколений» В. Штрауса и Н. Хау: поведенческие паттерны одного поколения абсолютно несхожи с паттерном, демонстрируемым другим поколением в том же самом возрасте [9]. При этом, заметим, американцев интересовали только сходные культурно-ценностные системы у населения США в различные исторические периоды. Стремление провести сегментацию российского общества XX в. на поколенческие группы по американской модели играет с отечественными исследователями злую шутку: социологи прежде всего видят конфликт между поколениями и конфликт этот – вечный. Часть историков покорно следует за ними; часть отстаивает свое мнение, не отвергая идею конфликта, но полагая ситуацию значительно сложнее и многовариантнее, нежели в социологической модели. Так, наблюдается полное единство в оценке

того, что происходило с «поколением революционного перелома» - «межпоколенческий разрыв/разлом», не имевшем ранее аналогов своим масштабом конфликта поколений. Расхождение наблюдается в объяснении такового. Один вариант: с позицией американской социологии; так, А. Ю. Рожков пишет об «объективном противоречии между традиционным укладом повседневной жизни сельской общины и бурно распространяющейся социально-культурной модернизацией», носителем идей которой и являлась молодёжь; ««Дети» уже не хотели жить по-старому, в то время как «отцы» были не способны, либо не желали научиться жить по-новому» [4, с. 164]. Другой подход – позиция А.А. Слезина, не согласного с закономерностью и логичностью происходившего. Он отстаивал исключительность и неповторимость возникшей ситуации [5,6].

Мы подошли к третьей проблеме –упрощенном понимании поколения в социологическом варианте, и многовариантном понимании поколения в историческом. На очевидный вопрос – насколько поколение едино? – не все берутся отвечать. Аккуратно выстраиваемые определения позволяют его обойти. Те несколько условий, которые считаются элементами поколения (возрастные рамки, временные рамки, ценности, факторы социализации и т.д. и т.п.), очевидно подразумевают: если названные условия есть – то есть и поколение. Рассуждая, можно заключить, что возможны одни временные рамки, равные условия существования, доминирование определенных идей, но все же формирование личности будет происходить в разных условиях. Применительно к «поколению революционного перелома», как, впрочем, и любому иному, можно и должно говорить о внутренних возрастах внутри такового, своеобразных суб-поколениях. Объединяет их одна эпоха; и как метко подмечено исследователями, люди разных возрастов на исходе жизни объединяют себя и других в одно поколение, ориентируясь на доминирующий фактор, в итоге как бы нивелирующий иные возрастные и социальные различия.

Список литературы

1. Безгин В. Б., Вязинкин А. Ю., Ипполитов В. А., Сафонов Д. А., Слезин А. А., Якимов К. А. Российская деревня первой трети XX века: поколение ≪революционного перелома≫. Монография / В. Б. Безгин, А. Ю. Вязинкин, В. А. Ипполитов, Д. А. Сафонов, А. А. Слезин, К. А. Якимов. – М.: Квадрига, 2025. – 504 с. (Исторические исследования).

2. Вязинкин А. Ю. Поколение "революционного перелома" в судьбе русской деревни первой трети XX в.: проблемы историографии // Вопросы истории. 2022. № 7-2. С. 153-165.

3. Левада Ю. А. Поколения XX века: возможности исследования // Мониторинг общественногомнения: экономические и социальные перемены. 2001. № 5 (55). С. 7–14.

4. Рожков А. Ю.Трансформация ценностных ориентаций сельской молодёжи Кубани в условиях межпоколенческого разрыва (1920-е гг.) // Голос минувшего. 2016. № 3–4. С. 164.

5. Слезин А. А.Межпоколенческий разлом российской деревни: влияние «антирелигиозного наступления» коммунистической молодежи на рубеже 1920–1930-х годов // Научный диалог. 2023. Т. 12. № 3. С. 446–477.
6. Слезин А. А.Конфликт поколений в духовной сфере сельского общества второй половины 1920-х годов // Крестьяноведение. 2023. Т. 8. № 1. С. 45–66.
7. Урланис Б.С. История одного поколения (социально-демографический очерк). М., Мысль, 1968, 268 стр.
8. Шанин Т. История поколений и поколенческая история // Человек. Сообщество. Управление. 2005. № 3. С. 6-25.
9. Howe N., Strauss W. Generations: The History of America’s Future, 1584 to 2069. — New York: William Morrow & Company, 1991.
10. Mead M. Culture and Commitment. A Study of the Generation Gap / M. Mead. — New York : Published for the American Museum of Natural History, Natur al History Press, 1970. - 113 c.

Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда (РНФ) проект № 22-18–00132-II «Поколение «революционного перелома» в судьбе российской деревни первой трети XX века»

ТРАНСФОРМАЦИЯ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В ОРЕНБУРГСКИХ ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ПОД РУКОВОДСТВОМ ВЕЛИКОГО КНЯЗЯ КОНСТАНТИНА КОНСТАНТИНОВИЧА В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

Семенов В.Г., канд. ист. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

В процессе реформирования системы военного образования в России во второй половине XIX века была выстроена комплексная система нравственного, физического и умственного воспитания, основанная на принципах гуманизма и учета индивидуальных особенностей учащихся. Однако в начале 1880-х годов, с восшествием на престол Александра III, период относительной либерализации в обществе, в том числе и в военно-учебных заведениях, закончился. Военные гимназии вновь стали кадетскими корпусами с их строгими порядками и казенной атмосферой, с системой наказаний в виде штрафных журналов, карцера, лишения погон, перевода в Вольский исправительный корпус.

4 марта 1900 года главным начальником военно-учебных заведений России был назначен великий князь Константин Константинович. Все сторонники прогрессивного военного образования, отлично знавшие великого князя К.К. Романова как президента Санкт-Петербургской академии наук, музыканта, переводчика, поэта и драматурга, приветствовали его назначение на эту должность и связывали с ним большие перемены.

Великий князь К.К. Романов, с 1869 года возглавлявший Педагогический комитет, образованный в структуре Главного управления военно-учебных заведений (ГУВУЗ), лучше всех знал проблемы и пути их решения. Авторитетный педагог XIX века В. Г. фон Бооль писал, что с появлением великого князя Константина Константиновича в военном ведомстве началось реформирование кадетских корпусов, военных и юнкерских училищ: «Нельзя не указать, как на особенность педагогических веяний последнего времени – это большее внимание к человеческой личности, к ее духовным качествам, словом, к живому элементу…» [1. с. 61].

В течение короткого времени К.К. Романов заменил казарменную атмосферу военно-учебных заведений заботливым отеческим воспитанием. Под его руководством была проведена большая работа по развитию и улучшению обучения в кадетских корпусах и военных училищах. Основной задачей военного воспитания великий князь Константин Константинович считал выработку у воспитанников военно-учебных заведений нравственно-патриотических ценностей и ратовал за гуманное, без унижения человеческого достоинства, отношение к ним. Константин Константинович издал приказы, направленные на отмену телесных наказаний, упразднение исправительных военно-учебных заведений с преобразованием их в нормальные военно-учебные заведения и другие.

Многие идеи и достижения военно-педагогической мысли К.К. Романова сохраняют актуальность в настоящее время и представляют интерес для изучения и развития системы военного образования и воспитания. Результаты данного исследования позволят расширить теоретические представления о системе воспитания будущих офицеров независимо от исторического периода, помогут в понимании того, как эффективно организовать этот важный для общества и государства процесс в современных условиях, и внесут вклад в теорию и методологию воспитания.

В первый же год главный великий князь Константин Константинович предпринял поездки по России для осмотра вверенных ему военно-учебных заведений. В ГУВУЗ было свыше семидесяти юнкерских школ, училищ и кадетских корпусов, и во всех К.К. Романов побывал, в некоторых даже по нескольку раз. В октябре 1900 года начальник военно-учебного ведомства впервые прибыл в Оренбург для осмотра Оренбургского юнкерского училища, Оренбургского Неплюевского и 2-го Оренбургского кадетских корпусов.

19 октября 1900 года он посетил Оренбургский Неплюевский кадетский корпус, возглавлял который генерал-лейтенант Феофил Матвеевич Самоцвет. По сообщениям местной прессы, кадеты «удостоились ласковых расспросов Его Высочества об успехах их и главным образом поведении. <…> Он отечески ласково журил одного из них, имевшего всего 7 баллов. Затем, обратившись ко всем кадетам 7-го класса, напомнил им, что они как старшие в роте должны своим поведением подавать пример более младшим, выражаясь так: «Вы представляете из себя голову, а ноги следуют за головой» [2. с. 240].

Во время вечерних занятий Константин Константинович заходил в класс и проверял знания кадет из заданных им уроков. Он смотрел вечернюю гимнастику, пил чай с кадетами роты и слушал пение вечерней молитвы. 20 и 21 октября великий князь посещал в Неплюевском кадетском корпусе уроки физики, Закона Божия и геометрии, фотографировался с кадетами каждого класса. Главный начальник военно-учебных заведений принял участие в заседании педагогического совета учебного заведения, где внимательно выслушал доклады воспитателей о поведении и успехах кадет всех отделений. В конце третьего дня, перед отъездом из корпуса, «старшие кадеты просили отнести Его Высочество на руках в экипаж, на которую он милостиво ответил: «Несите, и я выношу из вашего корпуса только хорошие впечатления» [2. с. 241].

Во время посещений Оренбургского казачьего юнкерского училища, возглавлял которое полковник В.В. Григоров, главный начальник военно-учебных заведений присутствовал на уроке Закона Божьего в старшем классе, уроках русского языка и физики в младших классах. Юнкера пели для начальника военного ведомства казачьи песни и фотографировались с ним на память. Фотография великого князя Константина Константиновича с юнкерами и личным составом училища на фоне конного манежа была опубликована в одном из номеров «Оренбургской газеты». Альбом о жизни училища, подаренный великому князю оренбургскими юнкерами, хранится в настоящее время в Государственном историческом музее, куда поступил из Артиллерийского исторического музея.

Во 2-м Оренбургском кадетском корпусе, возглавляемом полковником Н. А. Линевичем, великий князь К. К. Романов 19 октября познакомился с персоналом корпуса. Он расспросил каждого о его службе в корпусе, а затем долго беседовал с радостными кадетами. Во второй день визита великий князь Константин Константинович наблюдал за тем, как кадеты умывались и одевались, строились на молитву и пели. Во время кадетского чая пил чай вместе с ними, ни на минуту не прерывая беседы.

21 октября великий князь присутствовал на уроках истории, математики и русском языке. Константин Константинович беседовал с младшими кадетами, посещал больных в лазарете. Во время уроков и на переменах он разрешил кадетам-фотографам снимать себя, а затем говорил с ними об их увлечении фотографией. 22 октября кадеты подарили К.К. Романову альбом своих фотографий из корпусной жизни. Начальник военно-учебного ведомства внимательно рассматривал каждую фотографию и рисунки к ней, подолгу разговаривал с авторами работ, хвалил их и благодарил за альбом.

От кадета седьмого класса Александра Шутихина великий князь принял этюд с натуры масляными красками. На его способности он обратил особенное внимание. Главный начальник военно-учебного ведомства решил принять личное участие в судьбе талантливого кадета и спустя некоторое время ходатайствовал о переводе Шутихина в Петербург для учебы на казенный счет по художественной части. И хотя после десяти месяцев учебы в Петербурге, соскучившись по братьям и друзьям, кадет вернулся в родной корпус, этот факт является проявлением отеческой заботы Константина Константиновича о судьбах воспитанников.

23 октября в 6 часов утра великий князь посетил кадет всех рот, начиная с младшей. Он присутствовал во время умывания кадет, смотрел, как они чистятся и одеваются. 1-й роте К.К. Романов приказал явиться в столовую бегом. Все кадеты хотели сидеть во время чаепития за одним столом с августейшим начальником, поэтому Константин Константинович предоставил решить этот вопрос жребием. Жребий выпал: в 1-й роте – на пятый стол, во 2-й роте – на третий, в 3-й - на первый, что вызвало искреннюю радость кадет. В этот день великий князь по просьбе вице-фельдфебеля и унтер-офицеров сыграл на рояле фонографа и исполнил две пьесы - Шуберта и Шумана. Обе пьесы тут же были воспроизведены фонографом, после чего счастливые кадеты, сердечно поблагодарив великого князя, удалились в роту.

В последний день визита начальник военного ведомства обратился к кадетам со следующими словами: «Спасибо, господа, за все то, что я у вас видел. Помните, что вы в 7-м классе должны держать себя так, чтобы на вас было приятно смотреть, а когда будете в училище, то прежде всего помните Бога и смотрите, чтобы ваша совесть была чиста, а это главное, и вам будет легко» [3. с. 244]. До самого отъезда великий князь посещал уроки и беседовал с кадетами. В 3 часа 5 минут кадеты усадили великого князя в экипаж и впрягшись в него вместо лошадей, повезли на вокзал, где его встретили с музыкой кадеты Оренбургского Неплюевского корпуса.

«Оренбургская газета» писала: «…Его Высочество, обходя ряды кадет, прощался с ними, приводя их своей ласковостью, приветливостью и сердечностью в такое душевное состояние, что у многих из них блестели слезы на глазах, а некоторые, не исключая старших кадет, плакали. Настроение кадет было настолько восторженное, что можно с уверенностью сказать, что посещение августейшего начальника, внесшее столь радостную струю в жизнь кадет, никогда не изгладится из памяти и сердец питомцев. <…> На вокзале Константин Константинович попрощался и с оренбургскими юнкерами. Обходя фронт юнкерского училища, он сказал им: «Будьте всегда такими молодцами, какими вы представились!» [4].

Начальник военно-учебного ведомства сердечно благодарил начальника Оренбургского казачьего юнкерского училища полковника В. В. Григорова и директоров оренбургских кадетских корпусов Ф.М. Самоцвета и Н.А. Линевича за теплый прием в телеграммах, отправленных 25 октября 1900 года со станции Барыш. Вот что, например, он писал директору 2-го Оренбургского кадетского корпуса полковнику Линевичу «…еще под отрадным впечатлением пребывания в вашем корпусе. Искренний поклон вам и вашим сослуживцам, передайте милым моим детям кадетам, как жалко мне было с ними расставаться, что я их не забуду и сердечно желал бы поскорей опять побывать среди них. Константин» [5].

После первых поездок и посещений военно-учебных заведений в письме к сестре Ольге Константиновне, греческой королеве, Константин Константинович писал: «…Ты знаешь, я ничего не хочу сразу ломать и переделывать, никаких определенных намерений у меня нет, а хочется вникнуть в жизнь кадет и их руководителей и тем и другим принести пользу. Вот я и присматривался и, если хочешь, бессознательно подавал пример, как надо уметь любить и быть любимым, без чего невозможно воспитание…» [6]. В словах «подавать пример» была заключена целая концепция. Именно благодаря любви к детям К. К. Романов приобрел всеобщее уважение и звание «отец всех кадет».

Российский кадет Е. Кравченко впоследствии писал: «…великий князь как отец любил свою молодежь и заботился о ней беспрестанно. Его ласковое отношение, его доброжелательность и справедливость хорошо известны нам всем. Посещение великим князем кадетских корпусов и военных училищ было настоящим праздником и радостью для них. Наш августейший начальник обладал исключительной памятью и узнавал своих бывших воспитанников много лет спустя по окончании ими учебных заведений. Хорошо известна также его терпимость к малоуспевающим, а также и к тем, кто отличался «громким поведением и тихими успехами». Только крайние обстоятельства побуждали великого князя принимать в отношении их решительные меры. Кроме этого, великий князь всегда шел навстречу неимущим, желающим определить своих детей на ученье за казенный счет. Можно совершенно определенно сказать, что великого князя все мы горячо любили…» [3. с. 279].

Начальник военно-учебного ведомства К.К. Романов подобрал для кадетских корпусов отличный воспитательный состав. Он требовал от воспитателей не только военной строгости, но также заботы, любви и отеческого

внимания. Константин Константинович призывал их видеть в кадетах не учеников, а будущих коллег-офицеров. В первый же год деятельности на посту были созданы годичные курсы для подготовки офицеров к воспитательной деятельности в кадетских корпусах. Офицеры-воспитатели изучали как теоретические дисциплины - психологию, историю развития педагогических идей и современные учения о воспитании, так и практические занятия с подвижными играми, фехтованием на шпагах и саблях, оказанием первой помощи при несчастных случаях. По окончании курсов, на которые великий князь привлекал лучших российских профессоров, сдавались выпускные экзамены.

Среди первых слушателей были и воспитатели оренбургских военно-учебных заведений. Согласно «Дневнику» Оренбургского Неплюевского кадетского корпуса, 24 августа 1900 года на педагогические курсы в ГУВУЗ был направлен и. д. воспитателя поручик Кобурвенко. В 1901 году, с 27 мая по 22 августа, на временных курсах по изучению гимнастики, фехтования, ручного труда и плавания находился офицер-воспитатель Рацул. 28 мая 1903 года на курсы был командирован воспитатель капитан Лифанов [7. л. 518-558]. Как и другие выпускники курсов, оренбургские воспитатели возвращались в свои заведения обновленными и с массой интересных идей.

По приказу К.К. Романова, в штат обслуживания всех военно-учебных заведений в первые же годы его руководства были введены специальные зубоврачебные кабинеты, учащены медицинские осмотры, введен душ и ножные ванны в умывальниках. Ротные библиотеки пополнились новыми книгами, в программу по ручному труду были добавлены курсы рисования и лепки.

Перемены коснулись и окружных юнкерских училищ, перешедших в 1901 -1902 учебном году на 3-х годичный курс наук. Учебный курс училища стал состоять теперь из общего и двух специальных классов. Юнкера, окончившие училище по 1-му разряду, сразу выпускались в войска хорунжими со старшинством в один год. Вместо делопроизводителя по учебной части в училище была учреждена должность инспектора классов. В Оренбургском казачьем юнкерском училище 17 сентября 1901 года на эту должность был назначен подполковник Владимир Матвеевич Кох, бывший помощник инспектора классов 2-го Оренбургского кадетского корпуса. Великий князь К.К. Романов высоко ценил его педагогический и музыкальный талант виолончелиста, и именно В.М. Кох возглавил впоследствии Ташкентский наследника цесаревича кадетский корпус [3. с. 96-97].

Зная о большом воспитательном значении знамени, символе воинской доблести, начальник военно-учебных заведений К.К. Романов ходатайствовал перед Николаем II о возвращении кадетским корпусам прежних знамен, сданных в архив после реформ военного министра Милютина. Получив разрешение, он издал распоряжение выносить знамена на парадах «как наивысшую воинскую святыню и лучшее украшение кадетского строя». Второе посещение Оренбурга великим князем Романовым как раз было связано с вручением кадетским корпусам знамен, высочайше пожалованных им в 1903 году.

8 октября 1905 года в 6 часов вечера в церкви Оренбургского Неплюевского кадетского корпуса состоялась церемония прибивки знамени, а на следующий день, по сведению «Оренбургской газеты», «в кадетском корпусе состоялось торжественное вручение знамени корпусу Его Императорским Высочеством Великим князем Константином Константиновичем». Во 2-м Оренбургском кадетском корпусе торжественная церемония прибивки знамени состоялась на плацу 9 октября, а освящение знамени в церкви и торжественное вручение состоялось 10 октября [8].

Знамя от великого князя принял директор военно-учебного заведения генерал-майор Василий Васильевич Григоров, перемещенный в корпус в 1902 году с должности начальника Оренбургского казачьего юнкерского училища. К.К. Романов заметил его выдающиеся педагогические способности еще в первый свой приезд в Оренбург и счел необходимым назначить его директором 2-го Оренбургского кадетского корпуса. Для кадет Григоров стал «отцом-начальником», положившим в основу педагогической деятельности гуманный взгляд на задачи воспитания.

Благодаря правильной расстановке кадров, выдвижению на руководящие должности талантливых и гуманных педагогов, уже в первые годы деятельности К.К. Романова в военно-учебных заведениях произошли положительные перемены. Отношения между офицерами-воспитателями и кадетами значительно улучшились, а там, где они были хорошими, стали еще лучше. Бывший кадет-неплюевец В. М. Догадин в своих мемуарах с гордостью отзывался о своих воспитателях и, особенно, о директоре Неплюевского кадетского корпуса генерал-лейтенанте Ф. М. Самоцвете, образцово управлявшем корпусом 29 лет: « …Авторитет генерала Самоцвета был очень высок, так как руководимый им корпус считался одним из самых лучших по постановке учебного дела, выпускавшим прекрасно подготовленных кадет во все военные училища» [9. с. 73].

Когда в 1905 году легендарного педагога Самоцвета, посвятившего трудам в ведомстве военно- учебных заведений 45 лет, не стало, великий князь К. К. Романов в приказе по военно-учебным заведениям от 22 декабря 1905 года написал: «…За время совместной службы в ведомстве я имел возможность оценить ревностную службу почтенного Феофила Матвеевича, его усердие, горячую любовь и привязанность к святому делу руководительства юношеством, потому с искренним сожалением расстаюсь ныне с таким редким по высоким качествам человеком и выдающимся начальником военно-учебного заведения» [7. л. 598].

До следующего приезда в Оренбург в 1911 году великий князь Константин Константинович поддерживал отношения с педагогическими коллективами корпусов и кадетами посредством писем и телеграмм. В «Дневнике» Оренбургского Неплюевского кадетского корпуса отражена и дата прибытия «отца всех кадет» в Оренбург в 1911 году: «6 октября для обозрения корпуса сего числа в 9 часов вечера прибыл Его Императорское Высочество Августейший генерал-инспектор военно-учебных заведений» [7. л. 699].

Это была последняя встреча великого князя К.К. Романова с Оренбургом, но до конца своей жизни он интересовался событиями, происходившими в городе и в Оренбургском казачьем войске. 16 февраля 1912 года по инициативе рядовых оренбургских казаков и станичных атаманов великий князь Константин Константинович Романов, генерал-инспектор военно-учебных заведений, был зачислен в Оренбургское казачье войско. А в 1914 году библиотеки Оренбургского Неплюевского и 2-го Оренбургского кадетских корпусов пополнились новой книгой К. К. Романова - драмой «Царь Иудейский», которую великий князь передал на память кадетам по одному экземпляру каждому корпусу (экземпляр, подаренный 2-му Оренбургскому корпусу, ныне хранится в отделе редких книг областной библиотеки им. Н.К. Крупской) [3. с. 255].

По мнению некоторых исследователей деятельности великого князя**,** без гуманизации и высокой религиозной нравственности, привнесенных великим князем К.К. Романовым в процесс военного воспитания и обучения, без уничтожения прежнего казарменно-казенного духа «не было бы никогда военного сословия, проникнутого лучшими русскими историческими традициями и любовью к Отчизне, на крови которого создавалась российская военная слава» [10].

Проведенное исследование показывает, что трансформация оренбургских военно-учебных заведений была неразрывно связана с деятельностью начальника военно-учебного ведомства великого князя К.К. Романова. Его руководство отличалось не только глубокой личной вовлеченностью и отеческой заботой о каждом воспитаннике, но и системным подходом к развитию образовательного процесса. Благодаря его усилиям удалось выработать единые, прогрессивные учебные программы и воспитательные методики. Эффективная система подготовки офицеров, основанная на сочетании профессионализма и гуманизма, применяемая в XIX - XX вв., может быть успешно реализована в любые исторические эпохи, служа интересам общества и государства.

Список литературы

1. Александровский сиротский кадетский корпус с 1851 по 1863 год. Александровское военное училище с 1863 по 1901 год. – М., 1901. 127 с.
2. Семенов, В. Г. Оренбургский Неплюевский кадетский корпус. История в лицах / В. Г. Семенов, В. П. Семенова. – Оренбург: Оренбургское книжное издательство имени Г.П. Донковцева, 2017. – 592 с.
3. Семенов, В. Г. 2-й Оренбургский кадетский корпус. История и судьбы / В. Г. Семенов, В. П. Семенова. – Оренбург: Оренбургское книжное издательство имени Г. П. Донковцева, 2022. – 575 с.
4. Пребывание и отъезд Его Императорского Высочества Великого Князя Константина Константиновича. / Оренбургская газета. – 1900. – 24 октября. – № 1054.
5. К посещению Оренбурга Его Императорским Высочеством Великим Князем Константином Константиновичем. / Оренбургская газета. – 1900. – 26 октября. – № 1056.

6. Говорушко Э. «Отец всех кадет» [Электронный ресурс] // – Режим доступа: https://biography.wikireading.ru/112553 (дата обращения: 07.04.2026).
7. ОГАОО (Оренбургский государственный архив общественно-политических объединений). Ф. 328. Оп. 1. Д. 3.
8. К пребыванию Великого Князя. / Оренбургская газета. – 1905. – 11 октября. – № 2421.
9. Военно-исторический журнал. – 2004. – № 11.
10. КР. Э. Матонина, Э. Говорушко [Электронный ресурс] // – Режим доступа: https://sv-scena.ru/Buki/K-R.179.html (дата обращения: 07.04.2026).

КАРЕЛЬСКИЙ ПЕРЕШЕЕК И ТАЛЛИН В НАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ: КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОБОРОНИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ И ВЫНУЖДЕННОГО МАНЁВРА

Трофименко К.С.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Летне-осенняя кампания 1941 г. на северо-западном стратегическом направлении традиционно рассматривается в отечественной и зарубежной историографии через призму территориальных потерь и отступательных действий, однако именно на этом участке наиболее рельефно проявилось системное противоречие между предвоенными оперативными расчётами Генерального штаба РККА и реальной динамикой стратегической обороны в условиях внезапного, глубоко эшелонированного вторжения. Долгое время доминирующий нарратив акцентировал внимание на количественном превосходстве противника и факторе внезапности, тогда как механизмы адаптации командования, качество разведывательного обеспечения, логистика отступающих соединений и степень оперативной координации между вермахтом и финской армией оставались на периферии научного интереса. Настоящее исследование опирается на принципы системно-структурного анализа и критического источниковедения, что даёт возможность выявить не только хронологию боевых эпизодов, но и скрытые причинно-следственные связи, определившие трансформацию стратегических планов сторон, эволюцию командных решений и конечный баланс сил на подступах к Ленинграду.

К концу июля 1941 г. стратегическая инициатива на северо-западном направлении безвозвратно перешла к противнику. После неудачных контрударов в Прибалтике и вынужденного отхода войск Северо-Западного фронта за реку Лугу командование вермахта переориентировало усилия на блокирование Ленинграда с суши и ликвидацию советских группировок в Эстонии. Параллельно финское командование, завершив мобилизационные мероприятия и скрытную перегруппировку сил, приступило к реализации планов наступления на Карельском перешейке и в междуречье Ладоги и Онего. Оперативная обстановка характеризовалась принципиальной асимметрией: советские соединения, отступавшие от линии границы 1940 г., оказались рассредоточены на широких участках при остром дефиците подвижных резервов и средств ПВО, тогда как финская армия действовала на заблаговременно выбранных направлениях, опираясь на развитую сеть коммуникаций, подготовленные тыловые рубежи и боевой опыт зимней кампании 1939–1940 гг. Важнейшим, но недостаточно изученным фактором являлась скрытая координация между немецким и финским командованиями: формально сохраняя статус суверенного союзника, Хельсинки согласовывало оперативное планирование на северном фланге группы армий «Север» с Верховным

командованием сухопутных войск Германии, что превращало локальные столкновения в элементы единой стратегической кампании.

Наиболее уязвимым с оперативной точки зрения оказалось положение войск правого фланга 23-й армии генерал-лейтенанта П. С. Пшенникова, оборонявшей Карельский перешеек. Начертание новой государственной границы объективно затрудняло манёвр: за спиной правофлангового 19-го стрелкового корпуса располагалось Ладожское озеро, а единственной надёжной тыловой коммуникацией оставалась грунтовая дорога вдоль западного побережья через Кексгольм. В столь шатком положении находилась большая часть группировки – 12 стрелковых и 7 артиллерийских полков, что составляло 67 % стрелковых и 58 % артиллерийских частей армии. Протяжённость участков обороны существенно превышала нормативные показатели полевых уставов: 142-я стрелковая дивизия прикрывала 59 км, 115-я стрелковая дивизия – 47 км. Подобная плотность в условиях лесисто-болотистой местности исключала возможность создания глубокоэшелонированной системы огня и манёвра резервами. Ситуацию критически усугубляло планомерное распыление сил 10-го механизированного корпуса: танковый полк 198-й моторизованной дивизии был переброшен на лужское направление ещё в июле, а 452-й мотострелковый полк убыл в Олонецкую оперативную группу [8]. Осложнение обстановки под Лугой вынудило Ставку передать в состав Северного фронта 21-ю и 24-ю танковые дивизии корпуса, окончательно лишив 23-ю армию крупных подвижных резервов. Кадровая нестабильность усиливалась: 6 августа Пшенников был назначен командующим 8-й армией, а его сменил генерал-майор М. Н. Герасимов, ранее командовавший 19-м стрелковым корпусом. Данное перемещение отражало общую тенденцию июля 1941 г. – расформирование корпусных управлений согласно директиве Ставки от 15 июля и использование их штабного ядра для латания оперативных прорех, что неизбежно снижало связность управления в критический момент [5, с. 80].

Разведывательное обеспечение советского командования характеризовалось методологической ошибкой – недооценкой политических и оперативных намерений Хельсинки. 28 июля Разведотдел штаба фронта прогнозировал, что решительное наступление на выборгском направлении начнётся лишь после обеспечения успеха на кингисеппском плацдарме, считая более вероятным развитие удара в сторону Петрозаводска. Подобная оценка, основанная на шаблонных представлениях о пассивности финской стороны, не соответствовала реальным планам финского командования и предопределила оперативную внезапность [5. с, 66]. Утром 31 июля, после короткой артиллерийской и авиационной подготовки, в наступление перешли 2-я и 15-я пехотные дивизии противника, а 1 августа были введены основные силы II корпуса. Наступление развивалось успешно на фоне растянутых советских порядков. В период с 1 по 3 августа вдоль всей полосы 19-го стрелкового корпуса шли ожесточённые встречные бои, однако попытки командования 23-й армии организовать контрудар с привлечением 50-го стрелкового корпуса в районе Выборга 4–6 августа не принесли оперативного перелома из-за отсутствия координации и нехватки средств огневого подавления. Для стабилизации

обстановки Северо-Западное направление было вынуждено выделить резервы: 6 августа в состав армии вошла 265-я стрелковая дивизия, формировавшаяся по приказу Л. П. Берии из кадров НКВД, что свидетельствовало о дефиците фронтовых резервов и вынужденном привлечении внутренних войск к полевой обороне [3].

8 августа финские 10-я и 15-я пехотные дивизии вышли к дороге на Кексгольм вдоль Ладожского озера, перерезав коммуникации правофланговых соединений. 9 августа был занят город Лахденпохья, что привело к оперативному расчленению советских войск, прижатых к северному берегу Ладоги, на две изолированные группировки: части 168-й стрелковой дивизии между Сортавалой и Лахденпохья и соединения 142-й стрелковой и 198-й моторизованной дивизий юго-западнее Лахденпохьи. Контрудар двух полков 265-й дивизии 10 августа во фланг кексгольмской группировке противника не восстановил связь с отрезанными частями, что поставило командование перед необходимостью принятия нестандартных решений. В сложившихся условиях командиры 142-й и 198-й дивизий, руководствуясь принципом сохранения боеспособности соединений, приняли решение об организованном отходе в ночь на 12 августа в шхерный район на остров Килпола с последующей эвакуацией силами Ладожской флотилии. Первоначально командование Северо-Западного направления встретило эту инициативу негативно: 12 августа последовало строгое распоряжение главкома К. Е. Ворошилова, требовавшее удара на ст. Оярви навстречу 265-й дивизии и разрешавшее вывозить водой только раненых и тяжёлую артиллерию. Однако стремительное развитие событий вынудило Военный совет Северного фронта пересмотреть позицию. Боевым распоряжением № 83 от 17 августа 23-й армии было предписано организовать вывод и эвакуацию 168-й, 142-й и 198-й стрелковых дивизий в район южнее Кексгольма, с предварительной переброской 168-й дивизии на о. Валаам. Эвакуация 168-й дивизии фактически началась 16 августа. Первоначально планировалась переброска на новый рубеж по р. Вуокса, однако в ходе операции части высаживались в Шлиссельбурге и сосредотачивались в районах Катула, Гарболово, Вуолы и Коркино [9]. Арьергардные бои на островах северного побережья Ладоги продолжались до 20 августа, после чего острова были оставлены. Данный эпизод наглядно демонстрирует эволюцию оперативного мышления советского командования: от жёстких директив о встречных ударах любой ценой к осознанию необходимости вынужденного манёвра, направленного на сохранение кадрового ядра армии в условиях оперативного окружения [5, с. 80-85].

Выход II финского корпуса к Вуоксинской водной системе создал прямую угрозу флангу и тылу выборгской группировки 23-й армии. 21 августа финны начали наступление на всём Карельском перешейке: IV корпус генерала К. Оэша атаковал с фронта, а II корпус вышел к Выборгу с севера на расстояние 12 км. Финские соединения переправились на южный берег Выборгского залива, перерезав коммуникации, идущие вдоль Финского залива. Тяжёлые бои на Лужском рубеже исключали возможность переброски резервов для нанесения контрудара. К 25 августа все дорожные магистрали, связывавшие войска 19-го

стрелкового корпуса с тылом, были перехвачены. В этих условиях советское командование приняло решение о морской эвакуации блокированных соединений. Балтийским флотом было перевезено свыше 27 тыс. человек, 188 орудий, 950 автомашин и более 2 тыс. лошадей. 28 августа финские войска заняли оставленный Выборг. По финским данным, было захвачено 9 тыс. пленных, 306 орудий, 246 миномётов, 55 танков, 673 автомашины и 4500 лошадей. 1 сентября, по решению Военного совета Ленинградского фронта, войска 23-й армии заняли оборону по линии Финский залив–р. Сестра–Ладожское озеро, опираясь на Карельский укреплённый район [4].

КаУР являлся одним из первых укреплённых районов, возведённых в СССР. Приказ о его строительстве был подписан К. Е. Ворошиловым 19 марта 1928 г., а последние сооружения введены в эксплуатацию в 1938–1939 гг. После советско-финской войны 1939–1940 гг., когда граница отодвинулась на запад, КаУР утратил оперативное значение: долговременные огневые точки были законсервированы, вооружение и пулемёты демонтированы для оснащения нового Выборгского УРа. В июле 1941 г., в условиях стремительного отступления, начались спешные работы по расконсервации и восстановлению боевой способности укрепрайона. К работам привлекались ленинградские метростроевцы, возводились дополнительные полевые сооружения, отрытые траншеи и блиндажи. КаУР вступил в бой позднее других укрепрайонов «линии Сталина». Только 4 сентября передовые части финской 18-й пехотной дивизии форсировали р. Сестра и заняли посёлок Белоостров. В непосредственной близости от реки располагался крупнейший ДОТ КаУРа – двухпушечный полукапонир «Миллионер» постройки 1938 г., вооружённый двумя 76-мм пушками и двумя пулемётами. Из-за отсутствия полевого заполнения и недостаточного взаимодействия с соседними узлами обороны финским пехотинцам удалось захватить выдвинутый вперёд объект. Дальнейшее продвижение противника было остановлено заболоченной местностью и противотанковым рвом, простреливаемыми другими ДОТами укрепрайона. Вскоре оборону КаУРа заняли части, вывезенные из Выборга. Преодоление укрепрайона не входило в непосредственные планы финского командования, стремившегося закрепить достигнутые рубежи. Дисциплинарные меры в финской армии были жёсткими: в 48-м пехотном полку 83 солдата, отказавшиеся продвигаться вперёд, были приговорены к 10 годам тюремного заключения. В приказе Маннергейма от 3 сентября прозвучала формулировка: «Граница достигнута, борьба продолжается». Во второй половине сентября на КаУРе произошли столкновения локального характера, включая попытки отбить «Миллионер», окончившиеся неудачей. ДОТ надолго превратился в узел финской обороны. Фронт на северных подступах к Ленинграду стабилизировался вплоть до июня 1944 г., что свидетельствует об успешной адаптации советского командования к условиям позиционной обороны на восстановленном укреплённом рубеже и подтверждает тезис о том, что инженерные сооружения, даже в условиях неполной боевой готовности, способны компенсировать нехватку подвижных резервов при грамотном тактическом использовании [7].

Намного интенсивнее боевые действия развивались на петрозаводском направлении. Если на Карельском перешейке переход через границу 1939 г. носил преимущественно тактический характер и ограничивался возвратом утраченных территорий, то на участке между Ладожским и Онежским озёрами финские войска пересекли старую границу на всём её протяжении и продвинулись на значительную глубину, что указывает на наличие экспансионистских оперативных целей. Уже в конце июля существовавшая до «зимней войны» линия была восстановлена, однако 2 августа в финскую армию поступила просьба немецкого Верховного командования сухопутных войск перебросить основные силы в район Лодейного Поля к р. Свирь. Успешное наступление на перешейке позволило финнам действовать на свирском направлении без опасений за фланги, а немецкое командование видело в этом возможность окончательного отсечения Ленинграда от северных коммуникаций. 4 сентября финскую Ставку посетил начальник штаба оперативного руководства вермахта генерал А. Йодль. От имени А. Гитлера он вручил Маннергейму железные кресты всех трёх степеней и пообещал поставку 15 тыс. тонн ржи. В ответ финский главнокомандующий уведомил о готовности Карельской армии начать новое наступление в направлении Свири в тот же день. Данный эпизод наглядно демонстрирует степень стратегического согласования действий вермахта и финской армии, опровергая историографические конструкции о «сугубо оборонительном» характере действий Финляндии в 1941 г. Миф о локальном характере «соседней войны» не выдерживает критики при анализе оперативных документов: между Ладожским и Онежским озёрами старая граница была преодолена на всю глубину с чётко выраженными наступательными целями, включающими захват стратегических узлов и выход к водным преградам, контролирующим логистику северо-запада СССР [2].

Повинуясь приказу Маннергейма от 27 августа, финские войска перешли в наступление. Для действий на петрозаводском направлении были созданы три ударные группировки: VI армейский корпус с задачей выхода к Свири и её форсирования; VII армейский корпус для захвата Петрозаводска и выхода к Онежскому озеру с перерезанием Мурманской железной дороги; оперативная группа «О» для овладения Медвежьегорском и дальнейшего продвижения к ст. Сорока. В резерве находились 7-я финская и 163-я немецкая пехотная дивизия. Рано утром 4 сентября Карельская армия начала наступление, отбрасывая войска советской 7-й отдельной армии. 7 сентября финны достигли р. Свирь в районе Лодейного Поля, а 8 августа перерезали Мурманскую железную дорогу в районе ст. Свирь. Левофланговый VII корпус генерала В. Хягглунда, усиленный 4-й дивизией с перешейка, занял Пряжу – ключевой узел дорог в 40 км западнее Петрозаводска. Бои перешли в позиционную фазу, а блокированный Петрозаводск был занят 1 октября 1941 г. Финские армии, выйдя на рубеж Свири, ожидали встречи с частями группы армий «Север» для окончательного прерывания коммуникаций Ленинграда с Большой землёй. Данный этап кампании окончательно закрепил трансформацию Финляндии из государства, стремившегося к ревизии мирного договора 1940 г., в активного участника агрессивной коалиции, реализующего стратегические цели нацистской

Германии, что требует пересмотра упрощённых трактовок мотивов и характера финского участия в войне.

Примыкание фланга войск Северо-Западного направления к Балтийскому морю создавало как преимущества в плане морского снабжения, так и критические уязвимости при прорыве противника к побережью. Наступление XXVI армейского корпуса 18-й армии в Эстонии привело к рассечению советской 8-й армии. 7 августа 254-я пехотная дивизия вышла к побережью Финского залива, перерезав железнодорожную и шоссейную магистрали Ленинград–Таллин. 10-й стрелковый корпус отошёл в район Таллина, 11-й – севернее Чудского озера. Решением Ставки ВГК от 17 августа руководство обороной Таллина было возложено на командующего Балтийским флотом вице-адмирала В. Ф. Трибуца, что объединило сухопутные и морские силы в единой системе управления, но не устранило противоречий в планировании и ресурсном обеспечении. В сухопутной обороне города было сосредоточено около 27 тыс. человек, 200 орудий, 13 танков Т-26 и 85 самолётов. Немецкое командование, осознавая возможность морской эвакуации, приступило к созданию минного заграждения восточнее Таллина, получившего кодовое наименование «Юминда». С 9 августа минные поля выставлялись заградителями при прикрытии торпедных катеров. К концу августа было установлено 2828 мин и 1487 минных защитников на 19 основных полях, позже дополненных ещё 12 полями и береговой батареей на мысе Юминда. Уже 11 августа на минах подорвался тральщик Т-213 «Крамбол», серьёзные повреждения получили эсминец «Стерегущий» и транспорт «Вячеслав Молотов». 24 августа погибли эсминец «Энгельс» и два тральщика. Штурм Таллина начался 20 августа силами XLII корпуса генерала Кунтце. С 22 августа в систему обороны были включены корабли флота: крейсер «Киров», лидеры «Ленинград» и «Минск». Однако корабельная артиллерия не могла полностью компенсировать потери полевой артиллерии и нехватку боеприпасов. 25 августа 254-я дивизия вышла к восточным пригородам Таллина. Вечером 27 августа, видя исчерпанность оборонительного потенциала и угрозу полного окружения гарнизона, командование отдало приказ об эвакуации. К 23.00 корабли вышли на рейд под прикрытием интенсивного огня корабельных орудий.

Переход осуществлялся тремя манёвренными отрядами: главных сил, прикрытия и арьергарда. В операции участвовали 153 боевых корабля и катера, 75 транспортных и вспомогательных судов. Планировалось начать переход в ночь на 28 августа для прохождения «Юминды» днём, однако шторм задержал выход до 16.00 28 августа. Корабли выстроились в линию протяжённостью около 30 км. К минным заграждениям эскадра подошла в сумерках. Пять базовых тральщиков обеспечивали коридор шириной 3 кабельтова. Защиту обеспечивали параваны, однако их эффективность оказалась ограниченной: крейсер «Киров» захватил две мины, но последующие часы перехода принесли тяжёлые потери. На минах погибли тральщики ТЩ-71 «Краб», ТЩ-56 «Барометр», подводные лодки С-5 и Щ-301, эсминцы «Артём», «Володарский», «Калинин», «Скорый», «Яков Свердлов», сторожевые корабли «Снег» и «Циклон», а также 31 транспорт и вспомогательное судно. В 22.45 28 августа В. Ф. Трибуц отдал приказ встать

на якорь. С утра 29 августа движение возобновилось, сопровождаясь атаками немецкой авиации на участке от о. Родшер до о. Гогланд. В Кронштадт прибыли 112 кораблей, 23 транспортных и вспомогательных судна, эвакуировано более 18 тыс. защитников Таллина. По немецким данным, в городе было захвачено 11 432 пленных, 97 орудий и 144 зенитные пушки. Таллинский переход нельзя характеризовать как безупречную операцию: командование флота не использовало теоретическую возможность обхода «Юминды» с севера, а задержка выхода из-за шторма привела к прохождению минных полей в условиях ограниченной видимости, что повысило уязвимость эскадры. Тем не менее, сопоставление с Цусимским сражением некорректно: три крупнейших корабля («Киров», «Ленинград», «Минск») сохранили боеспособность, основные потери пришлись на устаревшие эсминцы типа «Новик» и вспомогательный флот. В стратегическом плане переход позволил сохранить ядро Балтийского флота и значительную часть личного состава, что впоследствии сыграло ключевую роль в обороне Ленинграда и операциях 1944 г [1].

Анализ боевых действий на Карельском перешейке и прилегающих направлениях в июле–сентябре 1941 г. демонстрирует, что отступательные операции данного периода, несмотря на территориальные потери, не носили характера стихийного бегства или управленческого коллапса. Напротив, они представляли собой сложный процесс вынужденной адаптации советского командования к условиям стратегической инициативы противника. Системный дефицит резервов, недооценка разведкой намерений противника и вынужденное распыление соединений компенсировались гибкостью в принятии решений: переход от жёстких директив о контрударах к организации планомерной эвакуации ладожской и выборгской группировок сохранил значительную часть кадрового состава армии. Восстановление Карельского укреплённого района в экстремальных условиях и его последующая роль в стабилизации фронта подтверждают эффективность инженерно-оборонительных сооружений при грамотном тактическом использовании и достаточном гарнизонном обеспечении. Наступление на петрозаводском направлении и выход финских войск к р. Свирь свидетельствуют о глубокой интеграции финской армии в стратегические планы вермахта, что опровергает историографические конструкции о «сугубо оборонительном» характере действий Финляндии в 1941 г. и требует признания её статуса активного участника агрессивной коалиции. Таллинский переход, несмотря на значительные потери и организационные просчёты, стал примером вынужденного, но стратегически оправданного манёвра, позволившего сохранить боеспособность Балтийского флота и эвакуировать ценные кадры для дальнейшей обороны Ленинграда. Представленный материал подтверждает необходимость дальнейшего архивного исследования, особенно в области логистики эвакуационных операций, взаимодействия штабов фронтов и флота, а также анализа финских и немецких оперативных документов, которые позволят более точно реконструировать механизмы принятия решений в условиях стратегической

неопределённости лета 1941 г. и пересмотреть устоявшиеся оценки начального периода войны на северо-западном стратегическом направлении.

Список литературы

1. Архив ВМФ РФ. Ф. Р-92. Оп. 1. Д. 45. Отчёт командующего КБФ вице-адмирала В. Ф. Трибуца о Таллинском переходе от 02.09.1941 г. // Дважды Краснознамённый Балтийский флот. – М.: Воениздат, 1990. – С. 220–225.
2. Гальдер Ф. Военный дневник. Т. 3. Кн. 1. 22.06.1941–30.09.1941. – М.: Воениздат, 1971. – С. 180; Нюрнбергский процесс. Сборник материалов. Т. 2. – М.: Юридическая литература, 1954. – С. 450.
3. Директива ГКО № ГКО-100сс от 10.07.1941 г. «О формировании стрелковых дивизий из войск НКВД» // Русский архив: Великая Отечественная. Т. 16(5-1). Ставка ВГК. 1941 год. – М.: Терра, 1996. – С. 68.
4. Козлов И. А., Шломин В. С. Краснознамённый Балтийский флот в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. – Л.: Лениздат, 1973. – С. 148–151;
5. Олейников, Г.А. Героические страницы битвы за Ленинград исследование хода и анализ некоторых операций и сражений на Северном (Ленинградском) и Волховском фронтах 1941-1942 годов / Г.А. Олейников. – С-Пб.: Нестор, 2000. – 247 с.
6. РГВА (Российский государственный военный архив). Ф. 33987. Оп. 1. Д. 125. Л. 4. Приказ НКО СССР № 012 от 19.03.1928 г. о строительстве укреплённых районов // Гусев В. А. Карельский укреплённый район: история создания и боевого применения. – СПб.: Лики России, 2008. – С. 34–37.
7. ЦАМО РФ (Центральный архив Министерства обороны Российской Федерации). Ф. 208. Оп. 2513. Д. 1. Л. 15. Боевое донесение командующего 23-й армией от 30.07.1941 г. // Сборник боевых документов Великой Отечественной войны. Вып. 43. – М.: Воениздат, 1962. – С. 112.
8. ЦАМО РФ. Ф. 217. Оп. 1221. Д. 4. Л. 89. Боевое распоряжение № 83 Военного совета Северного фронта от 17.08.1941 г. // Олейников Г. А. Героические страницы битвы за Ленинград. – СПб.: Нестор-История, 2000. – С. 85.

СТАНОВЛЕНИЕ СОВЕТСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ (1917-1924)

Нефедов М.О., Трофименко К. С.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В. А. Бондаренко»

Становление советской государственности – один из самых сложных и важных процессов не только в истории России, но и всего мира. Появление СССР на мировой арене было неизбежным из-за тяжелой ситуации в Российской империи, которая сложилась из-за внутреннего (Октябрьская революция, Гражданская война) и внешнеполитического состояния страны (Первая мировая война). Ни один их этих факторов не стоит недооценивать.

Резкий рост социального недовольства после отхода российских войск весной – летом 1915 г, начало экономического кризиса и «снарядный голод» разрушили сплоченность общества и царского правительства, привели к росту беспорядков в обществе, а позже и к волнениям в рядах солдат.

В итоге, Первая мировая война не просто принесла страдания простым людям, но и послужила катализатором революционного взрыва в России. Из-за огромных человеческих жертв в деревне остро стояла нехватка рабочей силы. Помещик не могли удовлетворять свои потребности в скоте, труде крестьян. Заводчики, предприятия которых работали на обеспечение обороноспособности страны, были недовольны дефицитом металла и топлива. Также не хватало опытных рабочих, что не позволяло трудиться в полную силу.

Офицеры были недовольны результатами военных операций. Последней каплей для российских солдат стали слухи об измене при дворе, поэтому к концу 1916 г. все часто фиксировались отказы воинских подразделений выполнять приказы. На внутриполитическую ситуацию оказывала влияние агитационная деятельность леворадикальных партий, целью которых было свержение самодержавия. В январе 1917 г. в Российской империи начались политические забастовки. В феврале общее количество протестующих превысило 400000 [5, с. 207-211, 224].

Но основной причиной, приведшей к образованию Советского Союза и изменившей ход развития общества, стала Октябрьская революция. Ее предпосылки сложились в период империализма, который, по определению В. И. Ленина, «есть канун социалистической революции».

Февральская революция 1917 года, привела к падению царской власти и дала возможность перехода России к социалистической революции. Одними из самых главных событий с февраля по октябрь были политические кризисы в апреле, июне и июле, а также неудачный Корниловский мятеж. Эти неудачи стали важной фазой для возникновения кризиса внутри страны. Революция протекала очень быстро. Главным ее организатором стал В.И. Ленин вместе с большевистской партией, которую он и возглавлял. Большевикам удалось объединить и повести за собой народ, организовать политическую армию

революции, усилить союз рабочих с простыми крестьянами – эта народная сила являлась одной из самых решающих в успехе революции.

После того как меньшевики и эсеры добровольно отдали власть аристократии большевиками был взят курс на вооруженное восстание. Данное решение было приятно в августе 1917 года на VI съезде РСДРП (б). Участники съезда призывали народ готовиться к государственному перевороту «для направления к миру и социалистическому переустройству общества». Все больше усиливались общественные и политические противоречия в России, они служили катализатором общенационального революционного кризиса. Дело шло к революции. По мнению современников это был единственный выход из национального кризиса, охватившего все стороны общественной жизни государства [3, с. 17-18].

После Октябрьской революции общество разделилось. Гражданская война, длившаяся с 1918 по 1921 годы, стала неизбежной. Политический курс большевиков вызвал недовольство огромной части русского общества. Национализация земли и «красногвардейская атака на капитал» не устраивала и буржуазные круги, и зажиточных крестьян. Попытки создания авторитарного режима оттолкнули от большевиков не только демократические силы, но и социалистические. Большая часть аристократии, военных и духовенства была против большевистского правительства.

Основной силой большевиков были рабочие. Осуществление ими заветной мечты – освобождение от власти помещиков, делало крестьян сторонниками большевистского правительства. Однако на определенных этапах политика большевистского правительства в сфере сельского хозяйства вызывала неприятие и сопротивление немалой части населения [8, с. 327].

После Гражданской войны началось полноценное формирование советской государственности. Образование Советского союза стало возможным из-за военных действий и иностранных интервенций. Важно отметить, что Российская Империя и так переживала тяжелые времена после Октябрьской революции, а нападки со стороны других государств погружали страну в сложное положение. Огромную роль также сыграло стремление большевистского правительства восстановить унитарное государство. Помимо этого еще одной немаловажной предпосылкой стала нестабильная ситуация в отдельных республиках, а также их стремление к автономии. 1 июля 1919 г. был подписан Декрет об объединении, который играл важную роль в формировании военного командования; регулировал организацию совнархозов и т.д. В нем также было сказано о положении национальных воинских образований – они были обязаны подчиняться Красной Армии:

«Военный союз всех упомянутых Советских социалистических республик должен быть первым ответом на наступление общих врагов. Поэтому… Всероссийский Центральный Исполнительный Комитет Советов признает необходимым провести тесное объединение: 1) военной организации и военного командования, 2) советов народного хозяйства, 3) железнодорожного управления и хозяйства, 4) финансов и 5) комиссариатов труда Советских

социалистических республик России, Украины, Латвии, Литвы, Белоруссии и Крыма …»[1].

Управление реализовывалось, как и раньше, из Москвы. Вместе с тем, в декрете были зафиксированы принципы объединения республик и разделения власти: равенство всех народностей, неприкосновенность религий, традиций. Нельзя не отметить, что именно этот военно-политический союз сыграл огромную роль в победе над иностранными захватчиками. Это повысило не только уровень доверия республик к Советскому союзу, но и укрепило их уверенность в данном союзе.

В самом начале советское правительство стремилось к установлению экономического, национального и территориального единства, в то время как республики стремились к самостоятельности и свободе в принятии решений, хотя это рассматривалось как шаг на пути к сближению [7].

Важно также выделить факторы, способствующие или мешающие объединению народов в единое государство.

Среди объединяющих факторов следует отметить: общность исторических судеб народов, которые первоначально были в составе Российской империи, а потом вошли в состав нового союзного государства, совместное хозяйство и рынок, единая система транспорта и почтовая служба, этническое многообразие государства еще с XVI века, наличие культурных и языковых связей между народами, союзы между республиками, заключенные в 1920-е годы.

Разобщающими же факторами стали: память о политике русификации, проводимой в Российской империи, ущемление прав определенных наций, к примеру, в виде «черты оседлости», стремление национальных групп к независимой политике [6, с. 23].

В большевистской партии не было однозначной точки зрения по решению национального вопроса. Традиционно выделяют два подхода:

– Федерализм (В. И. Ленин) – Ленин вместе с большевиками поддерживал сохранение унитарного государства до 1917 года, однако уже в 1918 году в Конституции закреплялся статус СССР как федеративного государства. Все поменялось, когда республики отказались от объединения на условиях автономий. В итоге Ленин предложил создать государство с федеративным устройством, особенностью которого являлось добровольное объединение всех советских республик в новое многонациональное государство на основе их полного равноправия и суверенитета. Основой союза республик становился договор, по которому создавались общие органы власти и управления [2, с. 222-223].

– Автономизация (И.В. Сталин) – Сталин вел дела национальностей в большевистском правительстве. До 1919 года он поддерживался принципа самоопределения, но не всей нации, а только рабочего класса в рамках одной нации. Значит, принцип автономизации строился на классовых началах. Сталин предложил объединить все независимые советские республики в составе РСФСР на правах автономий. Его проект больше был похож на марксистскую

идеологическую установку – денационализация и создание в будущем унитарного государства [4, с. 452-453].

После войны национальные меньшинства, живущие на ограниченных территориях, получили автономию в составе РСФСР. Автономия была двухуровневая: республиканского и областного. Было создано 11 автономий и 10 республик. Также были учреждены две трудовые коммуны - Карельская и Поволжская. Их подчиненность правящей партии была более выраженной. К 1921 году завершился процесс советизации национальных окраин. Вступление партий республик в РКП(б) привело к тому, что региональные власти республик стали подчиняться центральной власти.

В 1922 году состоялся I съезд Советов, который утвердил договор об образовании СССР и подписал декларацию, определяющую принципы устройства нового союзного государства. Позже, зимой 1924 года, была принята конституция Советского Союза [1].

Список литературы

1. Абрамов, С. Г. Создание СССР: причины образования и последствия / С. Г. Абрамов, А. А. Кузнецова, Н. В. Филина. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 14 (252). – с. 130-131. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://moluch.ru/archive/252/57841/
2. Артемов, В.В, Лубченков, Ю.Н. История: учебник для студ. учреждений сред.проф. образования – 15-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2014. с. 327. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ytuipt.ru/storage/app/uploads/public/5a8/a86/f44/5a8a86f44ca3c310118510.pdf
3. Капченко, Н.И. Политическая биография Сталина. Т 1. / Н. И. Капченко. – Тверь: Северная Корона, 2004 – с. 733. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://history.wikireading.ru/188603
4. Милов, Л.В. История России XX – начала XXI века: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 030401 "История". Москва: Эксмо, 2006. с 224. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://history.wikireading.ru/h1AYySPBpi
5. Сахаров, В.А. «Политическое завещание» Ленина: реальность истории и мифы политики. / В.А. Сахаров / Рецензенты: В.Т. Ермаков, Ю.С. Кукушкин, С.С. Хромов. – М: Изд-во Моск. ун-та, 2003. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://history.wikireading.ru/hVCbrNwZKq
6. Соколов, А.К. Курс советской истории, 1917-1940 / А.К. Соколов. – Учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Высш. шк., 1999. – с. 270. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://allrefrs.ru/1-59333.html
7. Академия наук СССР. Всемирная История в 10 томах. Том 8 (1917-1923 гг.) 1961 М.: Том 1 – 1955 – Том 10 – 1965. с. 17-18. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://militera.lib.ru/common/0/pdf/vsemirnaya-istoria_08.pdf

8. Декрет ВЦИК об объединении советских республик: России, Украины, Латвии, Литвы, Белоруссии для борьбы с мировым империализмом. 1.6.1919 – Председатель Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета – М.Калинин, Секретарь – Л.Серебряков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://музейреформ.рф/node/13772

РОССИЙСКАЯ ДИПЛОМАТИЯ И ИТАЛЬЯНСКИЙ ВОПРОС (1856-1861)

Тукаева Я.Е.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Во второй половине XIX века европейская политическая система переживала серьёзные изменения. Порядок, установившийся после Венского конгресса 1815г., постепенно терял устойчивость. Если ранее главной задачей европейских держав было сохранение монархической стабильности и предотвращение революций, то к середине столетия всё большую роль начали играть национальные движения. Народы Европы стремились к созданию собственных национальных государств, что неизбежно приводило к международным конфликтам и дипломатическим кризисам. Одним из наиболее важных проявлений этих процессов стал итальянский вопрос – проблема объединения раздробленных итальянских земель.

В то же время формирование позиции европейских держав по данной теме во многом определялось общим состоянием международных отношений, существенно изменившимся после Крымской войны. Значительное влияние на международные отношения оказала Крымская война 1853-1856г.г. [3]. Для Российской империи она закончилась поражением и серьёзными политическими последствиями. Парижский мирный договор ограничил военное присутствие России на Чёрном море и существенно ослабил её позиции в европейской политике. В результате перед российской дипломатией встала сложная задача: восстановить международный авторитет страны, не вступая при этом в новые военные конфликты.

После войны российское руководство стало проводить более осторожную и прагматичную внешнюю политику. Основной упор делался на дипломатические переговоры и поиск компромиссов. Министр иностранных дел князь Александр Горчаков сформулировал новый принцип российской дипломатии, который заключался в отказе от активного вмешательства в европейские конфликты при одновременном постепенном восстановлении влияния России. Такая линия поведения получила известное выражение в его фразе о том, что «Россия не сердится, Россия сосредотачивается» [1].

Италия в середине XIX века представляла собой совокупность отдельных государств: Сардинское королевство, Папская область, Королевство Обеих Сицилий, а также территории, находившиеся под прямым или косвенным контролем Австрийской империи. Национальное движение за объединение Италии – Рисорджименто – постепенно набирало силу и становилось важным фактором европейской политики.

Главным инициатором объединения выступило Сардинское королевство, политическим лидером которого был премьер-министр Камилло Кавур [6,7]. Он понимал, что объединение невозможно без поддержки крупных держав, поэтому

активно использовал дипломатические методы. Кавур стремился вовлечь итальянский вопрос в общеевропейскую повестку, чтобы добиться международной поддержки борьбы против австрийского господства.

Россия относилась к этим процессам с осторожностью. С одной стороны, она не была заинтересована в усилении революционных движений и разрушении традиционного политического порядка. С другой стороны, российская дипломатия
стремилась избежать изоляции и сохранить нормальные отношения со всеми крупными государствами Европы. Особенно сложными оставались отношения с Сардинским королевством, которое участвовало в Крымской войне на стороне противников России.

В период 1856-1859г.г. российская дипломатия активно участвовала в обсуждении европейских кризисов. Одним из ключевых вопросов стало сохранение баланса сил. Россия рассматривала Австрию как важный элемент европейской
стабильности, несмотря на охлаждение отношений после Крымской войны. В то же время российское руководство опасалось чрезмерного усиления Франции, чья политика при Наполеоне III становилась всё более активной.

Решающим событием стала война 1859г., в которой Франция и Сардинское королевство выступили против Австрии. Этот конфликт стал поворотным моментом в процессе объединения Италии. Россия заняла официально нейтральную позицию. Такое решение объяснялось тем, что страна ещё не оправилась от последствий Крымской войны, была занята внутренними реформами и стремилась избежать нового международного кризиса.

Несмотря на нейтралитет, российская дипломатия в целом симпатизировала Австрии, поскольку сохранение её позиций соответствовало идее европейского равновесия. Однако Россия не предпринимала активных действий, ограничиваясь дипломатическими наблюдениями и консультациями. Победа Франции и Сардинии привела к ослаблению австрийского влияния в Италии и ускорила объединительные процессы.

Последующие события развивались стремительно. В 1860 г. к Сардинскому королевству начали присоединяться другие итальянские территории. Национальное движение получило широкую поддержку населения, а европейские державы постепенно признавали неизбежность создания единого итальянского государства. 1861г. стал важной вехой одновременно для Италии и России. В Италии было провозглашено создание Итальянского королевства, что стало результатом многолетней борьбы за национальное объединение. В России в это же время была проведена отмена крепостного права – крупнейшая реформа эпохи Александра II. Оба события символизировали переход европейских государств к новому этапу развития.

Россия признала объединение Италии достаточно спокойно и без резких дипломатических шагов. Это свидетельствовало о прагматизме российской внешней политики, которая стремилась адаптироваться к изменяющейся международной обстановке. Российская дипломатия постепенно отходила от

жёсткого легитимизма первой половины XIX века и всё больше учитывала реальные политические процессы.

Подводя итог, можно отметить, что период 1856-1861г.г. стал временем серьёзной перестройки европейской системы международных отношений. Россия, несмотря на поражение в Крымской войне, сумела избежать дипломатической
изоляции и сохранить статус великой державы. Итальянский вопрос показал переход Европы от политики сохранения старых монархий к эпохе национальных государств. Для российской дипломатии этот период стал временем переосмысления внешнеполитических приоритетов и формирования более гибкой стратегии международного поведения.

Список литературы

1. Горчаков А.М. Дипломатическая переписка //Л.В Лойко М.: Международные отношения. – 1995. – 450 с.
2. Зайончковский П.А. Внешняя политика России во второй половине XIX века // А.Л. Нарочницкий М.: Наука. – 1974. – С. 1–320.
3. Тарле Е.В. Крымская война // Бестужев И.В // М.: Издательство АН СССР. – 1950. – 500 с.
4. Наринский М.М История международных отношений: учебник / под ред. А.В. Торкунова // М.: Аспект Пресс. – 2020. – 560 с.
5. Anderson M.S. The Eastern Question 1774–1923 // Davis, J.A // Reinhold Hutton London: Macmillan. – 1966. – 420 p.
6. Mack Smith D. The Making of Italy 1796–1870 // Banti, A.M // London: Macmillan. – 1988. – 350 p.
7. Riall L. The Italian Risorgimento: State, Society and National Unification // Beales, D., Biagini // London: Routledge. – 2009. – 280 p.
8. Бестужев И.В. Борьба России за отмену ограничительных статей Парижского мира // В.А Федоров М.: Наука. – 1966. – 240 с.

ВЛИЯНИЕ КОСМОСА НА ПОВСЕДНЕВНОСТЬ ДЕТЕЙ В СОВЕТСКОМ СОЮЗЕ В 1960-1970 ГОДЫ

Халилова Д.Р., Томина Е.Ф., канд. пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательно учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Период 1960-1970-ых годов в истории Советского Союза стал эпохой триумфа отечественной космонавтики. Научно-технический прогресс этого времени отметился такими важными событиями, как: запуск первого спутника в 1957 году, полет Юрия Алексеевича Гагарина в 1961 году, полёт первой женщины-космонавта Валентины Владимировны Терешковой в 1963 году и выход Алексея Архиповича Леонова в открытый космос в 1965 году. Эти достижения в области космонавтики привели к масштабным изменениям в общественной жизни, наиболее ярко проявившиеся в повседневности детей, которая стала насыщена элементами космической тематики.

В крупных городах Советского Союза началась волна строительства «небесных храмов» − планетариев. Они открывались в следующих городах: в Костроме в 1951 году, в Волгограде в 1954 году, в Астрахани в 1959 году, в Перми в 1968 году [4].

«Покоренный космос» стал в советском обществе особым символом надежд, мечт и устремления к будущему. В это время дети в тысячах семей получали имена Юрий, Алексей и Валентина, в честь космонавтов, ставшими кумирами советских граждан.

В советской пропаганде образ космонавта был идеализирован, любые недостатки в них исключались. Считалось само собой разумеющимся, что космонавты – это квинтэссенция доброты и интеллекта [1].

Важная роль в формировании интереса к космосу принадлежала семье. В каждом доме гордились достижениями отечественной космонавтики, и родители всячески поддерживали увлечения и мечты детей. Наблюдая за гордостью родителей, дети вдохновлялись на то, чтобы самим стать космонавтами.

Сильное влияние культа космоса на детей объясняется его ориентацией на ключевой аспект детской психологии – стремление подражать «своему» герою. Для взрослых Ю.А. Гагарин символизировал стремительный прогресс СССР («русское чудо» − путь от простого крестьянина до первого в космосе). Для детей он был образцом «хорошего ученика», подчеркивалось, что его успехи в учебе были необходимы для покорения космоса [4].

Космическая тема стала проникать в различные аспекты детских игр и увлечений. На игровых площадках повсеместно появлялись конструкции в форме космических кораблей, лестницы для лазания, горки-ракеты. В школьных классах и дворцах пионеров ученики с энтузиазмом создавали самодельные макеты ракет из картона, фанеры, проволоки и других подручных материалов. Популярными элементами коллекционирования стали предметы на

космическую тематику: открытки, почтовые марки, значки и вымпелы. Появилось огромное количество игрушек, имитирующих космические корабли, луноходы, фигурки космонавтов. Ёлочные украшения с космической тематикой стали производиться большими партиями из различных материалов. Игрушки тех лет отличались простотой и наивностью дизайна, художники детально изображали элементы костюмов космонавтов, лица изображали открытыми и веселыми. Наиболее популярными были вариации, включающие фигурки космонавтов с надписью «СССР» на шлемах, персонажи с флажками в руках и даже полноценные композиции. Сегодня именно такие ранние экземпляры имеют высокую ценность среди коллекционеров. Появлялись также стеклянные и пластиковые шары, украшенные изображениями спутников и ракет, в том числе и варианты, которые светились в темноте благодаря специальной фосфорной росписи. Популярными были также электрические гирлянды с изображениями ракет и планет [5].

Одним из способов, с помощью которых дети воспринимают окружающий мир, является рисование. Ученики младших классов часто использовали оптимистическую цветовую палитру, состоящую преимущественно из синих, оранжевых и желтых оттенков. Преобладание этих цветов в рисунках советских детей 1960-1970 годов – не случайность, а отражение эпохи. Космическая тематика, ставшая частью повседневной жизни детей, задавала визуальные ориентиры: синий цвет ассоциировался с небом, желтый – с солнечным светом и прогрессом, оранжевый – с пламенем ракетных двигателей и отвагой космонавтов. Детские рисунки напоминали советские массовые художественные произведения 1960-х годов, такие как: декоративные панно, мозаичные композиции и поздравительные открытки, на которых ракеты устремляются к Луне в тёмном небе. Надпись «СССР» на ракете, а также ее форма и детали конструкции подчеркивают стремление детей к точности в изображении. Интересно, что в «детском» космосе нет взрослых: космонавты изображаются с явными детскими чертами, а мир не подчиняется физическим законам, позволяя существовать всему, что может представить детская фантазия [4].

Литература и кинематограф также активно включались в процесс популяризации космоса среди юных читателей и зрителей. Книги такие как: «Незнайка на Луне» Николая Носова, «Приключения Электроника» Евгения Велтистова, «Путешествие на утреннюю звезду» Виталия Губарева представляли не только захватывающие приключения, но и популяризировали научные знания, рассказывали о техническом прогрессе и возможностям покорения космоса. Детские книги о космонавтах выполняли важную воспитательную роль. Через истории героев, совершивших полеты в космос, юным читателям показывали, каким должен быть характер настоящего героя, какими качествами он должен обладать.

В кинематографе этот период ознаменовался появлением таких фильмов как: «Москва – Кассиопея», «Отроки во Вселенной», «Большое космическое путешествие», «Добро пожаловать, или Посторонним вход воспрещён». Данные

фильмы вдохновляли детей на изучение физики, математики, и других точных наук, формируя представление о космонавте как о герое нового времени.

Мультипликация − еще один важный медиапродукт для детей. В этот период были созданы такие мультфильмы как: «Полёт на Луну», «Фаэтон – сын Солнца», «Зеркало времени», «Контакт».

В исследуемый период детские журналы «Мурзилка» и «Весёлые картинки» творчески и разнообразно представляли тему космоса юным читателям. Создатели использовали наглядность как основной принцип, предлагая информацию о космосе через иллюстрации, стихи, загадки, сказки и короткие рассказы [3].

Создание положительного образа космонавтов осуществлялось также при активном участии средств массовой информации. Они публиковали фотографии героев космоса, сопровождая их вдохновляющими лозунгами и текстами, отражающими дух эпохи. Пионерские организации также внесли свой вклад, используя космическую символику в мероприятиях, называя отряды «Гагаринцы» и «Титовцы», а также организуя тематические вечера, посвященные достижениям отечественной космонавтики [2].

В конце 1960-х-1970-е годы детская мечта о космосе активно использовалась в воспитательных целях и для поддержания дисциплины. Это проявлялось в стимулировании успеваемости, привитии навыков гигиены, развитии физической культуры и других сферах. В школах проводились соревнования между классами за лучшие результаты в общественно-полезной деятельности [4].

Растущий интерес детей к космосу привел к включению астрономии и смежных дисциплин в программы образовательных учреждений. В крупных городах Советского Союза стали активно функционировать кружки по ракетному моделированию и техническому творчеству. Юные участники не ограничивались лишь созданием моделей ракет, они также осваивали базовые принципы физики и углубляли знания о космосе посредством лекций.

В этот период сформировались следующие типы подростковых объединений аэрокосмического профиля: клубы космонавтов при ДОСААФ, школы юных космонавтов-летчиков при военных авиационных училищах, многопрофильные клубы космонавтики при крупных дворцах пионеров, объединения юных астрономов-космонавтов при станциях юных техников.

Школы юных космонавтов ориентировались на то, чтобы их выпускники в дальнейшем выбирали профессию, связанную с авиацией и космосом. Предполагалось, что они продолжат обучение в военных училищах, авиационных институтах или летных училищах гражданской авиации. Эти объединения стремились к тому, чтобы у ребят развивался интерес к точным наукам, они знакомились с устройствами самолетов и космических аппаратов. Не менее важным было воспитание таких качеств, как смелость, сила воли, быстрая реакция и выносливость, поэтому в программу обучения входили элементы военной подготовки [6].

Таким образом, космическая эра 1960-1970-х годов оказала огромное влияние на детскую повседневность, существенно изменив культуру и систему ценностей подрастающего поколения. Космос вошел в жизнь детей через литературу, кинематограф, игрушки и образование, формируя у них интерес к науке и технике, восхищение подвигами космонавтов и мечты о покорении космического пространства. И хотя некоторые представления о будущем, сформированные в тот период, оказались несколько наивными, влияние космической эры на детское сознание было, безусловно, положительным, стимулируя развитие творческого мышления, научного интереса и стремления к новым открытиям.

Список литературы

1. Вайль, П., Генис, А. 60-е. Мир советского человека / П. Вайль, А. Генис. – М.: Издательство АСТ: CORPUS, 2018. – 432 с.

2. Ермолова, А. И. Космос в детской повседневности (на примере Томска 1960-1970-х годов) / А. И. Ермолова // Технологос. 2020. №2. С.124-140.

3. Ермолова, А.И. «Саша рисует ракету, а Боря рисует конфету…: образы космоса в журналах для детей конца 1950-1950 годов / А.И. Ермолова // Наследие веков. 2021. №2. – С. 24-34.

4. Коновалова, Л. В. Стану Гагариным, когда подрасту! Культ космоса во властных практиках и восприятии детей в конце 1950-х –1960-е годы / Л. В. Коновалова // Вестник Челябинского государственного университета. 2010. №15. – С. 80-87.

5. Крутова, А. О. Эстетика космоса в советском дизайне 1960-х годов / А. О. Крутова // Русская филология и национальная культура. 2025 №2(15). – С. 65-73.

6. Куприянов, Б. В., Кудряшёв, А. В. Подростковые объединения аэрокосмической направленности в СССР в 1946-1969 годах / Б. В. Куприянов, А. В. Кудряшёв // НИР. 2025. №2. Режим доступа:https://cyberleninka.ru/article/n/podrostkovye-obedineniya-aerokosmicheskoy-napravlennosti-v-sssr-v-1946-1969-godah (дата обращения: 19.01.2026).

«ЧУЖОЙ СРЕДИ СВОИХ»: ПОЧЕМУ ВИЗАНТИЙСКОЕ ПРАВО НЕ СТАЛО РУССКИМ?

Шаталова П. В., Трофименко К.С.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Когда мы говорим о Древней Руси и Византии, в голове сразу возникает образ учителя и ученика: великая империя дарит «варварской» Руси письменность, религию, законы. Эта картина настолько привычна, что мало кто решается ее оспорить. Изучая работы В.А. Томсинова [1], Э.В. Георгиевского [2] и Е.В. Кравченко [3] и других, я столкнулась с поразительным фактом. Чем глубже я погружалась в тексты договоров и летописей, тем яснее видела: Византия и Русь говорили на разных юридических языках. И русский законодатель вовсе не спешил переучиваться. Он слушал, кивал, но в итоге поступал по-своему.

В своем исследовании я хочу проследить этот увлекательный диалог и ответить на главный вопрос: что же произошло - рецепция (прямое заимствование) или глубокая переработка чужого опыта? И почему ответ на этот вопрос заставляет иначе взглянуть на всю историю русского права? Исследование я решила начать с самого начала - с русско-византийских договоров 911 и 944 годов. Логически, если Русь была младшим партнером, то и договоры должны были писаться по византийским лекалам. Но читая текст, глаза начинают разбегаться.

Везде, где речь заходит о наказаниях, составители ссылаются на некий «закон русский» [1]. Например, за убийство по этому закону полагалась кровная месть со стороны родственников. В Византии в это время - суд, следствие, в лучшем случае отсечение руки, а тут - «да убьют его». Или статья о краже: договор 911 года, который, как замечает С.М. Каштанов, лучше всего согласуется со схемой заключения в Константинополе без предварительных переговоров византийских послов в чужой стране [6]. И этот договор спокойно разрешает убить вора на месте преступления, если он сопротивляется [1,4]. Для грека-христианина это дикость, для русича - норма защиты своего добра. Томсинов В.А. замечает: «составители текста договора Руси с Византией следовали в данной ситуации нормам «русского закона», а не византийского права» [1].

Для меня это стало первым и главным сигналом. Византийское право на этом этапе не просто не доминирует - оно существует как бы параллельно. Греки судят греков по своим законам, русские - русских по своим. Термин «покон» (обычай) и «закон русский» употребляются как само собой разумеющиеся [1]. Создатели договоров даже не пытаются их заменить чем-то более цивилизованным. А все потому, что «Закон Русский» работал. Он был понятен, укоренен в сознании людей и, что важно, был часто более суровым и

действенным, чем витиеватые нормы византийского права. Даже попытка князя Владимира ввести византийскую смертную казнь провалилась не из-за гуманизма, а из-за банальной экономии: вира (штраф) наполняла казну, а мертвый преступник - пустой звук [1].

С принятием христианства ситуация, казалось бы, должна была измениться кардинально. На Русь хлынули греческие священники, привезя с собой Номоканоны - тяжелые фолианты церковных правил и императорских законов. Как пишет Георгиевский, духовенство смотрело на русские порядки с отвращением и мечтало заменить их византийскими [2].

И здесь я увидела второй важный механизм: византийское право на Руси стало выполнять не столько регулятивную, сколько идеологическую функцию. Оно нужно было, чтобы освятить власть князя, оправдать новые порядки, дать церкви инструменты влияния. Например, Устав князя Владимира о церковных судах формально отсылает к Номоканону, но на практике создает новую, местную юрисдикцию [3]. Церковь получает в свое ведение дела о колдовстве, разводах, семейных ссорах, но наказывает она чаще всего не мечом и отсечением руки, а епитимьей и внушением. Жестокие византийские казни, которыми был полон титул XVII Эклоги, оказались просто невостребованными [5]. Это было связанно с тем, что русский человек, даже крещеный, продолжал мыслить категориями своего времени. Он мог принять нового Бога, но принять идею распятия на вилах за разбой - нет. Это было за гранью его понимания. Византия дала форму, но содержание осталось местным.

Самый интересный этап моего исследования начался, когда я углубилась в историю переводов византийских юридических текстов. Оказалось, что русские переводчики были не просто копировальщиками, а, по сути, соавторами. К примеру возьмем знаменитую Эклогу. Когда ее переводили на церковнославянский, в текст вносились изменения, которые иначе как «творческой переработкой» не назовешь [1].

Во-первых, меняли структуру. Как показал историк Л.В. Милов [7], семнадцатый титул Эклоги был перекроен практически полностью. Русский «законоискусник» переставлял статьи так, как ему было удобно, группируя их по своему усмотрению.

Во-вторых, и это главное, меняли содержание. Из русского перевода Эклоги исчезла статья 50 - та самая, что предписывала разбойникам распятие на вилах [1,5]. Ее просто «забыли» перевести. Крайне сомневаюсь, что это было случайно.

А вот еще пример, который очень заинтересовал меня. В греческой Эклоге есть статья о дележе военной добычи: шестая часть - в казну, остальное - воинам. В русском переводе шестая часть вдруг становится не казенной, а княжеской. А право на дополнительную долю получают не только военачальники, но и простые воины, проявившие храбрость [1]. Перед нами не перевод, а создание нового правового текста, идеально отражающего реалии княжеской власти и дружинного братства. Переводчик здесь выступает в роли законодателя, адаптирующего чужой текст под нужды своего общества.

Высшей точкой моего исследования стала Русская Правда. Прямые заимствования из византийских кодексов можно пересчитать по пальцам. В Пространной редакции появляются статьи об имущественных правах вдов и сирот, об опеке, которые отдаленно напоминают нормы Эклоги. Но и здесь русский законодатель идет своим путем.

В Византии вдова-мать обладала всей полнотой имущественных прав. На Руси, как следует из статей Правды, ее права часто зависели от воли умирающего мужа [3,4]. Однако в защите имущества сирот наше право пошло даже дальше греческого, вводя детальные процедуры опеки. Законодатель явно заботился о сохранности задницы (наследства), но делал это так, как подсказывала ему местная жизнь, а не греческая книга.

Поэтому, на мой взгляд, очевидно: Русская Правда – это не рецепция византийских норм, а продукт внутреннего развития русского общества. Она фиксировала то, что реально работало. Византийское право служило для нее чем-то вроде юридической академии: оттуда брали приемы формулировок, систематизации, классификации, но не суть законов.

Возвращаясь к главному вопросу: рецепция или переработка? Мое исследование, основанное на анализе работ Томсинова, Георгиевского и Кравченко, а также на изучении первоисточников, приводит меня к однозначному выводу.

Прямой рецепции византийского права на Руси не было. Был сложный, многоступенчатый процесс переработки и адаптации. Русское право, обладая мощной собственной базой в виде обычного «Закона Русского», избирательно отбирало из византийского наследия то, что было ему нужно. Чаще всего оно отбрасывало жестокие санкции, меняло структуру документов и переписывало статьи так, чтобы они соответствовали местным понятиям о справедливости.

Византийское право подарило Руси форму: письменность, юридическую терминологию, приемы кодификации. Но содержание осталось русским. Именно в этом удивительном синтезе - секрет жизнеспособности и уникальности древнерусской юриспруденции. И зарождение русской юриспруденции.

Список литературы

1. Георгиевский, Э.В. Церковно-уголовное законодательство Византии на Руси и его влияние на становление русского православного законодательства / Э.В. Георгиевский // Сибирский юридический вестник. - 2007. - № 4. - С. 11–19.
2. Каштанов, С.М. Из истории русского средневекового источника (Акты X-XVI вв.) / С. М. Каштанов. М.: Наука, 1996. 256 с.
3. Кравченко, Е.В. Влияние византийских правовых норм на юридические памятники Древней Руси / Е.В. Кравченко // [Актуальные проблемы теории и истории права и государства]. - 2015. - С. 78–83.
4. Милов, Л.В. Легенда или реальность? / Л.В. Милов // [О неизвестной реформе Владимира и Правде Ярослава]. - 1997. - №1. - С. 203.

5. Памятники русского права. Вып. 1: Памятники права Киевского государства X–XII вв. / под ред. С.В. Юшкова. - М.: Госюриздат, 1952. - 287 с.

6. Томсинов, В.А. Юриспруденция Древней Руси и правовая культура Византии / В.А. Томсинов // Вестник Московского университета. Серия 11: Право. - 2009. - № 5. - С. 3–21.

7. Эклога. Византийский законодательный свод VIII века / вступ. ст., пер., коммент. Е.Э. Липшиц. - М.: Наука, 1965. - 226 с.

ОРЕНБУРГСКИЙ РАЙОН: ИСТОРИЯ ОРЕНБУРГСКОГО КАЗАЧЕСТВА

Яблонская К. А., Трофименко К. С.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Казачество имеет долгую и богатую историю. Учёные до сих пор не могут договориться, откуда всё-таки произошли первые казаки. Первоначально они были свободными кочевниками, живущими на территории современной России [6]. Они занимались скотоводством, охотой и рыболовством, а также защищали свои земли от врагов.

Слово «козак» появилось в русском языке в 1395 году из Половецкой Степи и означало «работник». Однако первые упоминания о казаках встречаются в 1245 году в мамлюкско-арабском словаре. Перевод слов был «кочевник, бродяга, человек, свободный от обязательств». Первая самая крупная группа казаков образовалась в районе Дона. Впервые официально о казаках на Руси упоминается в письме князя Юсуфа Ивану Грозному в 1550 году, в котором он жалуется русскому царю, что казаки нападают на его территории и караваны, мешая спокойной жизни. Однако откуда появились казаки, доподлинно неизвестно [3].

Одни считают, что казачество образовали беглые крестьяне и холопы, которые бежали из Руси в Дикое поле (безлюдные степи между Днестром и Доном), обосновались там и регулярно привечали новых беглецов. Это подтверждается рядом доказательств. Проведённые ДНК-тесты указывают, что первые вольные казаки имели славянское происхождение, вероятнее всего, русское или украинское.

Другие исследователи считают, что казачество возникло ещё в античный период и представляет собой отдельный этнос. По их мнению, первые группы казаков произошли от смешения нескольких племен, говоривших на славянских наречиях: туранцев, скифов, меотов, аланов.

Все они представители кочевых народов. Эта теория подтверждается изолированностью казаков от остального населения государств, их культурными и бытовыми особенностями. Данной версии придерживаются и сторонники «казачьей науки».

В зависимости от места проживания и этнической принадлежности выделяли несколько групп казаков:

1. Терские. Они проживали на территории Северного Кавказа вдоль реки Терек.
2. Кубанские. Они жили в современном Краснодарском крае, Республике Адыгее, Карачаево-Черкесии. В основном это были бывшие запорожцы после пересечения.

3. Уральские. Выходцы с Уральской области (ныне Казахстан). До переименования звались яицкими казаками.

4. Украинские. Казаки, жившие в Запорожской сети и ликвидированные как община Екатериной II.

5. Донские. Самое многочисленное казачество, проживающее на берегах Дона. Территориальные соседи запорожцев.

6. Казаки-некрасовцы. Они покинули донские земли после восстания Буланова. Своё название получили от фамилии лидера – Игната Некрасова.

7. Черкесы-казаки. Проживали на Северном Кавказе и Причерноморье.

Также выделяют линейных казаков – это казаки, которые ушли из Кавказского линейного войска, которое охраняло мирное население, в Кубанское.

Донское казачество ещё в XVI веке было поделено на «верховое» и «низовое» - в зависимости от того, где именно на Дону проживали казаки. Две группы разительно отличались друг от друга и внешностью, и образом жизни, и манерой поведения [5].

Основание Оренбургскому казачьему войску положили исетские, уфимские и самарские казаки.

Возникновение оренбургского казачества имеет своеобразную историю, связанную с деятельностью правительства и местных властей по обустройству Оренбургского края. Большую роль в этом сыграла Оренбургская экспедиция (комиссия) 1734-1744 гг., созданная по проекту государственного деятеля, учёного, картографа обер-секретаря Сената Ивана Кирилловича Кирилова для активизации политики правительства России в Зауралье и Заволжье, а также в Средней Азии. Кирилов руководил экспедицией в 1734-1737 гг., потом её возглавляли Василий Никитич Татищев (1737-1739, при нём экспедиция получила наименование комиссии), Василий Алексеевич Урусов (1739-1741), Леонтий Яковлевич Соймонов (1741-1742), Иван Иванович Неплюев (1742-1744) [8].

Оренбургской экспедиции (комиссии), имевшей широкие полномочия, пришлось заниматься множеством организационных, административных, хозяйственных, пограничных и других вопросов, что в конечном счёте привело к образованию в 1744 году обширной Оренбургской губернии. В состав Оренбургской экспедиции входили учёные различных направлений науки, ведшие географические и этнографические описания, разведку полезных ископаемых, составление карт и т.д. В составе экспедиции был Петр Иванович Рычков, известный по краеведческим, историографическим и экономическим трудам.

Правительство, планируя проведение активной политики на юго-востоке России, учитывало необходимость привлечения для деятельности Оренбургской экспедиции, кроме регулярных полков, различных иррегулярных команд. Основу Оренбургского казачьего войска составили переведенные в 1743-1744 гг. в Оренбург и Бердскую пригородную слободу 550 городовых казаков и дворян из Уфы, Самары, пригорода Алексеевска. Они образовали предместье

Оренбурга, позднее получившее название Форштадт. В регионе существовали различные группы служилых людей, в том числе городовые казаки, составившие впоследствии ядро Оренбургского нерегулярного корпуса.

Как только началось строительство крепостей по рекам Яику, Самаре и Миассу, правительству и местным властям пришлось принять ряд специальных решений по заселению этих крепостей людьми разных социальных групп: отставных солдат, ссыльных, мещеряков, тептярей и др. В указе от 11 февраля 1736 года констатируется, что в «новоустроенных городах Оренбурге и Табынске учреждены казаки из новокрещёнцев-мещеряков, отставных солдат, охотников и беглецов из Яицких и Сибирских казаков». Кроме того, дополнительно к этому указу, Сенат 23 февраля отдельной резолюцией разрешил Ивану Кирилловичу Кирилову принимать в число поселенцев Оренбурга и других городков беглых крепостных крестьян, проживавших у казаков на Яике, и использовать этих беглых в гарнизонной службе. Ссыльных разрешалось брать на военную службу в нерегулярные команды. А те из ссыльных, которые не были пригодны для военной службы, обязаны были заниматься хлебопашеством. По официальным данным Ивана Ивановича Неплюева «высочайшим» указом от 27 июля 1744 г. в оренбургские казаки были зачислены все пришельцы, сходцы, беглые, самовольно поселившиеся в новопостроенных крепостях по линии. По переписи 1741 г. их насчитывалось 5154 человека, в том числе 2779 дворцовых, 591 монастырских, 308 помещичьих крестьян, 54 – «из купечества», остальные – разночинцы, в 1741 году из 5154 человек, записанных в оренбургских крепостях «в регулярную, нерегулярную и другие тамошния службы», крестьян разных разрядов было 3678 человек. В 1744 году последовал указ о ссылке «на житьё» в Оренбург преступников из купцов, мастеровых людей, ремесленников. Все это население было оставлено «вечно в сём состоянии при крепостях».

Войско занимало около половины территории губернии (обширная Оренбургская губерния состояла из пяти уездов – Верхнеуральского, Оренбургского, Орского, Троицкого и Челябинского – и имела двойное деление на войсковую и так называемую гражданскую территории).

Войсковые земли находились в основном в пределах трех уездов губернии: Оренбургского, Верхнеуральского и Троицкого. Войско делилось на три военных отдела: 1-й Оренбургский с центром городе Оренбурге, 2-й Верхнеуральский с центром в Верхнеуральске и 3-й Троицкий с центром в Троицке. Административным центром войска был Оренбург (одновременно он также являлся административным центром Оренбургской губернии и большой Тургайской области, так называемого Степного края).

На войсковой территории находились 61 казачья станица, 446 казачьих поселков и 553 казачьих хутора.

В октябре 1736 года И.К. Кирилов отправил в правительство донесение («роспись») о назначении крепостей на пограничной линии. В этой «росписи» указывается 21 крепость, а также планируемое и реальное количество иррегулярных сил в каждой из них. Из донесения видно, что при основании крепостей многие из них казаками не были заселены из-за их нехватки. Так, в

Тоцкой крепости числился только 1 казак, в Красносамарскую крепость записали в казаки 30 человек из ссыльных. Поэтому в первое время основным населением построенных укреплений были солдаты регулярных войск и закамских ландмилицких полков (последние были созданы из местных однодворцев, бывших стрельцов, пушкарей и других людей, поселившихся в пограничных городках за Камой). Всего здесь были сформированы три конные полка и один пеший. Именно поэтому, как уже было сказано, правительство своими указами разрешило селить в новых укреплениях от Самары до Оренбурга отставных солдат, ссыльных, мещеряков, скрывавшихся на Яике беглых.

Как видим, в первые годы деятельности Оренбургской экспедиции проблема заселения укреплений казаками оставалась острой. Поэтому, по свидетельству Петра Ивановича Рычкова, в новых крепостях к поселению пришлось принимать «из разных людей охотников, а больше бродящих и объявляющих о себе, что прописные от подушнаго окладу, коих тогда немалое число им, Кириловым, записано и в те крепости с надлежащею ссудою деньгами и провиантом на поселение отправлено». Нужно заметить, что официального разрешения на такие действия у Кирилова не было. Так, с весны по 1 июня 1737 года на Самарскую и Яицкую линии были поселены 473 «разночинца», 204 ссыльных и 9 крестьян из мордвы. По подсчётам историка Юрия Николаевича Смирнова «большую часть поселенцев (до 85%) составляли “разночинцы”, под которыми подразумеваются беглые. Настоящие потомственные казаки и служилые люди составляли до 11,5% в составе гарнизонов крепостей по Самарской линии…». В 1740 году Сенат приказал начальнику Оренбургской комиссии прислать полные списки поселённых людей в укреплениях края. Такие подробные списки поселённых людей, начиная от Красносамарской крепости на Самарской линии и до крепостей Исетской линии включительно, были представлены. Таким образом выяснился полный состав населения укреплений, из которого немалая часть оказалась беглыми.

Оренбургское казачье войско в истории России играло очень важную роль [4, 7]. Оно принимало участие в Крестьянском восстании 1773-1775 годов.

Спустя три десятилетия после своего возникновения оренбургская губерния стала центром крупнейшего события XVIII века в России – крестьянской войны под предводительством Емельяна Пугачева [4].

Начатое яицкими казаками восстание очень скоро переросло рамки чисто казачьего выступления и вылилось в широкую крестьянскую войну.

Размах народного восстания вызвал серьезное беспокойство правительства. В декабре 1773г. на подавление крестьянской войны были направлены крупные отряды правительственных войск.

Сконцентрировав крупные военные силы, царское правительство жестоко подавило восстание. Под Царицыном 24 августа 1774 г. Пугачев потерпел окончательное поражение, а спустя две недели он был схвачен заговорщиками и выдан властям. Оренбургские казаки также принимали участие в Отечественной войне 1812 г. [1].

Когда в конце июля 1812 г. донеслась весть о вторжении неприятеля в

пределы России и о начале Отечественной войны, в оренбургской казачьей станице (Форштадте), как и всюду, наблюдалось тревожное оживление и приготовление к защите Родины. В конце июля было сформировано 3 пятисотенных полка и «непременный» тысячный полк.

В Бородинской битве Оренбургские казачьи полки входили в состав 1-ой Западной армии Барклая-де-Толли.

В заграничном походе русской армии участвовало 26 конно-казачьих полков из оренбургской губернии: атаманский и пятисотенный оренбургских казаков, 5 уральских и15 башкирских.

Память об Отечественной войне хранят некоторые географические названия на карте современных Оренбургской и Челябинской областей: Бородинское, Тарутино, Кульм, Бриенн (Бриент), Лейпцигский, Париж, Берлин, Фершампенуаз и др.

В Русско-турецкой войне Оренбургские казаки также приняли активное участие.

С началом войны в оренбургском крае срочно были приведены в боевую готовность части Оренбургского и Уральского казачьих войск. Ближе к театру военных действий были направлены второочередные (8-11) и третьеочередные (12-14) полки оренбургского казачьего войска, Башкирский конный полк, Первый уральский казачий полк и уральская казачья сотня, составленная из лучших гребцов.

В приказе от 5 декабря по оренбургскому военному округу отмечалось, что оренбургские казаки «показали себя достойными представителями своих войск, честно исполнили свой долг перед Государем и Отечеством, обновили и упрочили славу знаменитых Оренбургского и Уральского казачьих войск». За участие в войне казаки были награждены знаком на головном уборе с надписью «За отличие в Турецкую войну 1877 и 1878 годов».

В 1904-1905 годах 1,9,10,11 и 12 оренбургские казачьи полки участвовали в войне с Японией. В 1905-1906 годах всё войско было мобилизовано для поддержания порядка внутри империи. Во время Первой мировой войны 1914—18 Оренбургское войско выставило 18 конных полков, 9,5 батареи, 1 конный дивизион, 1 гвардейскую сотню, 9 пеших сотен, 7,5 запасных и 39 отдельных и особых сотен (всего 27 тыс. чел.).

Последним шефом 1-го полка Оренбургского казачьего войска был цесаревич Алексей Николаевич.

Во время Гражданской войны на территории Оренбуржья наступил белый и красный террор.

После установления Советской власти как в центре, так и на местах, приступили к мирному строительству. Однако на пути осуществления созидательных планов возникли громадные трудности – началась гражданская война и интервенция.

Особую роль в разрастании гражданской войны сыграл налет белоказаков в ночь с 3 на 4 апреля на спящий Оренбург. Боясь новых набегов на Оренбург, военное командование красных предприняло карательные экспедиции в те

станицы, из которых было наибольшее число участников этого кровавого налета. Эти действия были неожиданной и даже преступной ошибкой, толкнувшей широкие слои казачества на борьбу с Советской властью.

К сентябрю 1919 г. были добиты основные силы южной армии А. В. Колчака и А. И. Дутова – атамана Оренбургского казачества. Остатки дутовской армии отступили через Тургайские степи и пески Балхаша к Сергиополю на соединение с Анненковым в Семиречье. Все те трудности и лишения, которые претерпели войска Оренбургской армии во время этого продолжительного марша по пустынно-степным областям, не поддаются описаниям [2]. Лишь беспристрастная история и благодарное потомство по достоинству оценят боевую службу, труд и лишения истинно русских людей, преданных сынов своей Родины, которые ради спасения своей Отчизны самоотверженно встречают всякие мучения и терзания. Дутов увез с собой Табынскую икону Божьей Матери, реликвию Оренбургского края, войсковую икону Оренбургских казаков, впоследствии этот оригинал был утерян.

Происходящее ныне возрождение оренбургского казачества, как и всей страны, ведет свое начало с декабря 1991 г., когда состоялся Первый Большой Войсковой круг. Этот процесс получил дальнейшее развитие в Указе Президента РФ Путина в мае 1993 г.

На данный момент казаки Оренбуржья активно принимают участие в защите интересов нашей Родины в зоне СВО (специальная военная операция), а также ведут сбор гуманитарных грузов, которые отправляются в зону СВО и на освобожденные территории.

Список литературы

1. Киселёв, Н.М. Форпост. Страницы истории: монография в 2-х частях / Н.М. Киселёв. – 1-е изд. – Оренбург Печатный дом "Димур", 2012. – 672 с.
2. Павлычев, И.Г. Малая Родина - Оренбургский район / И.Г. Павлычев, Н.Д. Моргачев. – 1-е изд. – Оренбург: ИПК "Южный Урал", 2008. – 296 с.
3. Казаки и казачество России // TravelAsk: сайт. – URL: https://travelask.ru/articles/kazaki (дата обращения: 7.12.2023)
4. Стариков Ф.М. Исторический очерк присоединения к России Оренбургского края и участия в этом местного казачества: с приложением маршрута путешествия … цесаревича Николая Александровича … от границ Сибири по Оренбургскому казачьему войску до г. Оренбурга / составитель войсковой старшина Ф. Стариков. – Оренбург: Типография Б. Бреслина, 1891. – 77 с.
5. Казачество: история, роль и особенности этой уникальной группы в России // Научные Статьи.Ру: сайт. – URL: https://nauchniestati.ru/spravka/kazachestvo/#История_казачества (дата обращения: 9.12.2023)
6. Традиции казаков: религиозные и социальные обычаи // Qwizz : сайт. – URL: https://qwizz.ru/tradicii-kazakov (дата обращения: 9.12.2023)

7. Казаки – кто это, история возникновение казачества // Правмир : сайт. – URL: https://www.pravmir.ru/kazaki-kto-eto/#i-8 (дата обращения: 11.12.2023)

8. Оренбургское войсковое казачье общество // Оренбургское войсковое казачье общество: сайт. – URL: https://ataman-ovko.ru/history/istoriya-voyska/ (дата обращения: 12.12.2023)

ОПЫТ ВОЕННЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ ПАВЛА I И ИХ ИСТОРИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА

Пан П. В., Ягудина О. В., канд. ист. наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В. А. Бондаренко»

Будущий император Павел Петрович рос под присмотром Елизаветы Петровны, тогда как его родители почти не имели возможности видеть сына. Обучение грамоте началось для него в четырёхлетнем возрасте. К воспитанию наследника привлекли нескольких талантливых наставников, среди которых выделялся граф Н. И. Панин. Но позже его отец погиб, что стало для мальчика сильнейшим потрясением. А события 1762 г. окончательно разрушили тёплые отношения с матерью – они стали холодными и напряжёнными. Так, однажды, в Неаполе цесаревич произнёс фразу, полную горечи: «Какие могут быть законы в стране, где царствующая императрица остаётся на престоле, попирая их ногами» [6, с. 419].

Екатерина II, стремясь удалить от себя вечно недовольного сына, в 1783 г. передала ему мызу Гатчина, ранее принадлежавшую её фавориту Григорию Орлову [6, с. 419]. Это небольшое поселение с населением в две тысячи человек превратилось в полигон для будущих преобразований Павла. Позже Павел Петрович открыл в Гатчине школу и больницу, построил католический храм и протестантскую кирку, но несмотря на это его страстью оставалось военное дело. Именно в Гатчине Павел сформировал собственную армию, которая существовала и обучалась по инструкциям, составленным им лично [6, с. 419].

Исходя из выше перечисленного можно сделать вывод, что наследник жаждал перемен и участия в большой политике, однако доступ туда для него был закрыт. Современники описывали его как строгого, угрюмого и язвительного человека, отмечая «раздражение и озлобление», разъедавшие его душу. Будущий император испытывал глубокое уважение к прусскому королю Фридриху II, поэтому гатчинские войска получили обмундирование и уставы по прусскому образцу, что вызвало весьма неоднозначную реакцию общества. Скептики и последующие исследователи видели в этом лишь низкопоклонство перед прусским монархом, которого не раз били русские войска. Однако история знает множество случаев, когда даже лучшие армии терпели поражения, что не умаляет их достоинств. Более того, утверждение о слепом копировании Павлом прусского опыта – не более чем миф. Его обращение к военному наследию Фридриха Великого было обусловлено геополитическим положением России, а постоянные войны с соседями подталкивали к заимствованию у них лучших образцов. Ещё в XVII в. в стране появились полки нового строя по голландско-шведскому образцу, рейтарские полки по шведской модели, а князь Иван Хованский создал отряд крылатых гусар по польскому лекалу. Во второй половине XVIII в. прусская армия Фридриха II с её знаменитым «косым

порядком» по праву считалась передовой в Европе. Даже Суворов и Румянцев-Задунайский полагали необходимым изучать прусский военный опыт и брать оттуда всё лучшее [5].

Тем более Павел I сам глубоко разбирался в военном деле, преимущественно благодаря самообразованию – специально военные науки ему не преподавали. Особый интерес цесаревич проявлял к флоту, однако главной его любовью была артиллерия, о чём сохранилось множество документальных свидетельств. Например, в 1793 г. в гатчинской армии появились орудия на более совершенных, лёгких и подвижных лафетах, чем те, что стояли на вооружении у Екатерины II. Также Павел лично разработал мишени для картечной стрельбы, которые позже были внедрены во всей русской артиллерии. Исследователь Евгений Юркевич отмечает тот факт, что «начала полного и разнообразного развития стрельбы в цель и артиллерийских маневров положены были Павлом I в артиллерии гатчинских войск…» [5]. А генерал-лейтенант Бранденбург подчёркивал, что «основания, выработанные в гатчинской артиллерии, послужили почвой… для дальнейших организационных преобразований во всей русской артиллерии» при Павле I. Опыт гатчинцев был использован даже при создании артиллерийской системы 1805 г., известной как аракчеевская [5]. Поэтому можно сказать, что Павел I лишь брал лучшее от Фридриха II, чтобы сделать русскую армию сильной. А тот миф скорее всего распространили представитель дворянской оппозиции и прочие недовольные его политикой.

Вопреки всему этому, гатчинская армия Павла I Петровича участвовала не только в парадах, но и в реальных боевых действиях – в Русско-шведской войне 1788–1790 гг. С разрешения своей матушки он отправил на фронт лишь один кирасирский полк и четыре пеших орудия, которые так и не вступили в бой под Выборгом. Но Павлу удалось подойти в августе 1788 г. к крепости Фридрихсгам, что стало его первым боевым опытом с рекогносцировкой под вражеским огнём. К сожалению, этот опыт оказался единственным – активных действий ни одна из сторон не предпринимала, и цесаревич вернулся в Гатчину. Зато его гренадеры в составе флота отличились в победном сражении при Роченсальме в августе 1789 г. [5]. Однако Екатерина II в свои последние годы правления всерьёз обдумывала возможность передать трон не сыну, а любимому внуку Александру. Павел через придворные источники знал, что соответствующие документы уже готовы. Оглашение манифеста ожидалось 24 ноября, в день именин императрицы, однако 5 ноября у императрицы случился апоплексический удар, и через сутки она скончалась, не приходя в сознание. Так на престол взошёл Павел I [6, с. 419-420].

Действия первых месяцев правления нового императора диктовались явным неприятием фаворитов Екатерины II и недовольством ее преобразованиями. Павел немедленно принялся наводить порядок в армии, в первую очередь – в екатерининской гвардии. Уже 13 ноября 1796 г. он издал указ о передаче карт Генерального штаба в ведение генерала Кушелева и о создании чертёжной, которая позже превратилась в Собственное Его Величества Депо карт. В 1797 г. появился Пионерный полк – первое крупное военно-инженерное

подразделение русской армии, а также фельдъегерская служба (воинское подразделение связи) [3]. Дата 29 декабря 1798 г. считается днём основания Военно-медицинской академии в Петербурге – именно тогда вышел указ о строительстве аудиторий и общежития для учеников врачебного училища. Из этого делаем вывод, что Павел I много внимания уделял вопросам дисциплины, принимал личное участие в разводах караула и, подобно отцу, увлекался внешней стороной военного дела [5]. При нём вернулись многие прусские порядки, забытые со времён Петра III. Также существует легенда о том, что Павел отправил целый полк в Сибирь прямо со смотра, не подтверждается, но мемуаристы (например, Н. А. Саблуков) жалуются на «чрезмерную придирчивость» императора и на то, что офицеров «прямо с парада отсылали в другие полки за многие вёрсты». Тем не менее вахтпарад, введённый Павлом, дожил до наших дней под названием «развод караула», а его печатный шаг используется почётными караулами [4, с. 43]. Отсюда следует, что его военные распоряжения составляли не менее половины всего законодательства. Причин тому было несколько: искренняя любовь к армии, желание противопоставить себя политике матери (особенно ненавистному Потёмкину) и стремление укрепить армию как защиту от революционных потрясений.

Одними из первых его указов стали новые воинские уставы. Введение уставов 1796 г., а именно «О полевой и пехотной службе», «О полевой кавалерийской службе» и «Правила о службе кавалерийской», ознаменовало собой принципиально новый этап в регулировании воинских отношений. Эти документы впервые закрепили личную уголовную ответственность офицеров за сохранность жизни и здоровья солдат. Для офицерского корпуса были установлены ограничения на продолжительность отпуска (не более 30 дней в год) и запрет на формирование долгов. Невыполнение этих предписаний влекло за собой удержание недостающих сумм из денежного довольствия, а при отсутствии достаточных средств – арест до полного погашения задолженности. В отличие от офицеров, нижние чины получили право на ежегодный отпуск (28 дней) и были освобождены от выполнения работ в интересах помещиков. Им также было предоставлено право подачи жалоб на злоупотребления со стороны командиров [5].

Павел I внес значительные изменения в Морской устав, заложенный Петром Великим, и многие его нововведения актуальны и по сей день. Ключевым отличием редакции Павла I стала детальная регламентация службы и повседневной жизни моряков на корабле, при этом, что примечательно, статьи, касающиеся наказаний, были сведены к минимуму. Если в уставе Петра за каждое нарушение полагалась кара, то в павловском уставе отсутствовала даже должность корабельного палача. Император полностью отказался от жестокой практики килевания, при которой провинившегося привязывали к канату и протаскивали под килем корабля с одного борта на другой. Помимо гуманизации дисциплинарной системы, Павел I также способствовал развитию флота, введя новые должности, такие как историограф, профессор астрономии и навигации, а также рисовальный мастер, что свидетельствовало о стремлении к повышению

уровня образования, науки и культуры на флоте. Также именно при Павле впервые ввели зимнее обмундирование: тёплые жилеты и шинель. До этого единственной защитой от холода была епанча – простой плащ, который солдаты покупали за свой счёт и носили лишь с разрешения начальства. А павловская шинель смогла спасти тысячи жизней от холода в Отечественную войну 1812 г. Кроме того, для часовых ввели караульные овчинные тулупы и валенки, причём в караульном помещении должно было быть столько пар валенок, чтобы каждая смена обувала сухие [5].

До эпохи Павла I система поощрений для рядового состава в Европе была крайне ограничена. Россия же, начиная с 1799 г., внесла существенные изменения: была учреждена серебряная медаль «За храбрость», предназначенная для нижних чинов. Кроме того, ввели награждение знаком ордена Святой Анны за двадцатилетнюю безупречную службу, которое в 1800 году было заменено на знак ордена Святого Иоанна Иерусалимского. Павел I также проявил внимание к орденской системе, учредив в 1797 г. праздник для всех кавалеров российских орденов. Особое значение император придал полковым знамёнам. Если при Петре Великом они рассматривались как стандартное армейское имущество, то при Павле I они обрели статус полковой святыни. Он ввел торжественные обряды освящения знамён и штандартов, регламентировал порядок их вручения полкам и установил присягу под знаменем, при которой воин одной рукой касался полотнища, а другую воздевал вверх [2].

Реформы Павла I затронули и военное духовенство. Для подготовки кадров была создана Армейская семинария, решались вопросы социального обеспечения. Но со смертью императора данные мероприятия были свернуты, так как конфликтовали с каноническими установлениями Церкви [1, с. 436].

Подводя итоги, можно сказать, что Павел I ввёл обмундирование по прусскому образцу, зимнюю одежду для солдат, издал новые воинские и морские уставы, создал военную инфраструктуру, учредил награды для обычных солдат, ужесточил дисциплину, ограничил дворянскую вольницу и отменил зачисление в полк «недорослей». Оценка данных преобразований в исторической литературе носит противоречивый характер. Помимо критики и обвинений императора в том, что реформы не были прогрессивными, встречаются работы, в которых исследователи отмечают большой потенциал Павла I как государственного деятеля. Отметим и тот факт, что многие нововведения императора пережили его самого и определялись не только контрреформистскими устремлениями Павла, но и рациональными факторами.

Список литературы

1. Васильев, А. В. Реорганизация военного духовенства в ходе военной реформы императора Павла I / А. В. Васильев // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: История России. - 2021. - Т. 20. - №3. - С. 426-436.

2. Геральдическое обеспечение вооруженных сил России в мирное и военное время: исторический опыт и современная система [Электронный ресурс] / Боброва О. Г., Володина Н. А., Икрамов Д. Б., Кузнецов А. М., Курочко М. М., Осташкин В. Н., Ряжапов Н. Х., Титов М. К. – Режим доступа: https://gerboved.ru/b/519 (дата обращения 07.04.2026).

3. Глушков, В. В. История военной картографии в России (XVIII - начало XX в.) / В.В. Глушков. - М.: ИДЭЛ, 2007. - 528 с., ил. - ISBN 5-85496-088-7. – Режим доступа: https://geoportal.rgo.ru/geoteka/glushkov2007_13 (дата обращения 07.04.2026).

4. Записки генерала Н. А. Саблукова о временах Императора Павла I и о кончине этого государя / Н. А. Саблуков . - Лейпциг : Э. Л. Каспрович, 1902 (Веймар). - X, 134 с.

5. Ходаков, И. М. Рыцарь на троне Военная деятельность Павла I – правда и мифы [Электронный ресурс] / И. М. Ходаков // Русское движение. Информационно-аналитический портал русских организаций Таврии и Севастополя. – Режим доступа: https://русскоедвижение.рф/history/52-articles/16492 (дата обращения 01.04.2026).

6. Яновский, О. А. Всеобщая история России с древнейших времен до конца XVIII века / [О. А. Яновский и др.] ; под ред. О. А. Яновского. - Москва : Эксмо, 2008. - 590 с. - ISBN 978-5-699-24867-4.

СЕКЦИЯ № 4
«ЧЕЛОВЕК, ОБЩЕСТВО, КУЛЬТУРА: ФИЛОСОФСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ, СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ»

СОДЕРЖАНИЕ

ЭФФЕКТ «РАСШИРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ» В ОБРАЗОВАНИИ: ЧЕЛОВЕК ИЛИ КИБОРГ? Абрамова Н.И., канд. техн. наук 313

КОНТУРЫ ЭТИЧЕСКОЙ РЕГУЛЯЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ Беляев И.А., д-р филос. наук, доцент 320

РОССИЙСКОЕ ГОСУДАРСТВО-ЦИВИЛИЗАЦИЯ: ОСНОВНЫЕ ЧЕРТЫ И ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ Бурханов Р.А., д-р филос. наук, профессор..... 326

ДИСТОРТНОСТЬ ЦИВИЛИЗАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ: ОТ ЭНЕРГЕТИЧЕСКИХ ПАРАДОКСОВ К АНТРОПОЛОГИЧЕСКИМ РИСКАМ ОБРАЗОВАНИЯ Гамаюнов С.Н., д-р техн. наук, профессор, Жигульская А.И., канд. техн. наук, доцент, Зюзин Б.Ф., д-р техн. наук, профессор 331

РОССИЯ КАК ЯДРО РУССКОЯЗЫЧНОЙ СУБКОНТИНЕНТАЛЬНОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ: КИБЕРНЕТИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД Гринченко С.Н., д-р техн. наук, профессор 337

АВГУСТИН О ЦЕРКВИ КАК ИНСТИТУТЕ КУЛЬТУРЫ: ДИАЛЕКТИКА БЛАГОДАТИ И ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ СВОБОДЫ Закирова Т.В., канд. филос. наук 343

ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЙ ЭТОС И НРАВСТВЕННОСТЬ: БЛАГОДАРЯ ЧЕМУ МЫ ПО СУТИ ЕСТЬ ЛЮДИ Коломиец Г.Г., д-р филос. наук, профессор..... 347

СОВРЕМЕННАЯ ДЕФОРМАЦИЯ БЫТИЯ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА Косиченко А.Г., д-р филос. наук, профессор 351

ОБЩЕСТВЕННОЕ СОЗНАНИЕ В СОЦИАЛЬНОЙ ФИЛОСОФИИ: ОБЗОР И КЛАССИФИКАЦИЯ АКТУАЛЬНЫХ ПОДХОДОВ Крайнов Д.М..... 358

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОЕННОЙ ПОЛИТИКИ ГОСУДАРСТВА Ксенофонтов В. А., канд. филос. наук, доцент 362

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ В ЭПОХУ ТРАНСФОРМАЦИИ: ОТ ОБРАЗА МИРА К ОБРАЗУ БУДУЩЕГО Курманов А.А., Кирьякова А.В., д-р пед. наук, профессор 371

НЕКОНЦЕПТУАЛЬНОЕ УЗНАВАНИЕ И ТРАНСФОРМАЦИЯ ДАННОСТИ Лазаренко Э.С., канд. полит. наук 378

ГЕГЕЛЕВСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОДИНОКОЙ АДАПТАЦИИ В ТРАКТОВКЕ А. КОЖЕВА Лященко М.Н.. канд. филос. наук, доцент, Гончаров Н.В., канд. филос. наук..... 384

О РОЛИ ДУХОВНОЙ ТРАДИЦИИ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ: ПРОБЛЕМА АКТУАЛИЗАЦИИ Мананникова М. В., канд. филос. наук 388

МЕСТОРАЗВИТИЕ КАК КАТЕГОРИЯ ЦИВИЛИЗАЦИОННОГО АНАЛИЗА: ОТ ЕВРАЗИЙСТВА К ТЕОРИИ ЭТНОГЕНЕЗА Невежина А.С. 391

ПРОБЛЕМА РАЦИОНАЛЬНОСТИ В ФИЛОСОФИИ Ю. ХАБЕРМАСА Закирова Т.В., канд. филос. наук, Недорезов В.Г., канд. филос. наук, доцент, Писарчик Л.Ю., канд. филос. наук, доцент 396

ФИЛОСОФСКАЯ СОЦИОЛОГИЯ МАКСА ШЕЛЕРА: ОБЩЕСТВО, ПОЛИТИКА, МОРАЛЬ Никулина О.В., канд. филос. наук, доцент 404

ТЕАТРАЛЬНАЯ СЕМИОТИКА КАК ФОРМА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ Орлова Е.В., канд. филос. наук 407

МЕЖДУ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИМ РАЗВИТИЕМ И СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТЬЮ: СФЕРЫ ОБЯЗАТЕЛЬНОГО КОНТРОЛЯ ИИ Перминова М.С., канд. социол. наук 412

ФИЛОСОФСКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ МНОГОПОЛЯРНОГО МИРА А.Г. ДУГИНА: ДИХОТОМИЯ ЦИВИЛИЗАЦИЙ МОРЯ И СУШИ Поляков А.А. 416

ИДЕНТИЧНОСТЬ И ТРАНСФОРМАЦИОННЫЕ ОТНОШЕНИЯ: МЕЖДУ ПУБЛИЧНЫМ И ПРИВАТНЫМ Почикаева А.В. 420

МЕДИАТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗА КУЛЬУРЫ РОСИИ Руденко Ю.Ю. .. 423

КРЕАТИВНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ КОГНИТИВНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА Халифаева О.А., канд. психол. наук, доцент 427

К ВОПРОСУ О ВОСПИТАНИИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ Хамидуллин Н. Р., канд. полит. наук, доцент, Хамидуллина Т. Н. .. 432

СОЦИАЛЬНЫЙ СУБЪЕКТ В ЭПОХУ ЦИФРОВОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ: КРИЗИС КОММУНИКАЦИИ И КОМПЕНСАТОРНЫЕ СТРАТЕГИИ Шерстобитова Ю.А. 437

РЕГИОНАЛЬНАЯ ОНТОЛОГИЯ Э. ГУССЕРЛЯ Щеглова М.И., канд. филос. наук, Стрелец Ю.Ш., д-р филос. наук, профессор 442

ЭФФЕКТ «РАСШИРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ» В ОБРАЗОВАНИИ: ЧЕЛОВЕК ИЛИ КИБОРГ?

Абрамова Н.И., канд. техн. наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Самарский государственный медицинский университет»

Мы уже не замечаем, как технологии делают жизнь удобнее. Вопрос не в том, нужна ли цифровизация, а в том, как сделать её человечной.
А. Поликарпов

Цифровизация настойчиво входит в повседневную жизнь, пронизывая все ее сферы. Мы расплачиваемся в магазине через приложения в смартфоне, беседуем с друзьями в чатах, отсылаем отчеты в электронном виде коллегам по работе, пользуемся в быту программируемыми микроволновками, чайниками и телевизорами.

Российское образование также меняется под непреодолимым напором цифрового воздействия. В 2019 году утверждена целевая модель цифровой образовательной среды (ЦОС) [2], в 2020 году выработаны методические рекомендации для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий. Еще два года спустя сформирован федеральный перечень электронных образовательных ресурсов (ЭОР), подготовлена федеральная государственная информационная система «Моя школа», а в 2023 году сформулировано стратегическое направление в области цифровой трансформации образования, целью которого является «достижение высокой степени "цифровой зрелости" сферы образования на базе единого, качественного, безопасного образовательного пространства» [1]. Все эти меры направлены на создание в школе цифровой образовательной среды.

Как любая неизбежность в нашей жизни проходит через пять стадий эмоционального состояния, согласно модели Кюблер-Росс (1969), так и процесс цифровизации образовательных учреждений тоже постепенно преодолел стадии отрицания и гнева со стороны представителей «педагогической классики» и на данный момент находится на стадии торга. И дело вовсе не в том, предоставлять или не предоставлять школьникам доступ к качественным образовательным сервисам и цифровым учебным материалам, а в том, как педагогу рассматривать своего ученика в контексте новых реалий.

В первую очередь необходимо разобраться, какую же все-таки среду внедряют в наши школы и какое пространство, соответственно, в связи с этим образуется. Согласно ГОСТу [3], электронная цифровая среда есть «среда технических устройств (аппаратных средств), функционирующих на основе физических законов и используемых в информационной технологии при обработке, хранении и передаче данных». Но целевая модель рассматривает ЦОС не просто как совокупность информационных ресурсов или сеть,

создаваемую устройствами, которые работают с информацией, то есть не только как набор взаимосвязанных инструментов для получения образования. Подразумевается, что цифровая образовательная среда обеспечит определенным образом выстроенную коммуникацию обучающегося и учителя, а возможно, и цифрового ассистента.

Хорошо известно, что «новое средство коммуникации никогда не бывает добавлением к старому и никогда не оставляет старое средство в покое. Оно не перестает подавлять старые средства коммуникации до тех пор, пока не найдет им новое положение и не облечет их в новые формы» [9]. Данный процесс мы сегодня как раз и наблюдаем: в школах и вузах на основе ЦОС образуется система коммуникации, включающая всех участников образовательного процесса.

Если коммуникация осуществляется посредством компьютерных технологий, то невозможно игнорировать понятие киберпространства, «второго мира» «внутри» информационных сетей, в том числе и Интернета. Киберпространство – это «пространство функционирования продуктов информационно-коммуникационных технологий, позволяющих создавать чрезвычайно сложные системы взаимодействий агентов с целью получения информации, обмена и управления ею, а также осуществления коммуникаций в условиях множества различных сетей» [7]. Оно обладает как технической сущностью, так и социальным аспектом, который нельзя недооценивать. «Пространство одновременно определяет организацию производства и социальные отношения, но и само формируется под их влиянием» [4]. В киберпространстве рождается виртуальная среда – искусственная реальность, созданная с помощью компьютерных технологий.

Цифровизация в реальной жизни проходит настолько быстрыми темпами, что многие понятия, связанные с ней, требуют уточнения. Сущность, специфика и границы цифровой и виртуальной сред, а также киберпространства еще плохо изучены. Неслучайно педагоги, непосредственно работающие с детьми и молодежью, так по-разному относятся к внедрению ЦОС. Не следует считать школу и университет косной средой, в которую с таким трудом внедряется все новое и прогрессивное. Медленное проникновение в образовательный процесс инноваций, которыми иногда с преувеличенным рвением начинает пользоваться человечество, обусловлено осторожностью учителей и преподавателей, их заботой о безопасности своих учеников. Еще в 60-х годах XX века Маршал Маклюэн писал: «Просвещение – идеальное средство гражданской защиты от побочных последствий средств коммуникации. Тем не менее западный человек до сих пор не располагает ни образованием, ни необходимым оснащением для того, чтобы встретить новые средства коммуникации на тех условиях, которые они ему ставят» [9].

Вопрос безопасности обучающихся в цифровой среде, очевидно, связан прежде всего с ее границами (см. рисунок 1). Если в ЦОС включить только информационную составляющую без возможности интерактивного взаимодействия с ее содержанием, например, электронные библиотеки с

тщательно проверяемым контентом, то очевидно, что ЦОС не будет входить в пределы киберпространства (пунктирная линия 1 на рисунке 1). Но такая ситуация лишает удобства общения обучающихся с преподавателем, использования дистанционных технологий, имеющих массу преимуществ в определенных ситуациях. Совершенно понятно, что границы ЦОС уже сейчас простираются гораздо дальше, образуя коммуникацию всех членов образовательного процесса (пунктирная линия 2 на рисунке 1), а при использовании специального оборудования затрагивая и виртуальную среду (пунктирная линия 3 на рисунке 1).

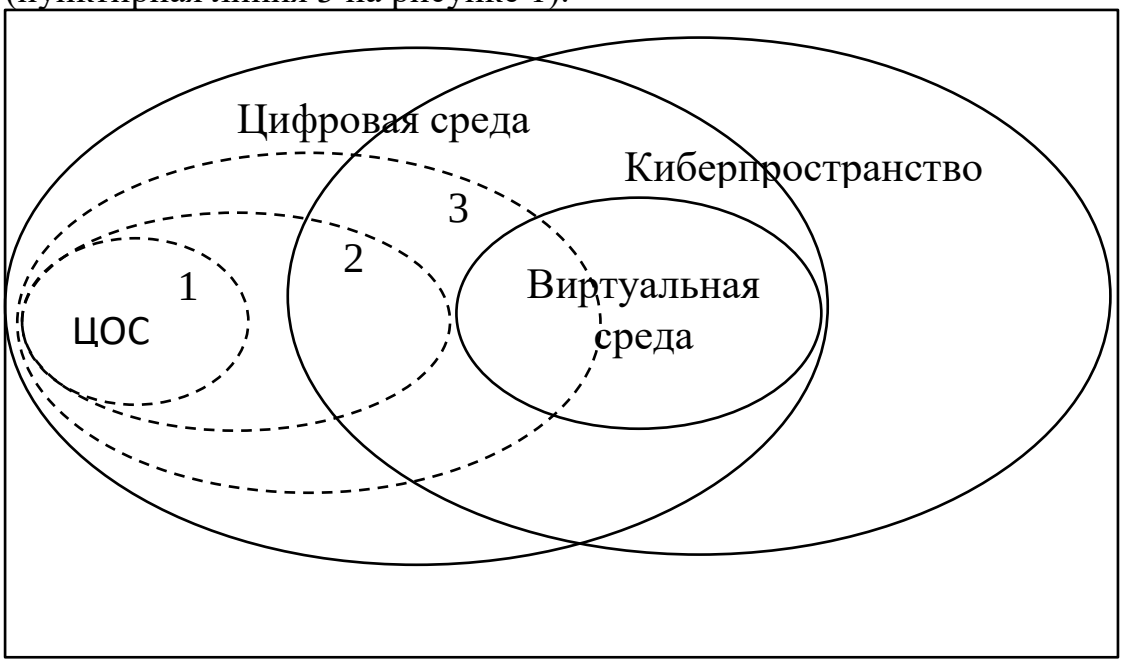

Рисунок 1 – Соотношение ЦОС с виртуальной средой и киберпространством

Сложная система взаимодействий коммуникантов друг с другом и с потоками информации в любых сетях, тем более имеющих специфику (в данном случае – образовательную), оказывает влияние на саму природу человека, на формирование его идентичности, включая убеждения, ценности, социальные роли. Важно и то, что в фокусе трансформативной антропологии оказывается не взрослый человек, осваивающий нормы цифровой социальности, а ребенок с неокрепшей когнитивной, эмоциональной, волевой сферами. За право воздействовать ЦОС на ученика и студента борются специалисты, обладающие совершенно противоположными точками зрения.

Радикальным мнением обладают сторонники трансгуманизма от образования с лозунгом «Так же как гуманизм освободил нас от суеверия, пусть трансгуманизм освободит нас от биологических цепей» [13]. Представители этого взгляда предлагают перейти от Homo sapiens к Homo cyberneticus (Peters, 2005) или к Homo digital (Natasha Friis Saxberg, 2013) и рассматривать обучающегося как «расширенную личность» с сознанием, лежащим не только в черепной коробке, но и вне нее – в компьютере, «овеществленном ящике

мысли». В соответствии с данной идеей предлагается кардинально пересмотреть подходы к оцениванию деятельности обучающегося: «спрашивать у ребенка, который сейчас час, запрещая посмотреть на часы, или просить его написать сложный текст или перемножить два числа именно ручкой на бумаге, выглядит неоправданным, неэффективным, а, возможно, даже преступным, ограничением» [11]. А отсюда вытекает, что на уроке и на экзамене использование гаджетов и интеллектуальных помощников не только не должно караться «негуманными» учителями, но, наоборот, приветствоваться.

Основными аргументами трансгуманистов являются следующие утверждения:

1. Во второй половине XX века школа резко возражала против введения шариковых ручек вместо перьевых, а также против использования калькуляторов на уроках. По окончании «сражения» сегодняшние школьники пишут шариковыми ручками и считают на калькуляторах, и это не повлияло на результат образовательного процесса.

2. Нельзя лишать ребенка тех возможностей, которые им предоставляет компьютер, если ими совершенно спокойно пользуется взрослый человек.

3. Еще Л.С.Выготский утверждал, что внедрение нового искусственного орудия или психологического инструмента «отменяет и делает ненужным целый ряд естественных процессов, работу которых выполняет орудие» [5], поэтому не нужно обучать делать вручную то, что может выполнить компьютер.

4. Необходимость учить наизусть таблицу умножения, правила орфографии и пунктуации, математические и физические формулы и прочую «стандартную» информацию давно отпала, ее можно всегда посмотреть в Интернете.

Абсолютно очевидно, что и шариковые ручки, и калькулятор полвека назад внедряли в образовательный процесс, чтобы сделать его более удобным. Не нужно носить с собой чернильницу-непроливайку и промокашки и тратить целый час на расчеты лабораторных работ по физике с точностью до третьего знака после запятой. Оправдан ли результат? Безусловно. Но и побочные эффекты в виде плохого почерка и снижения вычислительных навыков не стоит стыдливо «заметать под ковер».

Замена одного вида ручки на другой никак не обедняет ребенка в его деятельности – это всего лишь инструменты для письма. Умея пользоваться одним инструментом, он легко освоит и другой. Но как повлияет на человека постоянное использование клавиатуры, превращающей мысль в текст, минуя чернила и бумагу, предсказать же труднее. Особенно если этого человека вообще не учили писать от руки. И это уже не просто возможность пересесть с телеги на спортивный автомобиль. Потому что нет гарантии, что манящий немыслимой скоростью автомобиль не окажется впоследствии инвалидной коляской.

Суть проблемы заключается в том, что цифровизация стала оказывать значительное влияние на естественные процессы и функции, осуществляемые человеком много столетий подряд, и пока не очень ясно, от каких из них мы готовы отказаться без ущерба для себя и передать их выполнение компьютеру и

искусственному интеллекту. Например, исключение навыков элементарных арифметических расчетов из разряда обязательных вполне может привести к утрате чувства числа, ощущения меры, к полному бессилию при необходимости произвести примерную оценку измерений в каких-либо единицах.

Киберпространство обладает свойством втягивать в себя любого соприкоснувшегося с ним актора, не взирая на то, взрослый ли это и грамотный пользователь, который в состоянии решить определенную задачу и без помощи компьютера, или неопытный ребенок, делающий свои первые шаги в освоении окружающего мира.

Противники трансгуманизма с большой долей справедливости полагают, что «фатальной ошибкой форсайтеров является наивное заблуждение в отношении модели создания знания. Современная модель знаний – точно такая же, что и во времена Аристотеля. Что же касается процессов трансляции и сохранения знания, то в них произошли масштабные, но эпистемологически не принципиальные изменения в связи с появлением компьютеров и Интернета» [6]. То есть человеку сейчас, к примеру, не нужно запоминать сотню телефонных номеров или таблицу температурных коэффициентов сопротивления проводников, но не тренировать память, внимание, навыки выполнения различных мыслительных операций он по-прежнему не может, если рассчитывает на качественную социализацию и профессиональную востребованность. Вопрос лишь в том, что нужно хранить в памяти и в каком соотношении тренировать и развивать когнитивные способности современному ученику и студенту. И вопрос непростой.

Однако слепо верующие в неминуемую победу электронно-цифровой трансформации открыто признаются в стремлении создать из последующих поколений «ментальных киборгов» (Clark, 1998), «перегружая содержание человеческого сознания в обширную компьютерную сеть и посредством этой сети обретая своего рода развоплощенное, но обладающее разумом бессмертие» [12]. Таким образом, среда технических устройств, создающих киберпространство, становится не просто набором инструментов, ускоряющих и облегчающих коммуникацию и мыслительные процессы человека, а входит в состав его «расширенной» личности (Belk, 1988), несомненно меняя его идентификацию, превращая в нечто иное, чем привычный биологический индивид.

Стоит вспомнить, что киборг – это «организм, чьи функции восстановлены или усилены благодаря интеграции искусственных компонентов, использующих обратную связь, например: протезы, искусственные органы, имплантаты или, в отдельных случаях, носимая электроника» [8]. Очевидно, что физический и ментальный киборги принципиально различаются: в первом случае изменяются такие характеристики, как сила, выносливость, скорость реакции и т.п., во втором изменения затрагивают область сознания. Каким образом при этом оценивать результаты деятельности ментального киборга и прогресс его в образовательном процессе? Каковы его способности без искусственных компонентов?

Качественно описал проблемную ситуацию еще Марвин Минский, и она не только не разрешилась полвека спустя, но с годами, пожалуй, еще усложняется: «Возможно ли, чтобы пользователь из плоти и крови начал выстраивать свое второе, более могущественное «я» внутри машины? Мыслимо ли такое? И если да, останутся ли эти гибриды человека и компьютера такими же во всех смыслах, как их прототип, станут ли естественным продолжением личности? Или это будут новые, искусственные сущности, лишь отдаленно напоминающие оригиналы?» [10].

Задаваясь подобными, вовсе не гипотетическими, не умозрительными рассуждениями, рядовые учителя осторожничают с внедрением ЦОС, и можно с уверенностью утверждать, что в перспективе у педагогических работников не только уточнение ряда понятий, связанных с цифровой средой, но и разработка многих разделов цифровой дидактики, и серьезная оценка влияния цифровой среды на личность обучающегося.

Список литературы

1. Распоряжение Правительства РФ от 18.10.2023 N 2894-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации и признании утратившим силу распоряжения Правительства РФ от 02.12.2021 №3427-р» - Режим доступа: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202310270020 (дата обращения: 06.02.2026).

2. Приказ Министерства просвещения РФ от 2 декабря 2019 г. N 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды» - Режим доступа: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73235976/ (дата обращения: 06.02.2026).

3. ГОСТ Р 52292-2004: Информационная технология. Электронный обмен информацией. Термины и определения. - Режим доступа: https://protect.gost.ru (дата обращения: 06.02.2026).

4. Вершинина, И.А. Социальное неравенство в современных городах: перспективы урбанистической революции / И.А. Вершинина // Социология города. -2017. - №2. - С. 5-19.

5. Выготский, Л.С. Инструментальный метод в психологии / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: В 6 т. - Т.1. - 1982.

6. Гордин, А.И., Гордина, О.В. Трансгуманизм как следствие возможной тотальной цифровизации образования (опыт психолого-педагогического анализа) / А.И. Гордин, О.В. Година // Педагогика. Вопросы теории и практики. - 2021. Т.6. - Вып.4. - С.537-547. - Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/transgumanizm-kak-sledstvie-vozmozhnoy-totalnoy-tsifrovizatsii-obrazovaniya-opyt-psihologo-pedagogicheskogo-analiza (дата обращения: 10.03.2026).

7. Добринская, Д.Е. Киберпространство: территория современной жизни / Д.Е. Добринская // Вестн. Моск. ун-та. - Сер.18. Социология и политология. - 2018. Т.24. - №1. -С.52-68.

8. Киборг // Рувики - Режим доступа: https://ru.ruwiki.ru/wiki/Киборг (дата обращения: 04.02.2026).

9. Маклюэн, М. Понимание медиа. Внешние расширения человека / М. Маклюэн. – М.: Кучково поле, 2023. – 464 с.

10. Минский, М. Послесловие / «Подлинные имена» и выход за пределы киберпространства: [сборник] / М. Минский. – М.: АСТ, 2021.

11. Семенов, А.Л., Зискин, К.Е. Расширенная личность как основной субъект и предмет философского анализа. Следствия для образования / А.Л. Семенов, К.Е. Зискин // Человек и системы искусственного интеллекта / Под ред. акад. РАН В.А. Лекторского. – СПб.: Изд-во «Юридический центр», 2022. - С.172-200.

12. Peters T. The soul of trans-humanism / / Dialog. A Journal of Theology. 2005. V. 44 (4). - Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/229995833_The_Soul_of_Trans-Humanism (дата обращения: 10.02.2026).

13. Young S. Designer Evolution: A Transgumanist Manifesto. Amherst, NY: Prometheus Books. 2006. P. 202.

КОНТУРЫ ЭТИЧЕСКОЙ РЕГУЛЯЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Беляев И. А., д-р филос. наук, доцент

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Общество в его актуальном состоянии, как свидетельствует анализ литературных данных, может быть признано полиатрибутивным феноменом. При этом в рамках конкретных специализированных исследований на первый план выходит, как правило, концептуализация представлений о различных атрибутах общества. Применительно к настоящим изысканиям, посвященным этической регуляции исследовательской деятельности, эвристически ценной выступила опора на концептуальные построения, фиксирующие рискогенность [1] и цифровой характер [2] современного общества.

Вера в то, что наука как сфера исследовательской деятельности являет собой исключительно социальное благо, получившая распространение в эпоху Просвещения, сегодня утратила прежнюю актуальность. Вряд ли кто-то из современных ученых решится отрицать то, что в наши дни не только плоды научного поиска, но и процесс его осуществления порождают множество трудноразрешимых проблем. Производство знания в условиях неопределенности и риска требует перехода от ценностной нейтральности к рефлексивной ответственности за долгосрочные эффекты инноваций, к чему общество в лице существенной части членов научных сообществ не готово. Научное познание вынуждено оперировать вероятностными оценками, что неминуемого размывает границу между знанием и незнанием. Более того, в ситуации глобальных угроз наука нередко оказывается заложницей чьих-либо политических и экономических интересов, что приводит к заведомо некорректной интерпретации данных, к намеренному занижению или завышению возможных рисков. Общество риска требует от науки не только теоретических и прикладных инноваций, но и этического самообновления, основанного, в частности, на обязательном публичном признании и исправлении допускаемых ошибок.

Цифровая эпоха привносит в существование науки дополнительные этические коллизии. Научно-исследовательская деятельность трансформируется в коллективный сетевой процесс, где алгоритмы, чуждые подлинной субъектности, становятся (как минимум, внешне) едва ли не равноправными соавторами совершаемых открытий. Изобилие информации оборачивается кризисом и верификации, и фальсификации, так как количество публикуемых научных работ ныне столь велико, что ученые в большинстве своем просто не способны к критическому осмыслению их содержания. Алгоритмизация

научного познания смещает акцент с причинного объяснения на поиски корреляции, что требует пересмотра критериев доказательности. Параллельно ученые сталкиваются с новыми, цифровыми формами отчуждения, почти неизбежно превращающими наукоемкие результаты исследований в интеллектуальную собственность корпораций. Принцип свободы научного поиска вступает в конфликт с принципом предосторожности, что особенно актуально для области потенциально опасных изысканий. Сочетание цифровизации с коммерциализацией ставит исследователей перед необходимостью совершения выбора между прибылью и бескорыстным служением истине, а требования национальной безопасности ограничивают универсалистский характер науки. Ответственность современных людей науки, хотя бы номинальная, простирается, следовательно, далеко за пределы корректного применения исследовательского инструментария.

Нельзя обойти вниманием и экспансию теневой науки, имеющую место как в нашей стране, так и за рубежом. Термин «теневая наук» введен В. А. Бажановым в 1991 году. Понятие, чью языковую репрезентацию призван осуществлять данный термин, в работе указанного автора определяется «как деятельность представителей научных сообществ, микросоциумов (входящих в них по формальным либо содержательным признакам), которая строится на нарушении, деформации принятых и поддерживаемых обществом в качестве своего рода идеалов, ценностей и норм – правовых, этических и т. д., которые регулируют научную жизнь» [3, с.153]. К числу наиболее широко распространенных в науке практик, подпадающих под это определение, могут быть отнесены «фальсификация экспериментов, фабрикация данных, тенденциозная оценка чужих работ и препятствование исследовательской деятельности других лиц, неурегулированные конфликты интересов, плагиат, дублирование публикаций, ложные авторство, соавторство и редактирование, “мусорные журналы” и мнимые конференции, неоправданное цитирование, компиляция, “народная наука”, имитация научного исследования, “научное антрепренерство”» [4, с. 69].

Думается, что обилие разнообразных теневых практик в сфере науки – это, в сущности, проявление социальной имитации, которая, как вполне резонно отмечает Т. В. Закирова, являет собой неотъемлемую составляющую современной социально-культурной действительности [5, 6]. Засилье социальной имитации, помноженное на эскалацию рисков и тотальную цифровизацию, современно-ситуативная кульминация которой состоит в повсеместном распространении искусственного интеллекта, создает весьма благоприятную среду для теневых практик. которые, метастазируя подобно раковой опухоли, становятся повседневными жизненными реалиями для ученых. Противостояния этим практикам может осуществляться посредством грамотного и уместного применения правовых и этических средств.

Полагая весьма актуальным осмысление и конструирование правовых средств, призванных поставить заслон теневой науке, я, как исследователь, в настоящее время делаю акцент на этических средствах. Соглашаясь с

И. Т. Касавиным в том, что наука в современном обществе призвана выступать не пассивным реципиентом внешних моральных образцов, а активным генератором собственных этических регулятивов [7], рискну заявить, что в наши дни мысль указанного философа стоит воспринимать как призыв к действию. Научное сообщество осознает, в целом, императивность данной мысли, однако степень ее практической реализация пока далека от удовлетворительности.

Стоит отметить, что внутри науки эмпирические предпосылки воплощения в жизнь содержания этой мысли и, как следствие, создания работоспособной системы этической регуляции научно-исследовательской деятельности имеются. Они фрагментарны и, как правило, плохо скоординированы между собой. а потому далеко не всегда эффективны, однако на нулевом уровне не находятся. Какие же социальные реалии можно отнести к этим предпосылкам? Полагаю, что речь здесь должна идти о фактически действующих корпоративных и профессиональных этических кодексах, а также об этических традициях и установках научных школ, приобщающих принадлежащих к ним ученых к актуальным этическим нормам. И если существование этих реалий и наличие у них этического потенциала, в принципе, вполне очевидны, то перспективы их стабильного социально-конструктивного функционирования без должной теоретической подпитки вызывают серьезное сомнение.

Надо полагать, что изыскания, призванные восполнить имеющийся теоретический дефицит, могут быть проведены на стыке социальной философии и философией науки. В нашем случае точкой отсчета для них выступила констатация противоречия между обладающими этическим потенциалом внутринаучными социальными реалиями и разрушительными практиками «теневой науки». Итогом философского поиска явился рассмотренный ниже словесный эскиз теоретической модели целостного процесса этической регуляции научно-исследовательской деятельности.

Основное содержание этого эскиза можно разделить на ряд составляющих, раскрывающих общие представления об этической регуляции научно-исследовательской деятельности, а также о ее внутреннем дискреционном и внешних императивных контурах. Изложение его содержательного наполнения не следует воспринимать как претензию на обладание истиной в последней инстанции; сверхзадача здесь состоит в формировании вектора для дальнейшей теоретизирующей детализации представлений о контурах этической регуляции научно-исследовательской деятельности. Ключевым звеном в этой модели должна явиться этическая традиция научной школы, которая, как представляется, призвана осуществить «тонкую настройку» профессионального поведения исследователей, недоступную этическим кодексам как более грубым внешним регуляторам.

Под этической регуляцией научного поиска предлагается понимать целенаправленное функционирование взаимосвязанных принципов, разделяемых и добровольно исполняемых членами научного сообщества. Ее ключевая миссия заключается в обеспечении исследовательской добросовестности, надежности полученных выводов и защите прав всех

вовлеченных сторон. В конечном счете, этическая регуляция призвана снижать вероятность нарушения существующих норм, сохранять репутации людей науки и предотвращать подрыв общественного доверия к процессам и результатам их деятельности. Ее концептуальное описание может опираться на такие категории, как прозрачность методологии, борьба с фальсификациями, нетерпимость к плагиату, социальная ответственность и др.

Этическая регуляция научно-исследовательской деятельности может осуществляться и осуществляется самим ученым, независимо, казалось бы, от внешних воздействий на него. Здесь имеется в виду функционирование внутреннего дискреционного контура такой регуляции, который, будучи имманентной составляющей внутреннего мира исследователя, определяет особенности его этических интенций. Однако, во-первых, наличие этого контура не дает гарантии того, что каждый ученый во всех возможных ситуациях своей профессиональной деятельности станет действовать этически безупречно. И, во-вторых, было бы категорически неверным полагать, что этические интенции какого бы то ни было индивида формируются независимо от претерпеваемых им внешних воздействий.

Как было указано выше, среди реально применяющихся в наши дни средств этической регуляции научно-исследовательской деятельности важное место занимают специализированные кодексы, представляющие собой документы, фиксирующие этико-нормативные положения. Кодексы такого рода способны переводить абстрактные философские императивы на язык конкретных практик, связывая внутренние интенции индивида с внешними требованиями профессии. Иные, в чем-либо аналогичные средства, безусловно полезные людям науки в этическом плане, будь то строго регламентированная экспертиза профильных комитетов или же политика научных журналов, имеют, как правило, вспомогательный и специализированный характер. Их содержательная самодостаточность оказывается во многом условной, непосредственное предназначение же – частично пересекающимся с функциями кодексов. Однако и при наличии формализованных (а иногда даже и институционализированных) этических регламентов в науке сохраняется место для теневых явлений, что подтверждает необходимость приоритета наиболее строгих, но одновременно гибких регуляторов. Представляется, что в имеющей место ситуации этические кодексы следует рассматривать в качестве важной составляющей предпочтительного инструментария нормализации научно-исследовательской деятельности.

Этическая регуляция научного поиска, разворачиваясь в конкретных пространственно-временных координатах, демонстрирует высокую вариативность своих параметров, поэтому ее корректное рассмотрение требует последовательного акцентирования отдельных сторон предмета обсуждения. В связи с этим внимание сначала концентрируется на этических кодексах как предпочтительных инструментах, а также на некоторых обстоятельствах их применения. Важно подчеркнуть то, что специфика наличной ситуации требует сосредоточения внимания, с одной стороны, на корпоративных кодексах,

реципиентами влияния которых выступают сотрудники организаций, и, с другой стороны, профессиональных кодексах, распространяющих свое действие на всех представителей определенной профессии. Исследователь, будучи одновременно членом и корпорации, и профессионального сообщества, в наши дни неизбежно, пусть даже, зачастую, и подспудно, сталкивается с дилеммой выбора между указанными регулятивными системами.

Ученому, равно как и организатору науки, стоит нацеливаться не на выбор одного из кодексов, а на одновременную селективную ориентацию на содержание каждого из них. Этическая регуляция деятельности, в нашем случае – научно-исследовательской, есть процесс весьма деликатный, многомерный и многогранный. При этом наличие альтернатив в выборе составляющих доступных инструментов вкупе с их упорядоченным и регулярном использованием повышает шансы на успех. Именно в связи с этим в рамках совершаемого выбора предлагается отдавать приоритет логическому «и» перед логическим «или», задействуя в реальном процессе этической регуляции как корпоративные, так и профессиональные кодексы. Их, взятых в контексте полноценного функционирования, допустимо признать внешними императивными контурами регуляции.

Казалось бы, совместное действие двух рассмотренных внешних контуров должно создать условия для благопристойной и эффективной реализации интеллектуального потенциала исследователя. Однако такая модель страдает принципиальной неполнотой, поскольку оба этих контура предназначены лишь для «грубой настройки этической оптики» индивида.

Для осуществления «тонкой настройки» необходим третий внешний контур, роль которого сегодня играют этические традиции и установки научных школ. Они оказывают воспитательно-нормализующее воздействие на членов сообщества, транслируя нормы и примеры неукоснительного следования им как через лидера, так и через рядовых членов школы. Эти традиции неформальным образом способствуют приобщению ученых к актуальным этическим нормам, дополняя формальные предписания кодексов. В корректной теоретической модели целостного процесса должны учитываться все три внешних контура в их сопряженном действии. При этом механизмы этической регуляции, присущие научной школе, выполняют уникальную функцию, недоступную другим внешним контурам.

Таким образом, целостный процесс этической регуляции научно-исследовательской деятельности есть функционирование комплекса согласованных нормативных положений, сознательно усвоенных и исполняемых членами научных сообществ. Свойственный ученым внутренний дискреционный контур регуляции дополняется внешними императивными контурами: корпоративными кодексами, профессиональными кодексами и этическими традициями и установками научных школ. Их сопряженное функционирование минимизирует вероятность совершения исследователями недостойных поведенческих актов и способствует росту общественного доверия к науке.

Список литературы

1. Beck, U. Risikogesellschaft : auf dem Weg in eine andere Moderne / U. Beck. – Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1986. – 396 s. – ISBN 978-3-518-11365-3.

2. Negroponte, N. Being digital / N. Negroponte. – New York : Knopf, 1995. – VIII, 243 p. – ISBN 0-679-43919-6.

3. Бажанов, В. А. Наука как самопознающая система / В. А. Бажанов. – Казань : Изд-во КГУ, 1991. – 182 с. – ISBN 5-7464-0439-X.

4. Постнеклассическая наука и вызовы современности / И. А. Беляев, Т. В. Борисова, Ю. В. Буртовая [и др.]. – Тольятти : Институт судебной строительно-технической экспертизы, 2024. – 118 с. – ISBN 978-5-605-16699-3. – EDN OBZJXZ.

5. Закирова, Т. В. Социальная имитация как феномен современной культуры : специальность 09.00.11 "Социальная философия" : диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук / Т. В. Закирова. – Челябинск, 2015. – 143 с. – EDN WZEZDZ.

6. Закирова, Т. В. Фальшивая жизнь современного общества и ее связь с социальной имитацией / Т. В. Закирова // Интеллект. Инновации. Инвестиции. – 2021. – № 1. – С. 107-112. – DOI 10.25198/2077-7175-2021-1-107. – EDN ZHCGZL.

7. Касавин, И. Т. Наука как этический проект / И. Т. Касавин // Вопросы философии. – 2019. – № 11. – С. 90-103. – DOI 10.31857/S004287440007356-6. – EDN EUSPRI.

РОССИЙСКОЕ ГОСУДАРСТВО-ЦИВИЛИЗАЦИЯ: ОСНОВНЫЕ ЧЕРТЫ И ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ

Бурханов Р.А., д-р филос. наук, профессор
Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа-Югры «Сургутский государственный университет»

Государства-цивилизации – это самобытные и самодостаточные культурно-цивилизационные образования, в которых управление осуществляется из единого центра. Другой его важнейшей подсистемой являются фундаментальные ценности (религиозные, нравственные, идеологические, политические и т.п.), на основе которых формируется самоидентичность входящих в такое общество народов и этносов. Но главное здесь – эффективная организация и функционирование государственной власти, при непосредственном участии которой разрабатываются и усваиваются эти ценности [1, с. 751–753; 2, с. 107–108; 3, с. 80, 85–86].

Впервые в официальном контексте словосочетание «государство-цивилизация» в отношении к России употребил В.В. Путин в своем Послании Федеральному Собранию РФ в декабре 2012 г. Указом Президента Российской Федерации от 31 марта 2023 г. была утверждена новая Концепция внешней политики Российской Федерации, в которой определялся ее международный статус как «самобытного государства-цивилизации, обширной евразийской и евро-тихоокеанской державы, сплотившей русский народ и другие народы, составляющие культурно-цивилизационную общность Русского мира» [4].

Основные черты российского государства-цивилизации можно определить следующим образом.

Во-первых, существование сильной централизованной власти, способной объединить находящиеся под ее влиянием территории, населенные различными этносоциальными и конфессиональными группами, и обеспечить их прочное государственно-политическое единство.

Во-вторых, наличие обширной территории, богатых природных ресурсов, содержащих все необходимое для жизни и деятельности людей. На протяжении всей своей истории наша страна неуклонно расширялась. Только за период XVII–XVIII вв. ее территория увеличилась более чем в пять раз.

В-третьих, функционирование фундаментальных духовных ценностей и традиций, сформировавшихся под влиянием Восточного христианства при веротерпимости к другим религиям и конфессиям. Их взаимодействие и синтез при доминировании православных ценностей обусловили самобытный характер отечественной культуры.

В-четвертых, многонациональный и поликонфессиональный характер культурно-цивилизационного образования. Российское государство основывалось не на идее господствующей нации, которая была свойственна западной политической культуре с характерным для нее принципом доминирования одного народа над другими, а на идее «семьи народов», что

способствовало поддержанию диалога между ними и устойчивого межэтнического синтеза.

Историческими вехами на этом пути были Московское государство (княжество, а затем царство), Российская Империя, Советский Союз, Российская Федерация. В этом смысле процесс «собирания земли русской» представляет собой становление и развитие «государства-цивилизации».

862 г. – год возникновения Русского государства, когда новгородцы призвали править Рюрика. В 1237 г. начинается нашествие монгольского войска на Русь, которым командовал внук Чингисхана Батый. Разграбив древнерусские города и земли, монголы учредили порядок их политической зависимости от Золотой Орды. Ее правители утверждали русских князей на столах, получали с них дань, требовали оказания военной помощи.

Но несмотря на политическую раздробленность, в духовном плане русская земля оставалась единой. В княжествах (отчинах и уделах) существовала общая культура, общий язык, общая письменность и общая православная вера – главный объединяющий фактор той поры.

Ведущую роль в собирании русских земель сыграла Москва. Основоположником Московского княжества был Александр Ярославович Невский (1236–1263 гг.). Его потомки – Даниила Александрович (ок. 1276–1303 гг.), Юрий (Георгий) Данилович (1281–1325 гг.), Иван I Данилович Калита (1325–1340 гг.), Иван II Иванович Красный (1326–1359 гг.), Дмитрий Иванович Донской (1359–1389 гг.) и др. – создавали московскую правящую элиту, укрепляли православную религию, расширяли свои владения.

В 1380 г. на Куликовом поле объединенное русское войско под руководством князя Дмитрия Донского одержало победу над монголо-татарским войском, которым командовал темник Мамай.

При Василии III Ивановиче (1505–1533 гг.) завершилось формирование централизованного русского государства. Полностью сложилась система управления, среди образованных людей получила распространение обоснованная монахом Филофеем (ок. 1523–1524 гг.) идеология «Москва – Третий Рим», согласно которой Московская держава является законной преемницей Римской империи и Византии.

Сын Василия III Иван III (1462–1505 гг.) унаследовал земли в тридцать раз больше первоначальной территории Московского удела. Это первый князь, который не спрашивал разрешения Золотой Орды на правление.

В 1480 г. русская армия одержала победу над ордынцами, а с 1493 г. Иван III Великий стал носить титул «Государь всея Руси». Появился класс дворян, которым за службу государь давал в пользование земли с крестьянами для того, чтобы обеспечивать его воинов всем необходимым.

При последнем великом князе и первом царе Иване IV Грозном (1530–1584 гг.) Московское государство завоевало Казанское ханство, приняло в подданство Астрахань, присоединило Башкирские земли и земли Ногайской Орды, распространило свое влияние в Сибири.

Этими событиями завершается *московский этап* развития российского

государства-цивилизации Пресечение династии Рюриковичей, Смутное время (1598–1613 гг.), раздоры внутри элиты показали его сильные и слабые стороны.

Первые цари династии Романовых – Михаил I Федорович (1613–1645 гг.), Алексей Михайлович Тишайший (1645–1676 гг.), Федор III Алексеевич (1676–1682 гг.) занимались восстановлением страны, укреплением самодержавной власти и расширением территорий.

Этот процесс продолжался при Петре I Алексеевиче (1682–1725 г.). Он был последним царем всея Руси и первым императором Всероссийским (с 1721 г.). С Петра Великого начинается *Петербургский, имперский, этап* развития российского государства-цивилизации.

Российская Империя с самого начала отличалась от других империй. Если на Западе или в других регионах мира империи проводили политику колонизации, порабощая и грабя подвластные им народы, то Российская Империя складывалась как «союз народов», которые в разной степени добровольно или принудительно были объединены в одно большое государство, собираясь вокруг великорусского народа. Это не национально-этническое объединение, а культурно-цивилизационное образование.

Взойдя на престол, Петр I стал решать две важные проблемы, стоящие перед русским государством. Во-первых, выход к Черному морю, что привело к войне с Османской империей и Крымским ханством; во-вторых, выход к Балтийскому морю, что привело к войне со шведами и их союзниками.

На юге страны Азовские войны (1655–1696 гг.) закончились победой и взятием крепости Азов. На севере в результате войны со Швецией (1700–1721 гг.) Россия обрела выход к Балтийскому морю и прибалтийские земли.

В ходе войны с Персией к нашей стране отошли западное и южное побережье Каспия. В Сибири были завоеваны земли, на которых затем основали Омск и другие города. Русские казаки начали осваивать Камчатку.

Российская Империя расширялась по тем же причинам, что и Московское княжество (царство). Во-первых, с юга и юго-востока постоянно исходила военная угроза, пояс «дикого поля» – малозаселенных причерноморских и приазовских степей между Днестром и Доном – и «диких волжских степей» не защищал российское государство от разрушительных набегов. Нужно было двигаться на юг и юго-восток, строить крепости и оборонительные линии, осваивать территории Кавказа и Прикавказья, а также другие земли.

Анна Иоанновна (1693–1740 гг.) присоединила к Российскому государству большую часть Казахстана, а Елизавета Петровна (1741–1761 гг.) –Алтай и территорию нынешней Новосибирской области.

При Екатерине I Великой (1762–1796 гг.) к нашей стране была присоединена Чукотка и Курильские острова, земли Новороссии. К России отошли территории Литвы, Белоруссии, западной Малороссии.

При Павле I Петровиче (1796–1801 гг.) русские люди приняли участие в освоении Аляски, Сахалина и Приамурья. В 1801 г. в состав России добровольно вошла Грузия.

При Александре I Павловиче (1801–1825 гг.) к России была присоединена

Финляндия. В результате трех разделов в состав Российской Империи вошла Польша.

В начале 1917 г. в стране произошла Февральская революция. В числе ее основных причин, наряду с ухудшением экономического и социального положения народных масс, следует назвать системный кризис правящей элиты, которая оказалась не в состоянии осуществлять эффективное управление. Николай II подписал Манифест об отказе от верховной власти за себя и своего сына Алексея. Российской Империи пришел конец.

С Октябрьского переворота 1917 г. начинается *советский этап развития* государства-цивилизации в нашей стране. Большевики не считали себя преемниками тысячелетнего российского государства, согласно своим идеям о справедливости, равенстве и счастье они пытались построить новое общество, в котором «кто был ничем, тот станет всем».

Но вопреки коммунистическому учению на практике получилось продолжение прежней России с ее великой и трагической судьбой. Реализация Красного проекта привела к тому, что ценой больших человеческих жертв и лишений наша страна вышла на уровень глобальной сверхдержавы, осуществив коренные преобразования в промышленности и земледелии, прорыв в науке и технике, культуре и образовании. В ходе нового «собирания земель» образовалось великое государство – СССР.

С распада Советского Союза в 1991 г. и появления суверенной Российской Федерации начинается *современный этап* развития российского государства-цивилизации. В девяностых годах прошлого века наша страна попала в полуколониальную зависимость от Запада. Положение улучшилось на рубеже XX и XXI столетий, когда наметился устойчивый экономический рост.

Мюнхенская речь В.В. Путина 2007 г., в которой он подверг критике однополярную модель мира во главе с США и призвал к многополярному мироустройству, ознаменовала смену внешнеполитического курса России. Реализацией этих идей стало включение в состав Российской Федерации Крыма и Севастополя, ДНР и ЛНР и начало Специальной военной операции.

Формирование многополярного мира покажет эвристические возможности концепции государства-цивилизации, ее теоретическую и методологическую эффективность, а также применимость для исследования российской самобытной цивилизации.

Список литературы

1. Бурханов, Р.А. Государство-цивилизация: методология исследования, сущность, основные черты (философско-культурологический анализ) / Р.А. Бурханов. // Манускрипт. – 2025. – Т. 18. – Вып. – 2. С. 749–753.

2. Володин, А.Г. Индия как «государство-цивилизация» / А.Г. Володин // Общественные науки и современность. – 2022. – № 6. – С. 106–124.

3. Журавлева, Л.А., Зарубина, Е.В., Ручкин, А.В., Симачкова, Н.Н., Чупина, И.П. Государство-цивилизация: понятие, сущность, структура / Л.А.

Журавлева, Е.В. Зарубина, А.В. Ручкин, Н.Н. Симачкова, И.П. Чупина.// Образование и право. – 2023. – № 9. – С. 80–88.

4. Указ Президента Российской Федерации от 31.03.2023 № 229 «Об утверждении. Концепции внешней политики Российской Федерации» – [Электронный ресурс] – Режим доступа: // http://www.kremlin.ru/acts/bank/49010. (дата обращения: 06.04.2026 г.).

ДИСТОРТНОСТЬ ЦИВИЛИЗАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ: ОТ ЭНЕРГЕТИЧЕСКИХ ПАРАДОКСОВ К АНТРОПОЛОГИЧЕСКИМ РИСКАМ ОБРАЗОВАНИЯ

Гамаюнов С.Н., д-р техн. наук, профессор,
Жигульская А.И., канд. техн. наук, доцент,
Зюзин Б.Ф., д-р техн. наук, профессор
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тверской государственный технический университет»

Сегодня цивилизационная эволюция демонстрирует нарастающий разрыв между устоявшимися моделями прогресса и реальной динамикой социально-технических систем. Классические метрики развития теряют объяснительную силу там, где речь заходит о сложных нелинейных процессах. В предшествующих исследованиях установлено, что энергетическая эффективность в промышленном секторе часто ведет не к экономии, а к росту потребления ресурсов — феномен, известный как парадокс Джевонса [1]. При этом редукция аналитического аппарата исключительно экономическими или техническими параметрами редуцирует понимание проблемы. Феномен дистортности [2] характеризует системное искажение траекторий развития индивида и структурных возможностей среды. Настоящее исследование предполагает экстраполяцию теории дистортности на сферу образования и антропологических изменений. Необходим переход, обусловленный кризисом линейной логики прогресса от проверки адекватности моделей к корректировке параметров рассогласования, особенно в подготовке кадров для цифровой экономики.

На протяжении длительного периода развитие цивилизации квантифицировалось через объем потребляемой энергии. Формула Лесли Уайта ($C = E \times T$) и шкала Николая Кардашёва закрепили интуицию: больше энергии — выше культура, мощнее технология [3, 4]. В основании данной «энергетической эпистемы» лежали четыре имплицитных допущения, которые не формулировались явно, но определяли логику прогнозирования и оценки. Во-первых, постулировалась прямая зависимость между эффективностью и экономией. Однако история знает парадокс Джевонса: чем эффективнее паровой двигатель, тем больше угля он потребляет, потому что становится выгодным использовать его повсеместно. В контексте цифровой трансформации фиксируется репликация данного парадокса: падение стоимости вычислений стимулирует взрывной рост объемов данных. Второе: рост энергопотребления — безусловный признак прогресса. Энергетическая эпистема не различает войну и мир, пожар и созидание. Ядерный взрыв — тоже пик энерговыделения, но никто не назовет его прогрессом. Третье: доступность энергии — главный ограничитель развития. Сегодня ограничитель сместился. Энергия стала фоном, а не основой. Экономика усложняется не за счет ее количества, а за счет

организации, информации, параллельных процессов. Четвертое: цивилизация функционирует как единый потребитель. Шкала Кардашёва логарифмическая, но централизованная. Она не видит перехода к малой распределенной энергетике, где каждый дом становится мини-станцией, а сеть трансформируется из иерархии в децентрализованную систему равноправных узлов.

Указанные допущения не могут рассматриваться как ошибка соответствующего исторического периода. Они были условием возможности научного познания в индустриальную эпоху. В современных условиях они генерируют систематические искажения — дистортность, которая требует не коррекции моделей, а смены самих оснований мышления. Данная трансформация носила латентный характер, однако ее последствия носят необратимый системный характер. Доля энергии в стоимости конечного продукта сокращается, уступая место стоимости информации, организации и компетенций. Анализ данных Global Computing Index (GCI) коррелирует с положением о том, что вычислительная мощность демонстрирует более устойчивую корреляцию с экономическим ростом, чем киловатты [5]. США и Китай показывают нелинейный отклик: прирост вычислительных ресурсов дает непропорционально высокий эффект. Это не просто смена ресурса. Это смена логики развития.

Энергетическая эпистема исчерпала себя не потому, что энергия стала не нужна. Она стала фоном. Главным ограничителем прогресса становится не доступность ресурса, а способность управлять сложностью. Здесь возникает дистортность первого порядка: в современной практике продолжают использоваться линейные нормативы (планы, стандарты, прогнозы) в среде, где причинно-следственные связи нелинейны. Рациональное действие (повышение эффективности) ведет к иррациональному последствию (рост нагрузки на систему). В работе [1] это было продемонстрировано на примере топливных ресурсов. Аналогично тому, как энергетический ресурс конституировал базис индустриальной цивилизации, в цифровой парадигме ключевым ограничителем становится компетенция как способность управлять сложностью. И здесь тот же механизм свертывается. Перенос естественнонаучного понятия в гуманитарную область требует осторожности. Дистортность в социуме представляет собой не погрешность эмпирических процедур, а онтологическую характеристику системы. Когда сложность среды превышает сложность управляющей модели, возникает зазор. В статье это явление обозначается как дистортность.

В противоположность неопределенности, поддающейся вероятностной оценке, дистортность носит структурный характер, подобный трещине в фундаменте, а не колебанию температуры. Она возникает из-за скрытых допущений, заложенных в саму архитектуру модели. Например, модель рационального поведения человека предполагает, что индивид максимизирует полезность. Реальность показывает иное: поведение часто иррационально, подвержено стадным эффектам, когнитивным искажениям. Если политика строится на модели рациональности, возникает системное рассогласование. Это и есть социальная дистортность. Принципиально разграничить дистортность в

качестве параметра (число, фиксирующее отклонение) и как оператор (метод работы с отклонением). Параметр констатирует факт: план не выполнен, прогноз не сбылся. Оператор меняет вопрос. Вместо «Почему модель не сработала?» (поиск виноватого) возникает вопрос «Какова мера систематического рассогласования в данных условиях?» (поиск калибровки). Это смещение фокуса критически важно для управления рисками в эпоху нестабильности. Истина в классическом смысле (соответствие модели реальности) становится недостижимой из-за триггерного эффекта измерения: сам акт контроля меняет поведение системы. Остается эффективность калибровки.

В этом смысле дистортность сближается с понятием эпистемы у Мишеля Фуко. Энергетическая эпистема была не просто теорией, а способом организации знания, встраивавшим централизацию, масштаб и рост в саму логику цивилизации. Дистортность сигнализирует о том, что эта эпистема исчерпала свой ресурс, а ее скрытые допущения требуют ревизии. Переход к цифровой цивилизации формирует новую эпистему, в которой ключевыми становятся гибкость, адаптивность и способность диагностировать собственные искажения. Концепция дистортности перекликается также с идеями Томаса Куна о научных революциях. Кризис энергетической парадигмы — это кризис «нормальной науки», когда накопление аномалий (парадокс Джевонса, разрыв корреляции ВВП и энергопотребления) требует смены самого способа видения. Дистортность выступает здесь индикатором такого кризиса.

Наиболее остро проблема проявляется в сфере образования. Конференция ставит вопрос о развитии личности в информационном пространстве. Современная образовательная система все еще функционирует в логике индустриальной эпистемы. Она линейна: набор знаний → получение диплома → карьера. Нормативная модель («идеальный выпускник») выступает контрфактуальным базисом. Предполагается, что освоение программы гарантирует компетенцию. Реальность цифрового рынка труда демонстрирует высокую дистортность этого соотношения. Работодатель получает диплом, но не навык. Выпускник знает теорию, но пасует перед реальной задачей. Технологии устаревают быстрее, чем обновляются учебные планы. Возникает парадокс: объем образовательных услуг растет, качество адаптации выпускников падает. Это аналог парадокса Джевонса в гуманитарной сфере: больше обучения не означает больше компетентности, если модель обучения не соответствует структуре реальности.

Применение аппарата дистортности позволяет переформулировать задачу. Не «как улучшить обучение», а «как измерить рассогласование между стандартом и практикой». Если спроецировать траектории выпускников в нормированное пространство (где ось X — затраты на образование, ось Y — реальная производительность), то отклонение от диагонали линейной зависимости покажет величину дистортности. В рамках предлагаемой эвристической модели значения коэффициента дистортности в диапазоне 0,5–0,7 предлагается интерпретировать как индикатор адаптационной напряженности в пределах нормативного коридора. Значения, превышающие пороговый уровень

0,8, могут свидетельствовать о наступлении фазы структурного кризиса: стандарт утрачивает адекватность. Это требует пересмотра целей образования. Вместо трансляции готовых знаний (линейная модель) приоритетом становится формирование устойчивости к неопределенности. Личность должна обладать встроенным механизмом диагностики дистортности: умением замечать, когда привычные причинно-следственные связи перестают работать. Вуз должен выпускать не исполнителей стандартов, а диагностов реальности. Предлагаемый подход находится в методологическом соответствии с принципами постнеклассической рациональности (В.С. Стёпин), согласно которым объект познания рефлексивно включает условия познавательной ситуации [6]. Важно подчеркнуть: высокие значения дистортности в образовательных результатах — это не всегда признак «плохого вуза». Часто это сигнал о том, что нормативная модель (ФГОС) оторвалась от реальности рынка труда, и требуется не «подтягивание студентов», а пересмотр стандарта.

Признание дистортности в качестве имманентного свойства сложных систем модифицирует методологию управления. Классический менеджмент направлен на устранение отклонений. Если план не выполнен — ищут ошибку, наказывают, корректируют процесс. В нелинейной среде это ведет к дестабилизации. Попытка устранить дистортность полностью требует чрезмерных ресурсов и снижает гибкость системы. Теория дистортности предлагает удерживать рассогласование в рациональном диапазоне. Это не попустительство, а управление запасом прочности. Например, в распределенной энергетике полная синхронизация узлов невозможна и нежелательна. Автономия мини-станций требует допустимого рассогласования частоты и напряжения. В образовании полный контроль над траекторией студента нивелирует субъектность. Необходим зазор для самоорганизации. Это сближает подход с концепцией интервенционизма И. Хакинга. В его интерпретации эксперимент конституируется как форма вмешательства, а не пассивного наблюдения [7]. В социальных науках вмешательство (реформа, стандарт, тест) меняет объект. Дистортность фиксирует цену этого вмешательства. Знание «чистой» способности человека представляется исключенным, известно только проявление в условиях теста. Дистортность измеряет разницу между потенциалом и проявлением.

Также перекликается это со структурным реализмом Дж. Уорролла [8]. В ходе научных революций сохраняется не онтология теорий, а их математическая структура. В социальных системах меняются поколения, технологии, идеологии, но структура отношений искажения (дистортность) может оставаться инвариантной. Выявление этих инвариантов позволяет прогнозировать кризисы раньше, чем они проявятся в катастрофах. В онтологии технологий, развиваемой Бруно Латуром и Петером-Паулем Вербеком, технологии понимаются не как нейтральные инструменты, а как акторы, меняющие условия собственной реализации. Цифровые технологии, становясь средой обитания, порождают дистортность как онтологическое свойство: повышение эффективности

вычислений ведет не к экономии, а к росту потребления, потому что технология переформатирует контекст своего применения.

Вместе с тем, экстраполяция категории дистортности на гуманитарную сферу сопряжена с определенными рисками. Главный из них — редукционизм. Попытка измерить «счастье», «компетенцию» или «культуру» одним коэффициентом недопустима. Дистортность — не онтологическая сущность человека, а инструмент диагностики системы. Она описывает не личность, а отношение между моделью личности и реальностью. Второй риск — нормализация отклонений. Если дистортность признается неизбежной, есть соблазн перестать бороться с реальными проблемами. «Это не коррупция, это системная дистортность». Чтобы избежать этого, теория должна включать механизм рефлексии. Высокая дистортность — сигнал не к принятию, а к смене модели. Если рассогласование выходит за рациональные пределы, значит, базис неверен. Нужно менять стандарт, а не подгонять людей под него. Третий риск связан с этикой управления. Кто задает базис? В технике базис задается физическими законами. В обществе базис (норма, стандарт, идеал) — продукт конвенции. Измерение дистортности может стать инструментом эпистемического насилия, если норма навязывается без учета контекста [9]. Объективность в данном контексте обеспечивается не зеркальным отражением мира, а воспроизводимостью процедуры при фиксированном базисе. Это требует прозрачности критериев. Функционирование дистортности как категории локализовано в зоне перехода, когда старая линейная логика уже несостоятельна, а новая еще не сложилась. В этом ее сила и ее ограничение. За пределами этой переходной зоны — в устойчивых, хорошо структурированных областях — традиционные линейные модели сохраняют свою эффективность.

Цивилизационные изменения современности характеризуются переходом от линейной логики прогресса к нелинейной динамике сложных систем. Теория дистортности, развиваемая в работах [1, 2, 10], предоставляет категориальный аппарат для описания этого перехода. Дистортность перестает быть техническим термином и становится философской категорией, описывающей разрыв между эпистемой (скрытыми допущениями) и онтологией (реальным ходом событий). Она выполняет двойную функцию: с одной стороны, диагностирует скрытые допущения прошлого; с другой — указывает на контуры будущей эпистемы, где главным ресурсом становится не энергия, а способность общества к рефлексии над собственными моделями развития.

Для индивида это имплицирует необходимость формирования новой грамотности — грамотности нелинейного мышления. Образование должно учить не только работать в рамках нормы, но и диагностировать отклонения от нее. Перспективы развития детерминируются не объемом ресурсов, а способностью акторов осознавать и учитывать дистортность в своих решениях, превращая системное искажение из угрозы в ресурс развития. Перспективным направлением представляется разработка конкретных метрик дистортности для социальных систем. Как измерить рассогласование между культурной нормой и практикой? Как калибровать образовательные стандарты под нелинейный рынок

труда? Ответы на эти вопросы определят эффективность управления развитием личности и общества в ближайшем десятилетии.

Список литературы

1. Зюзин, Б. Ф., Гамаюнов, С. Н., Жигульская, А. И. Дистортность и парадокс Джевонса в потреблении топливных ресурсов / Б.Ф. Зюнин, С.Н. Гамаюнов, А.И. Жигульская // Вестник Тверского государственного технического университета. Серия «Науки об обществе и гуманитарные науки». – 2025. – № 4 (43). – С. 65–74.
2. Зюзин, Б. Ф., Миронов, В. А. Дистортность – естественнонаучная теория : монография / Б. Ф. Зюзин, В. А. Миронов. – Тверь : ТвГТУ, 2019. – 216 с.
3. White L. A. The Evolution of Culture: The Development of Civilisation in the Fall of Rome. – New York : McGraw-Hill, 1959. – 486 p.
4. Кардашёв, Н. С. Передача информации цивилизациями вне Земли / Н.С. Кардашёв // Астрономический журнал. – 1964. – Т. 41, № 2. – С. 285–292.
5. IDC. 2021–2022 Global Computing Index Assessment Report [Электронный ресурс]. – 2022. – 40 с. – Режим доступа: https://en.ieisystem.com/content/clientDf.do?id=17808 (дата обращения: 15.03.2026).
6. Стёпин, В. С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность / В.С. Стёпин // Вопросы философии. – 2003. – № 8. – С. 5–17.
7. Hacking I. Representing and Intervening: Introductory Topics in the Philosophy of Natural Science. – Cambridge : Cambridge University Press, 1983. – 305 p.
8. Worrall J. Structural Realism: The Best of Both Worlds? // Dialectica. – 1989. – Vol. 43, № 1–2. – P. 99–124.
9. Порус, В. Н., Бажанов, В. А. Постнормальная наука: между Сциллой неопределенности и Харибдой политизации знания / В. Н. Порус, В. А. Бажанов // Философия. Журнал Высшей школы экономики. – 2021. – Т. 5, № 4. – С. 15–33.
10. Зюзин, Б. Ф., Миронов, В. А., Кравченко, О. Б. Научные аспекты дистортности : монография / Б. Ф. Зюзин, В. А. Миронов, О. Б. Кравченко,– Тверь : Издатель Кондратьев А. Н., 2024. – 240 с.

РОССИЯ КАК ЯДРО РУССКОЯЗЫЧНОЙ СУБКОНТИНЕНТАЛЬНОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ: КИБЕРНЕТИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД

Гринченко С.Н., д-р техн. наук, профессор
Федеральный исследовательский центр «Информатика и управление» РАН, Москва

Введение

В Большой Советской Энциклопедии цивилизация определяется как «уровень, ступень общественного развития, материальной и духовной культуры (античная Ц., современная Ц.)» [1], в Большой Российской Энциклопедии – как «исторически наиболее развитая форма социального общежития» [2] (см. также работы А.Д.Урсула [3], Н.Н.Моисеева [4], Н.В.Клягина [5]). По мнению Н.Н.Моисеева, цивилизацией «целесообразно называть некоторую общность людей, связанную не только культурными традициями, технологическими навыками, особенностями политического и общественного уклада, но прежде всего структурой ценностей, особенностями духовного мира. Если угодно, – общностью миропонимания и близостью мировоззрений. Итак, цивилизация – это прежде всего некоторая общность людей!» [6, с. 88].

В литературе отмечается, что «В России приверженцами цивилизационного подхода были Н.Я. Данилевский, К.Н. Леонтьев, славянофилы, русские космисты, евразийцы и другие мыслители, а на Западе – Макс Вебер, Освальд Шпенглер, Арнольд Тойнби и их последователи. Следовательно, применение в «чистом» виде линейной и нелинейной парадигм, формационной и цивилизационной теорий не позволяет исследовать культурно-цивилизационные образования, совмещающие в себе черты государства и цивилизации. Необходим синтез этих парадигм и подходов, который позволит осуществить конкретный анализ государств-цивилизаций» [7].

Возникает вопрос: на какой основе может быть проведён подобный синтез вышеупомянутых парадигм и подходов?

Информатико-кибернетическое описание этапов глобальной эволюции системы Человечества

Для ответа на этот вопрос обратимся к информатико-кибернетическому подходу [8, 9], базирующемуся на исследовании последовательности исторически формирующихся **базисных информационных технологий** (БИТ) общения между людьми, что демонстрирует существование глобальной эволюции человека и территориальных цивилизаций на Земле.

Информатико-кибернетическая модель (ИКМ), рассматривающая Человечество как самоуправляющуюся иерархо-сетевую систему, позволяет выявить пространственно-временные характеристики основных этапов этого процесса. Последовательность указанных эволюционирующих БИТ включает:

1) БИТ сигнальных поз/звуков/движений (субъект *Hominidae*, старт и кульминация ~28,2 и ~9,26 млн лет назад; территория – радиус круга той же площади – до ~64 метров, «двор»; «пред-пред-цивилизации»);

2) БИТ мимики/жестов (субъект *Homo ergaster/Homo erectus,* ~1,86 и ~0,612 млн лет назад; территории – до ~1 км, «поселения»; «пред-цивилизации»);

3) БИТ речи/языка (субъект *Homo sapiens-1*, ~123 и ~40,3 тыс. лет назад; до ~15 км, «округи»; «прото-цивилизации»);

4) БИТ письменности/чтения (субъект *Homo sapiens-2,* ~8,1 и ~2,7 тыс. лет назад; до ~222 км, «сверхрайоны» или малые государства; локальные цивилизации, в том числе Русь);

5) БИТ тиражирования текстов (субъект *Homo sapiens-3,* ~1446 и ~1806 гг.; до ~3370 км, «сверхстраны» или крупные государства; субконтинентальные цивилизации, в том числе Российская);

6) БИТ локальных компьютеров (субъект *Homo sapiens-4,* ~1946 и ~1970 гг.; до ~51 тыс. км, Планетарные Человечество и Цивилизация);

7) БИТ телекоммуникаций/сетей (субъект *Homo sapiens-5,* ~1979 и ~2003 гг.; до ~773 тыс. км, Человечество и Цивилизация Околоземного Космоса;

8) перспективную нано-БИТ (субъект *Homo sapiens-6*, ~1981 и ~2341 гг.; до ~11,7 млн км (Человечество и Цивилизация Промежуточного Космоса; и т.д. (рис. 1)

Пространственно-временные характеристики глобальной эволюции в рамках ИКМ представляют собой числовые ряды Жирмунского-Кузьмина – геометрическую прогрессию со знаменателем $\boxed{e^e = 15{,}15426...}$, ранее выявленную ими при изучении критических уровней в развитии биологических систем [10].

Адекватность модельного описания и расчётных пространственно-временны*х* характеристик имеющимся эмпирически найденным данным демонстрируют публикации [11, 12].

Таким образом, *локальные* цивилизации на Земле начинают возникать – и взаимодействовать между собой – на четвёртом этапе глобальной эволюции – создания БИТ письменности/чтения. Системные конфликты между ними за природные, людские и иные ограниченные ресурсы уже могли носить конкурентно-кооперативный характер.

Субконтинентальные цивилизации (в том числе Российская – как ядро таковой, русскоязычной) возникают на пятом этапе глобальной эволюции – создания БИТ тиражирования текстов – и далее, причём взаимодействия и столкновения между ними, длящиеся доныне, носят характер как конкурентный (вплоть до уничтожения противника), так и кооперативный (вплоть до его поглощения/ассимиляции). Возможны и любые их комбинации.

Единая Планетарная Цивилизация возникает на шестом этапе глобальной эволюции – создания БИТ локальных компьютеров – и далее. *Цивилизация Околоземного Космоса* начинает возникать на седьмом этапе глобальной эволюции – создания БИТ телекоммуникаций/сетей – на фоне продолжающегося формирования Планетарной Цивилизации. И так далее.

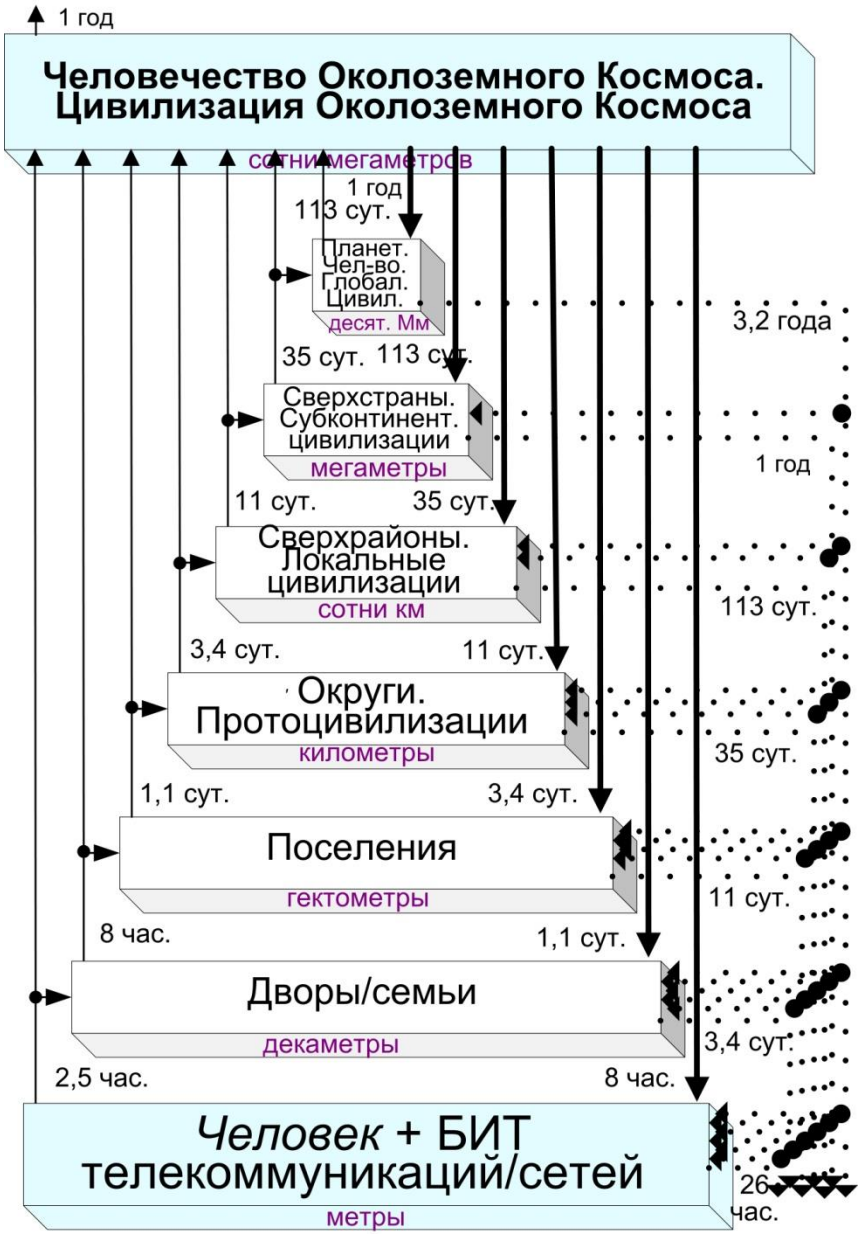

Рис 1. Фрагмент информатико-кибернетического механизма самоуправления в системе Человечества на седьмом этапе её глобальной эволюции.

Примечания: восходящие стрелки, имеющие структуру «многие – к одному», отражают *поисковую активность* представителей соответствующих ярусов в иерархии; нисходящие сплошные стрелки, имеющие структуру «один – ко многим», отражают *целевые критерии поисковой оптимизации системной энергетики*; нисходящие пунктирные стрелки, имеющие структуру «один – ко многим», отражают *системную память личностно-производственно-социального* – результат адаптивных влияний представителей вышележащих иерархических ярусов на структуру и поведение вложенных в них нижележащих; для каждой из стрелок приведены характерные времена изменения (средние периоды колебания или релаксации); БИТ – базисная информационная технология [9].

На Земле начинает формироваться такая структура взаимодействующих субконтинентальных цивилизаций, которая позволит в будущем осуществлять эффективное самоуправление единых Планетарной Цивилизации, Цивилизации Околоземного Космоса и Цивилизации Промежуточного Космоса – т.е. в глобальном и космическом масштабах. Системные конфликты *внутри* таких Цивилизаций невозможны по определению. Альтернатива этому – самоуничтожение Человечества как такового.

Современные вызовы и угрозы России как государства и субконтинентальной цивилизации

Информатико-кибернетический подход демонстрирует тот эмпирически наблюдающийся факт, что территории, на которых формировались и использовались БИТ, а также соответствующие сообщества людей, в историческом времени имеют четкую тенденцию к увеличению. Одновременно росли и возможные аудитории вероятных контактёров на занимаемых ими территориях.

Кардинальный скачок в этом направлении происходит в наши дни – он связан с бурным развитием охватывающим всю нашу планету, включая Околоземной Космос, БИТ телекоммуникаций/сетей: неурегулированностью пользования Интернетом, анонимностью и «фейковостью» множества сообщений в нём, и т.п. Стоит ли удивляться регулярным агрессивным атакам на духовно-нравственные основы российского общества, разнообразным вмешательствам во внутренние дела России со стороны её внешнего окружения и др.?

Всё это происходит на фоне ожесточенной конкуренции – вплоть до подрывных и террористических действий – современных субконтинентальных цивилизаций – России, Китая, Индии, США и др. – за ведущие места в формирующейся Планетарной Цивилизации. Наблюдаемая легкость и относительная дешевизна Интернет-контактов в пределах планеты способствует интенсификации этих и им подобных информационных вызовов, угроз и действий.

Для противодействия им необходимо и желательно:

- совершенствовать отечественные программно-технические возможности обращения к Интернету, введя средства парирования враждебных и подрывных действий;
- упорядочить использование Интернета, с подразделением его на международные и внутригосударственные контакты;
- при модернизации *системы образования и воспитания* молодого поколения России предусмотреть новое содержание медиапространства страны – в условиях гибридной информационной войны, направленной на ослабление национального единства России и Российской цивилизации;
- при модернизации *системы среднего и высшего образования* в России включить курсы развития *системного* взгляда человека на окружающий его мир, что облегчит ему противодействие агрессивным влияниям.

Заключение

Тот факт, что базисные пространственно-временные характеристики процесса глобальной эволюции БИТ отнюдь не произвольны, а следуют элементарным математическим зависимостям, позволяет сделать вывод, что сам системный процесс глобально-космической эволюции Человечества определяется фундаментальными законами Мироздания.

На последовательных этапах такой эволюции формируется и *новый человек Homo sapiens*-1-2-3-4-5-6-…, каждый из которых в этом ряду психически и интеллектуально сложнее предыдущего. Именно *новому человеку* и надлежит противостоять новым вызовам и угрозам со стороны внешнего – для него и включающих его сообществ, вплоть до государств и *современных цивилизаций*, – современного Мира.

Список литературы

1. Цивилизация // Большая Советская энциклопедия. – М.: Советская Энциклопедия, Том 28. – 1978. – С. 553.
2. Цивилизация // Большая Российская энциклопедия. – Москва, – Том 34. –2017. – С. 328-329.
3. Урсул, А.Д. Путь в ноосферу: Концепция выживания и устойчивого развития человечества / А.Д. Урсул. – М.: Луч, 1993. – 275с.
4. Моисеев, Н.Н. Современный антропогенез и цивилизационные разломы. Эколого-политологический анализ / Н.Н. Моисеев // Вопросы философии. – 1995. – №1. – С. 3-30).
5. Клягин, Н.В. Происхождение цивилизации (социально-философский аспект). / Н.В. Клягин. – М.: Институт философии РАН, 1996. – 252 с.
6. Моисеев, Н.Н. Универсум. Информация. Общество / Н.Н. Моисеев. – М.: Устойчивый мир, 2001. – 200 с.
7. Бурханов, Р.А. Государства-цивилизации: сущность и основные черты (философско-культурологический анализ) / Р.А. Бурханов // Цивилизационные изменения современного мира, образования и человека [Электронный ресурс]: сборник материалов международной научно-практической конференции. – Оренбург: Оренбургский гос. ун-т, 2025. – С. 536-541.
8. Гринченко, С.Н. Системная память живого (как основа его метаэволюции и периодической структуры)/ С.Н. Гринченко. – М.: ИПИРАН, Мир, 2004. – 512 с. – Режим доступа: http://www.ipiran.ru/publications/publications/grinchenko/ (дата обращения: 12.03.2026).
9. Гринченко, С.Н. Метаэволюция (систем неживой, живой и социально-технологической природы) / С.Н. Гринченко. – М.: ИПИ РАН, – 2007. – 456 с. – Режим доступа: http://www.ipiran.ru/publications/publications/grinchenko/book_2/ (дата обращения: 12.03.2026).

10. Жирмунский, А.В., Кузьмин, В.И. Критические уровни в процессах развития биологических систем / А.В. Жирмунский, В.И. Кузьмин. – М.: Наука, 1982. – 179 с.

11. Гринченко, С.Н., Щапова, Ю.Л. История Человечества: модели периодизации / С.Н. Гринченко, Ю.Л. Щапова // Вестник РАН. – 2010. – № 12. – С. 1076-1084.

12. Щапова, Ю.Л., Гринченко, С.Н. Введение в теорию археологической эпохи: числовое моделирование и логарифмические шкалы пространственно-временных координат / Ю.Л. Щапова, С.Н. Гринченко. – М.: Исторический факультет Моск. Ун-та, Федеральный исследовательский центр «Информатика и управление» Российской академии наук. – 2017. – 236 с. – Режим доступа: http://www.hist.msu.ru/upload/iblock/03f/45831.pdf (дата обращения: 12.03.2026).

АВГУСТИН О ЦЕРКВИ КАК ИНСТИТУТЕ КУЛЬТУРЫ: ДИАЛЕКТИКА БЛАГОДАТИ И ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ СВОБОДЫ

Закирова Т.В., канд. филос. наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Цифровая эпоха в современности диктует особенности развития общества и общепринятых устоев общества, однако свою актуальность не теряет идея Аврелия Августина о диалектике благодати и свободы, а приобретает новое звучание. Нынешняя постсекулярная эпоха ставит перед человеком вызовы, которые не имеют более ранних примеров в области свободы выбора, этики и ответственности. Особое значение приобретает активная распространенность иллюзии безграничной свободы в виртуальном пространстве, что не только деформирует взгляды на привычные устои, но и создает новые формы отчужденности и зависимости.

Концепция церкви в понимании Августина Аврелия предполагает методологию для осмысления института культуры. Подобное понимает позволяет оценить виртуальную реальность с точки зрения церкви и христианской антропологии. В связи с чем можно отметить об особом смысле августиновского понимания свободы как способности к выбору добра с помощью благодати в век алгоритмического управления человеческими ресурсами и решениями.

Современная действительность с обширными виртуальными возможностями и технологическими вызовами актуализирует августиновскую критику мнимых форм культуры. Цифровые возможности позволяют заменять истинные ценности на новые формы развлечений, которые не сочетаются с духовностью и культурным развитием. Однако именно церковь может сформировать альтернативную модель функционирования цифрового пространства на принципах ordo amoris.

Не меньшую актуальность для многонациональной страны имеет концепция церкви Августина Аврелия как вместилища грешников, где благодать имеет место вне зависимости от культурной или этнической принадлежности. Поскольку межкультурный диалог согласно его представлениям доступен не только между людьми одной веры и нации, а церковь при этом должна быть универсальной, способной принять всех и каждого.

Более того в августиновском понимании находит отражение и природа искусственного интеллекта, влияющая на человеческую свободу воли. В связи с чем полагаем, что не самодостаточная свобода в трактовке Августина Аврелия с поддержкой благодати может быть продуктивно применена к дальнейшему осмыслению и принятию в развитии этики применения искусственного интеллекта. Также актуальность исследования в настоящее время подтверждает августинианская парадигма не только как исторический источник, но и как

философский инструмент переосмысления проблем современности в период глобальных цифровых и технологических трансформаций.

В январе 2026 года, когда глобальная цифровизация и постсекулярные процессы обостряют конфликт между индивидуальной автономией и коллективными идентичностями, идеи Августина Блаженного приобретают особую философскую остроту. По данным социологических обзоров, религиозные институты, включая церковь, позиционируются как стабилизаторы культуры в условиях этических кризисов ИИ и миграций, где человеческая свобода сталкивается с техно-детерминизмом. В России православное возрождение подчеркивает роль церкви в культуре, делая августинианскую диалектику благодати и свободы ключом к пониманию соборности. В рамках специальности «История философии» это исследование восполняет пробел в анализе патристики как моста от античности к Средневековью, предлагая историко-философский инструмент для осмысления человека, общества и культуры [1, с. 45].

Аврелий Августин (354–430 гг.), епископ Гиппонский, стоит на пересечении античной философии и христианского Откровения, синтезируя платонизм с евангельской традицией в ответ на кризис поздней Римской империи. Его воззрения на церковь как институт культуры формируются под влиянием падения Рима в 410 г., что провоцирует основной труд «О граде Божьем» (De civitate Dei, 413–426 гг.), где церковь предстает не просто религиозным союзом, а онтологической моделью истинной культуры, противопоставленной земному граду (civitas terrena). Здесь церковь воплощает небесный Град Божий (civitas Dei), организуя человеческую жизнь через диалектику благодати (gratia) и свободы (libertas), проработанную в «О свободе воли» (De libero arbitrio, 395 г.) и «Исповеди» (Confessiones, 397–400 гг.). Человек предстает как imago Dei – образ Божий, наделенный волей, но поврежденный первородным грехом, и только церковь, как «матерь верующих» (Conf. IX, 6), направляет его к спасению, формируя христианскую paideia – культуру разума, воли и любви [2, с. 134; 3, с. 112].

Корни этой концепции уходят в миланский период Августина (384–397 гг.), когда епископ Амвросий вводит его в неоплатонизм Плотина и Порфирия. В «Исповеди» (VII, 10) Августин вспоминает момент озарения в миланском храме: «Ты был внутри меня, а я снаружи искал Тебя», где платоновский анамнесис трансформируется в христианскую illuminatio – просвещение благодатью. Церковь становится храмом души и общества, пространством, где свобода от манихейского дуализма (дух vs. материя) обретает подлинность. Падение Рима усиливает дуализм двух градов: земной, основанный на pax romana – мире амбиций и идолопоклонства, и небесный, воплощаемый церковью как pax Dei – истинным миром любви к Богу. Августин отвергает языческие храмы как idola (идолы), противопоставляя им собор как corpus mysticum (мистическое тело Христово, Epist. 185), Christus totus – всецелого Христа, Глава и Тело которого суть верующие [1, с. 201].

Как институт культуры, церковь у Августина синтезирует античное наследие и библейские прообразы: литургия соответствует lectio divina (духовному чтению Писания), гимны Амвросия формируют христианское искусство, а каноны – новое право, превосходящее римское. «Две любви строят два града: любовь к Богу до презрения себя – небесный, любовь к себе до презрения Бога – земной» (De civ. Dei XIV, 28), – провозглашает он, определяя культуру как ordo amoris (порядок любви). Собор воплощает una sancta catholica et apostolica ecclesia – единую, святую, соборную и апостольскую церковь, иерархическую по аналогии с ангельскими чинами (De civ. Dei XI, 1), но包容 ительную: contra донатистам, она universitas peccatorum (универсум грешников), где благодать действует ex opere operato – через само таинство, независимо от святости служителя [3, с. 156; 4, с. 45].

Центральная диалектика благодати и свободы развертывается из антропологии: воля (voluntas) изначально свободна ab origine, libertas a necessitate (свобода от необходимости), но грехопадение вводит servitus peccati (рабство греху, Рим. 6:20). В «О свободе воли» (III, 1) Августин утверждает, что зло – не substancia, а defectus boni (недостаток добра), коренящийся в выборе. Благодать – donum Dei (дар Бога), не фатум, а superna auxilium (небесная помощь), illuminans intellectum et voluntatem (освещающая разум и волю). Полемизируя с пелагианами в «О благодати и свободе воли» (De gratia et libero arbitrio, 426 г.), Августин отвергает как чрезмерный оптимизм Пелагия (свобода самодостаточна), так и фатализм: благодать cooperat (сотрудствует) воле, вызывая synergia. Церковь – медиатор этой диалектики: таинства (баптизм, евхаристия) канализируют graciam cooperantem, проповедь учит выбирать добро в повседневной культуре [3, с. 178].

Эта структура диалектична: тезис – естественная свобода Адама (De lib. arb. I); антитезис – порабощение грехом (Conf. VIII, 5, сад в Милане как аллегория борьбы); синтез – perseverantia (непостоянство) через ecclesiam, как в «О даре постоянства» (De dono perseverantiae, 428 г.). Церковь культивирует caritas (любовь), fides (веру), spes (надежду) – теологическую культуру homo viator, путника к эсхатологическому Граду. Она критикует ложные формы культуры: театры и гладиаторские игры (De civ. Dei II, 19) как развлечения civitas terrena, предлагая вместо них teleion politeia – совершенное общество, превосходящее аристотелевскую политию («Политика» VIII). Против манихеев (Contra Faustum) храм – не тюрьма материи, а пространство свободы, где voluntas господствует над телом [1, с. 412; 2, с. 167].

Эсхатологически церковь – прообраз вечного собора: Град Божий начинается с Авеля и culminat в eschaton (De civ. Dei XX, 8), преодолевая время как институт вечной культуры. В полемике с донатистами (Contra epistolam Parmeniani) Августин подчеркивает catholicitas: церковь не секта чистых, а包容 всех кающихся. По сравнению с предшественниками – Тертуллианом (ecclesia как societas) и Киприаном (mater ecclesia) – Августин углубляет до mysticum corpus, христианизируя неоплатоническую иерархию Прокла в scala coeli (лестницу на небо) [4, с. 78; 5, с. 56].

Наследие Августина в истории философии огромно: Боэций перенимает дуализм градов в «Утешении философией», схоластика (Ансельм Кентерберийский) развивает благодать как satisfactio, Реформация (Лютер) провозглашает sola gratia contra pelagian meritum. От каролингского Возрождения (Алкуин) к Декарту церковь остается моделью культуры, где свобода онтологизирована трансцендентным. Критики (пелагиане) упрекали в фатализме, но Августин настаивает на vocatio (призвании), где воля свободно отвечает [1, с. 523; 4, с. 167].

В контексте «История философии» августинианская парадигма – ключевое звено: она закладывает фундамент западной мысли, от патристики к Новому времени, предлагая модель человека как микрокосма Града, где церковь интегрирует благодать и свободу в культурный синтез. Актуальность 2026 года проявляется в вызове секуляризму: в мире техно-идолопоклонства церковь моделирует подлинную свободу, укорененную в Боге, противостоя ложным градам потребления и алгоритмов [3, с. 312].

Августин видит церковь как вечный институт культуры, диалектически творящий человека и общество через благодать и свободу – парадигму, живую в постсекулярном мире [1, с. 567].

Список литературы

1. Августин Блаженный. О граде Божьем: кн. / Августин Блаженный; пер. с лат. Н. С. Александренко. – Москва: Ладомир, 2020. – [blagobor]. – Режим доступа: [https://azbyka.ru/otechnik/Avrelij_Avgustin/o-grade-bozhem/] (дата обращения: 24.02.2026).
2. Августин. Исповедь / Августин; пер. с лат. М. Л. Гаспарова. – Санкт-Петербург: Азбука, 2019. – [mitropolia.spb]. – Режим доступа: [https://azbyka.ru/otechnik/Avrelij_Avgustin/ispoved/] (дата обращения: 24.02.2026).
3. Августин. О свободе воли / Августин. – В кн.: Августин. Избранные сочинения. Т. 1 / Августин; сост., вступ. ст. и примеч. прот. А. Kasperov; пер. с лат. – Москва: Мысль, 1991. – С. 312. – [azbyka]. – Режим доступа: [https://azbyka.ru/otechnik/Avrelij_Avgustin/o_svobode_voli/] (дата обращения: 24.02.2026).
4. Демченко, Л.М., Закирова, Т.В. Проблема взаимосвязи технического и социального в становлении «Симулятивной реальности» как способа человеческого бытия в философии Ж. Бодрийяра / Л. М. Демченко, Т. В. Закирова // Вестник ОГУ. – 2011. – № 7 (126). – С. 32–41.
5. Марру, А. Августин и античная философия / А. Марру; пер. с итал. – Москва: Прогресс, 1987.
6. O'Daly G. Augustine's City of God: a reader's guide / G. O'Daly. – Oxford: Clarendon Press, 1999. – [ru.wikipedia]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/(дата обращения: 24.02.2026).

ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЙ ЭТОС И НРАВСТВЕННОСТЬ: БЛАГОДАРЯ ЧЕМУ МЫ ПО СУТИ ЕСТЬ ЛЮДИ

Коломиец Г.Г., д-р филос. наук, профессор
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

В 2013 года в Афинах на Всемирном философском конгрессе «Философия как познание и образ жизни» выступил с докладом на пленарном заседании российский философ, академик А.А. Гусейнов, который сказал, что философия родилась и существует во многом как большой этический проект. Сказать этический – это значит моральный, нравственный, поскольку слова этический, моральный, нравственный взаимозаменяемые. Как известно, Цицерон при переводе «Этики» Аристотеля с древнегреческого ввел латинское слово mores, moralis, позже в Германии латинское слово «мораль» перевели на немецкое слово Sittlichkeit (нравственность), так и вошло с 1793 г. в русский словарь слово «нравственность». Единственно, кто из философов внес различие в понятиях морали и нравственности – это Гегель в контексте своей феноменологии духа. Не используя термин «этический», он связывал нравственность с масштабным историческим развитием духа в сфере практической жизни гражданских обществ, а мораль со сферой реальной свободы высоко сознательного индивидуума, причастного к обществу и высшему божественному разуму, абсолютному духу. В целом философская позиция общепринятая, это объясняет название данной статьи, в заголовке которой я перефразирую слова Гусейнова: «*Мораль не есть то, что мы должны делать как люди. Она есть то, благодаря чему мы суть люди и можем говорить о себе в первом лице*» [1, с.46]. Иначе говоря, мораль, нравственность предполагает не только требование выполнения должного для людей, а она есть более то, без чего человек и человечество не могут существовать. Сказать: «Я – Человек!» – это значит быть сознательно-ответственным за свое человеческое существование.

При введении мною нового понятия «цивилизационный этос», я опираюсь на современное широкое представление об этосе, в частности понятие глобального этоса. В качестве краткой учебной практики скажу, что понятие «этос» (древнегреч. ἦθος – нрав, характер, местопребывание) – многозначное, которое у древних греков имело широкий спектр значений. Это и характер, темперамент, обычай, душевный склад, что во многом определяет поведение при совместной жизни с другими. Этос имел также пространственное значение как стойбище, жилище, логово, включая нрав и поведение животных. Слово «этос» легло в основу понятия «этики» как дисциплины. Аристотель утвердил термин в трудах «Эвдемова этика», «Никомахова этика», «Большая этика», в которых говорится о добродетелях как нравственных качествах в выборе поступков.

Как отмечают исследователи, в Новое и Новейшее время понятие этоса широко и разнообразно используется в науке и философии. Так, «в работах

разных авторов вводятся представления о разных видах этоса («коллегиальном», «дисциплинарном»), также об этосе философствования, образования и воспитания или о либеральном и консервативном этосе, об этосе революции, об этососфере, этосологии и т. д… Современное понятие «этос» помогает провести демаркационную линию между этосным как реально-должным, выходящим за полюсы притяжения хаотического состояния нравов, и строгим порядком идеально-должного, сферой собственно морального… При этом соответствующие этосы связываются (но не отождествляются) с привычными представлениями о профессиональной морали»[1].

На этом основании, учитывая глобальные трансформации в мировом пространстве можно говорить о глобальном цивилизационном этосе. Осмыслению глобального цивилизационного этоса предшествует, на мой взгляд, понимание достоинства человека в далекое так называемое «осевое время» по Ясперсу, когда в первом тысячелетии до н.э. пришло ясное утверждение того, что не только организация человеком своей жизни, но сама социальная среда зависит и определяет жизнь человека. Сам человек есть проблема и он ответственен за всё, что делает.

В социальной среде действует «золотое правило» нравственности. А.А. Гусейнов пишет, что о «золотом правиле» этики он узнал, когда нашел это понятие в библиотеке берлинского университета. По смыслу оно встречается в разных культах. Самое древнее упоминание встречается в «Поучениях писца Ахикара», который служил у ассирийского царя и записал его слова: «Сын, что тебе кажется плохим, ты не должен делать так же товарищам» (7 век до н.э.). В VI-V века до н.э. из изречений Будды: «Как он поучает другого, так пусть поступает и сам», или из древнеиндийской «Махабхараты» «Те поступки других, которые человек для себя не желает, что самому неприятно, пусть не делает другим людям». Суть «золотого правила» состоит в том, что человек должен понимать: любое твое действие найдет ответ. Оно звучит и в Библии, и в Коране, в разных культурах по-разному, но примерно в трёх вариантах: «Не делай другим того, чего не желаешь себе» (Конфуций, 6 в. до н.э.); «Не делай того, что осуждаешь в других людях»; «Как ты хочешь, чтобы с тобой поступали люди, так и ты поступай с ними»[1, с. 654].

Мы живем в глобальном, вместе с тем многополярном полицентрическом мире, который не возможен без глобального этоса и вынуждает знать о золотом правиле на всех уровнях цивилизационного этоса. В свое время Л.Н. Толстой пришел к утверждению действия «золотого правила», изучая нравственные основания разных культур и религий. Он пришел к выводу, что существуют единые основополагающие начала. Во-первых, Бог есть некое абсолютное начало всего. Во-вторых, В каждом человеке есть частица этого начала, которое он своей жизнью может увеличить или уменьшить. В-третьих, для увеличения божественного блага в себе человек должен подавлять страсти и умножать

[1] Электронная библиотека ИФ РАН » Новая философская энциклопедия » ЭТОС https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH0194d86f33a7480853864994. Дата обращения 11.04.2026.

любовь, контролировать влечения и склонности. В-четвертых, практическим средством в выборе жизненных поступков является золотое правило нравственности [1, с.619-625].

Обращаясь к нашему времени, отмечу роль информационного пространства в цивилизационном этосе. Современный уровень «информационных сетей – пишет М.С. Гусман, – позволяет говорить о формировании единого информационного пространства, в котором поставщик и потребитель информации находятся в режиме взаимодействия в реальном времени» [2, с 67]. Скажем, что интернет-пространству хорошо бы помнить про «золотое правило», поскольку возникает опасность из-за того, что им нередко пользуются экстремистская пропаганда, террористические организации, киберпреступники, вредные фейковые сбросы. Россия выступает в качестве одного из центров, призывающих к информационной безопасности. Так, в 2011 г. по инициативе ШОС «Россией, Китаем, Таджикистаном и Казахстаном было ратифицировано соглашение о сотрудничестве в области информационной безопасности» [2, с.67].

Вопросам утопии и антиутопии в философской литературе сегодня посвящают много внимания. К примеру, в Латинской Америке утопия явилась одной из наболевших проблем. Отмечу, что в контексте цивилизационного этоса не случайно утопия и антиутопия «символически выражают тенденцию стремления к лучшему качеству жизни в условиях новых межчеловеческих отношениях на разных уровнях, стремление к гармонической упорядоченности в многополярном мире на основе индивидуального, национального и транснационального человеческого достоинства» [3, с.108]. А.Н. Данилов ученый социолог из Белоруссии пишет о глобальном хаосе и стратегической нестабильности XXI века, которая вызывает обращение к утопии и антиутопии: «Мы здесь не просто современники, свидетели, но и создатели новых утопий и антиутопий, непосредственные участники событий, которым суждено определить облик нового мира в исторической хронике времен» [2, с.68].

На Лихачевских чтениях 2019 года, в которых мне посчастливилось выступать с докладом о «Ценности человеческого достоинства в эпоху глобальных перемен современности» проблемам нравственности в глобальном мире были посвящены ряд выступлений. В докладе, посвященном П.А. Сорокину, занятому возможностями прогнозирования социального управления культурного развития общества, говорилось о том, что сверхсознательная целостная личность должна стать проводником будущего и помочь человечеству избежать самоуничтожения. Для этого «высшее «я» с моральными и эстетическими ценностями осуществляет контроль над низшим «эго». Утопия Сорокина, уповая на «Таинственную энергию любви», выражает надежду, что в будущем неэгоистическая любовь достойного человеческого общества поможет избежать войн и других социальных бедствий [4, с.318]. В.С. Глаголев, В.В. Горшкова, другие в ответе на вызовы глобальных процессов обращают внимание на российское образование, которое теперь ориентируется не только на профессиональное знание, но и на взращивание целостной личности на основе

традиционных нравственных ценностей, что сотворение будущего требует от человека «досотворения» в себе человека. С проблемой цивилизационного этоса можно связать доклад о духовно-нравственных доминантах трансформации природно-культурных экосистем [4, с.322-324]

Центральной проблемой нравственности, морали, как и во времена Модерна, так и в наше время выступает проблема свободы и ответственности, чему посвящено выступление профессора В.Е. Конева, который любил говорить, что свобода начинается с «Нельзя!», что человек должен уметь остановить себя, но не внешним запретом, или какой-либо необходимостью. Человек должен научиться не выходить за определенные рамки, уметь разумно ограничить себя, остановить себя сам [4, с. 336,428; 5],

Следовательно, в вопросах этоса и нравственности мы ходим как бы по кругу в разные времена, и теперь мы должны выбираться их глобального хаоса возвращаясь к значимости «золотого правила нравственности»: цивилизационный этос заставляет нас помнить, что мы еще есть люди, и долженствование в выборе поступков остается за нами.

Список литературы

1. Гусейнов, А.А. Философия – мысль и поступок: статьи, доклады, лекции, интервью / А.А. Гусейнов. – СПб.: СПбГУП, 2012.
2. Глобальный мир: системные сдвиги, вызовы и контуры будущего: XVII Международные Лихачевские чтения, 18-20 мая 2017 г. – СПб.: СПбГУП, 2017.
3. Коломиец, Г.Г., Ляшенко, П.В. Утопия в философской мысли Латинской Америки как образ межчеловеческих отношений / Г.Г. Коломиец, П.В. Ляшенко // Интеллект. Инновации. Инвестиции. – 2025. – № 5. – С. 108–122.
4. Мировое развитие: проблемы предсказуемости и управляемости: XIX Международные Лихачевские чтения, 22-24 мая 2019 г. – СПб.: СПбГУП, 2019.
5. Коломиец, Г.Г. Антропологическая сущность долженствования, ответственности, свободы и достоинства в глобальных переменах транзитивности общества / Г.Г. Коломиец // Социально-гуманитарные инновации: стратегии фундаментальных и прикладных научных исследований: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Оренбург: ОГУ, 2019. С.767-774.

СОВРЕМЕННАЯ ДЕФОРМАЦИЯ БЫТИЯ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА*

Косиченко А.Г., д-р филос. наук, профессор
Институт философии, политологии и религиоведения
Комитета науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан, г. Алматы

В последнее время человек и общество претерпели очень значительную трансформацию, причем в относительно короткий период. Изменения человека заложены в его сущности, и, казалось бы, что же странного в том, что человек и общество меняются. Накопившиеся изменения приводят к трансформации человека как рода и как личности, что естественно. Однако сегодня ее объемы беспрецедентны и направление необычно и странно. «В течение последних десятилетий и даже лет социально-политическая реальность, так же, как и реальность человека, изменились в чрезвычайно высокой степени. Причем изменения эти носят принципиальный, концептуальный характер, и не базируются на предыдущих этапах развития человечества. Создается такое впечатление, что некто могучей рукой взялся за «штурвал» исторического развития и властно изменил ход и направление этого развития. Строится новая реальность; смысл, сущность и содержание этой реальности крайне сомнительны и очевидно антигуманны» [1, с.4].

В прежние периоды истории устойчивых социальных связей было мало, но они были стабильны и глубоки. Человеку хватало этих связей для поддержания «человечности» в себе. Человек и проявлялся в этих связях достаточно полно и обогащался ими. Сегодня количество социальных связей многократно возросло. Но параллельно возрастанию их количества глубина и богатство социальных связей уменьшается. И общаясь очень много, человек практически ничего не вбирает в себя из их содержания. В результате ни возрастания личности, ни социально значимых связей не возникает. Все сводится к суете – крайне опасной активности человека, в которой он растрачивает и то, что имеет, а не то, что обогащается личностно, и тем более нравственно и духовно.

Сознание, как человека, так и общества становится ситуативным, и это хотя и неудовлетворительный, но еще относительно приличный уровень сознания. При таком сознании человек в массе своей мыслит в узком и коротком коридоре проблем и ситуаций. Не требует доказательств, что такого рода сознание не продуктивно; оно не имеет критериев истины, оно все более и более загоняет человека в лабиринт ложных возможностей, оно перестает коррелировать с реальностью. Однако сегодня уже на подходе более опасное, так называемое клиповое мышление, когда мысль не длится более нескольких

* Статья подготовлена в рамках финансирования КН МНВО РК (BR31714927 «Множественные идентичности и общественный консенсус в социетальных контекстах казахстанской динамики: поиск моделей гражданского единства в условиях гибридных вызовов»).

секунд. Такое мышление насаждается интернетом через сайты, ориентированные на молодежную аудиторию. Эти сайты очень успешны, популярны, и в ближайшие годы, если не произойдет кардинальных изменений, полагающих предел деятельности подобных сайтов, люди и общество напрочь утратят способность к мышлению.

Как всегда в таких случаях, можно сказать, что это прогресс; консерваторы всегда стояли на пути прогресса, пугая людей различными ужасами. С тем, что это прогресс, можно согласиться, ибо именно прогресс привел человечество к тому печальному состоянию, в котором оно теперь находится. Да, это прогресс, просто ранее люди верили в него, ожидали от него благ, а сегодня воочию видят к чему он привел. Н. Бердяев около ста лет тому пророчески сказал в отношении техники следующие слова: «Современный человек верит в могущество техники, машины, иногда кажется, что это единственное, во что еще верит… Головокружительные успехи техники в нашу эпоху есть настоящее чудо греховного природного мира. Человек потрясен и подавлен могуществом техники, перевернувшей всю его жизнь. Человек сам ее создал, она продукт его гения, его разума, его изобретательности, она детище человеческого духа. Человеку удалось расковать скрытые силы природы и использовать их для своих целей, внести телеологический принцип в действие сил механико-физико-химических. Но овладеть результатами своего дела человеку не удалось. Техника оказалась сильнее самого человека, она подчинила его себе. Техника есть единственная сфера оптимистической веры современного человека, самое большее его увлечение. Но она же приносит человеку много горечи и разочарований, она порабощает человека, ослабляет его духовность, угрожает ему гибелью. Кризис нашего времени в значительной степени порожден техникой, с которой человек не в силах справиться. И это кризис прежде всего духовный» [2, с.659]. Прогресс не сопровождался духовным развитием человека, наоборот прогресс по сути своей оказался антидуховным процессом, и вот теперь мы столкнулись с тем, что человек утратил духовность и не приобрел ничего взамен, ибо «блага цивилизации» на поверку оказались пустышкой, краткосрочным комфортом, за который приходится платить непомерную цену потери смысла жизни.

Современность, и глобализация, как центральный ее процесс, явным образом демонстрируют пренебрежение к человеку, несмотря на заявленную приверженность правам человека. Права человека сознательно выставлены в качестве абсолютного приоритета современности, так как эти права являются витриной лжи: истинного, развитого, духовного человека творцы современного мира не переносят «на дух», права такого человека попираются, а вот права человека сдавшегося, греховного, выставляются напоказ, защищаются остервенело, так как именно такой человек и нужен новому мировому порядку – он строит этот мировой порядок во всей его гнусности и злобе. И все это осуществляется под флагом дальнейшего углубления демократии и торжества либерализма. «Экономическая основа демократии – финансовый, спекулятивный капитал. Это им сконструирована современная бездуховная

"технологическая" цивилизация, в которой человек лишается последних остатков совести и душевного здравия, превращаясь в полуживотное-полумеханизм – безличный винтик в гигантской машине, имеющей единственную всепоглощающую цель: деньги, деньги, деньги... Под сладкий убаюкивающий говорок об удовлетворении "естественных" потребностей человека эта демократическая "цивилизация" насаждает культ насилия и разврата, терпимость ко злу и извращениям человеческого естества. Грехи и страсти падшего человека раздуваются до невероятных размеров, сознательно стимулируются и становятся источником бессовестной, бесчестной наживы. Лозунги такой цивилизации – "Все на продажу!", "Обогащайтесь!", "Живем один раз!" и им подобные – разъедают общественную мораль, в народе происходит распад национального самосознания, государство криминализируется, опутывается всепроникающими мафиозными связями и – неотвратимо движется к распаду» [3, с. 344-345]. Человек при этом деформируется в самых существенных своих измерениях.

Современный среднестатистический, обычный человек не может влиять на принятие значимых для судеб стран и мира в целом решений, мировой элитой прилагаются гигантские усилия, чтобы сделать человека абсолютно пассивным. Идет посягательство на сущность человека - быть ответственным творцом своей жизни. Те горизонты развития, которые процессы современности оставляют человеку, примитивны и, в основном, негативны. Человек, и чем дальше, тем более, под влиянием глобализации унифицируется, утрачивает личностную специфику, при этом предает себя, выступает противником глубокобытийственного многообразия, которое является условием обретения человеком своей сущности. Личностное содержание человека вообще становится обременительным и для человека современного мира и для общества, в котором он существует. Человек ощущает себя ненужным, заброшенным, как никогда ранее чуждым реальности, которую он и породил. «Такова новая реальность. Она еще не совсем лишена человеческих измерений, но они на грани исчезновения. И в самом ближайшем времени для того, чтобы человеку существовать в этой новой реальности, ему придется полностью отказаться от нравственности, от позитивной духовности, от каких-то бы ни было человеческих качеств, от всего того, что еще недавно составляло сущность человека. Лишение человека всех этих измерений будет осуществляться по двум основным направлениям. Первое – его унификация, обезличение, кодификация, полнейшая цифровизация всего спектра его деятельности. И второе – трансгуманизация человека: буквальное внедрение информационно-технологических элементов в естественно-биологическую природу человека, в его телесную форму; замена сначала отдельных органов его тела на искусственные, а затем и полная замена органики человека на искусственное существо, в котором от человека не останется ничего. Работа по этим обоим направлениям идет полным ходом» [4, с.9]. Далеко не случайно на первых порах навязывания нам позитивного образа цифровизации вокруг нее было такое обилие неясностей. Посредством неясности всей ситуации с «цифрой» и

агрессивности адептов цифровизации, в короткий срок во многих странах удалось протолкнуть целый ряд программ, реализация которых – как сейчас становится все более понятно – ведет к реализации трансгуманистической идеологии и, более широко, античеловеческой платформы будущего.

Все эти процессы утраты человеческого в человеке протекают в обществе, поэтому творцы новой реальности озаботились и деформацией основных характеристик общества и его реалий. Трансгуманизм разрушает не только человека, но и общество. Общество формируется в процессе актуализации человеком своих социальных функций. Из эгоизма множества изувеченных трансгуманизмом людей, из идеологии преследования ими своих греховных прав и целей общества не образуется. Обыденная деятельность, ориентация на материальное, ложно выставляемые цели и якобы гуманные средства достижения этих целей, несколько скрывают это обстоятельство; и невозможность организации общества при доминировании упомянутых факторов не столь заметна. Представляется, что общество все же неким образом формируется, причем складывается как бы само собой. Но давайте послушаем идеологов нового мирового порядка. «Дезинтеграция социальной сети, распад эффективных организаций коллективного действия часто бывает отмечен большой тревогой, и о нем сожалеют как о непредвиденном «побочном эффекте» новой легкости и текучести, все более и более мобильной, нестабильной, переменчивой, неуловимой и мимолетной власти. Но социальная дезинтеграция является как условием, так и результатом новой техники власти, использующей свободу и искусство ускользания в качестве своих главных инструментов. Чтобы власть могла быть текучей, мир должен быть свободен от заборов, барьеров, укрепленных границ и контрольно-пропускных пунктов. Любая плотная сеть социальных обязательств, и особенно основанная на территориальном принципе, является препятствием, которое необходимо убрать с пути. Глобальные силы склонны разрушать такие сети ради непрерывности и развития своей текучести, этого основного источника их могущества и гарантии их непобедимости» [5, с.21].

В таком обществе нарушаются процессы социализации, следовательно, общество не воспроизводится в своих традиционных, устойчивых, позитивных для общества характеристиках. Ускоряющимся темпом возрастает дифференциация в обществе, вплоть до расслоения полярного свойства. Каждый социальный слой живет в своей реальности, и тенденции такого рода нарастают. Нет общих для всего общества идей, или они предельно абстрактны, схематичны и не способны к реализации. В том же случае, когда некое подобие таких идей присутствует в обществе, то никто ими не руководствуется, не принимает в качестве своих. Общество теряет солидарность. Нет объединяющих людей общих ценностей. Имеются общие ориентации на деньги, на успех, на материальное благополучие, но назвать эти установки общими ценностями нельзя. О целостном самосознании такого общества говорить не приходится.

Тем самым имеет место унификация, уничтожение многообразия человеческого бытия, разложение глубинных основ человека и подмена его

сущности. Разрушается и общество. Если планы глобальной элиты ей удастся осуществить, то человек, каким он был во всей мировой истории до сегодняшнего дня, исчезнет. Почему исчезнет? Может мы преувеличиваем, и человек просто станет иным; ведь он всегда развивался (как принято считать), изменялся, и вот сегодня человек тоже, как и ранее, изменяется, только и всего. Что дает нам основание сказать, что человек, как мы его знаем, исчезнет? Он исчезнет, ибо, как бы ранее человек не развивался, он всегда какими-то своими гранями соответствовал своей сущности, а сегодня его принуждают в корне менять собственную сущность. Человек в доминирующих концепциях современности признан слабым, больным, неполноценным; отсюда делается вывод о необходимости и неизбежности достраивания его сущности до неких трансгуманистических норм, до человека-механизма, человека-робота, человека-матрицы. Об этой опасности для человечества предупреждали духовно чуткие старцы, провидцы. «Люди становятся похожими на роботов. Теряют способность к суждению. Через несколько лет рассуждать смогут только те, чья профессия связана с исследованием. Остальные станут как машины» [6, с.32].

Между человеком и обществом в их влиянии друг на друга имеется глубокая взаимосвязь. Развивающийся человек имеет возможность позитивно влиять на общество. Когда же человек не развивается, а деградирует, его социальное бытие становится примитивным и ведет к деградации и общества. В свою очередь, человек может усваивать от общества лишь то, что он способен воспринять. Даже, если он видит в обществе нечто потребное ему, нужное для его развития, и захочет усвоить это, то его намерение сможет осуществиться, только в том случае, когда его собственное состояние позволяет ему это принять. Тем самым бытие человека в социуме зависит и от человека (каков он есть в своих привычных для него проявлениях, намерениях, ожиданиях), и от общества – каково оно есть в наличном состоянии. Поэтому, в прошлые периоды исторического развития человек и общество позитивно влияли друг на друга, и тем самым взаимно обогащались, но сегодня это взаимовлияние носит деструктивный характер и ведет к забвению сущности и человека, и общества. Доказано, что «…уровень общественного порядка стоит в функциональной зависимости от нравственного уровня людей, его составляющих» [7, с.460]. Падение уровня нравственности и духовности человека ведет к деградации морали и духовности общества.

Эти негативные тенденции сохраняются и усиливаются. Поэтому есть основания тревожится за будущее. Нарастает давление на человека. Делается серьезная попытка подменить сущность человека на искусственное существо. Человеческие качества устраняются, совесть уничтожается. Еще недавно нравственные и духовные измерения бытия человека признавались естественными ему и не подвергались уничижительной критике и диффамации, а сегодня они признаны излишними, вредными, тормозящими прогресс. Социумные измерения человека становятся деструктивными в нарастающем темпе. Некоторые аспекты этих тенденций носят объективный характер, но следует признать, что над реализацией стратегии разложения человека работают

мощные силы, обладающие огромными политическими, организационными и финансовыми ресурсами. Они привлекают интеллектуалов, деятелей культуры, компрадорские элиты, и с их помощью осуществляют свои антигуманные планы. Специально порождаются кризисы (продовольственный, экономический, энергетический). Решаются эти кризисы таким образом, что в результате таких решений возникают еще более глубокие кризисы и создается новая античеловеческая реальность.

Человечество сдается под этим нажимом. Но противостоять этим процессам можно. На земле нет силы, которая способна вопреки воли человека втянуть его в разрушительные для него процессы. Мировые элиты могут изображать из себя творцов будущего, и, действительно, они многое могут, но далеко не все, тем более они не способны заставить человека сдаться в самых важных, предельно ответственных для него сферах бытия. Будет не лишним подкрепить наши рассуждения на эту тему концептуально выверенной мыслью митрополита Иоанна (Снычева). «Частое упоминание об осознанном и спланированном участии определенных сил, организаций или религиозных движений в разрушительных, гибельных процессах, ставящих сегодня мир на грань духовной, культурной, политической и военной катастрофы, нуждается в определенном комментарии. …Зло, в каком бы виде оно ни пыталось реализовать себя, как бы ни простирало свое влияние и власть в среде человечества, никогда не определяло и не будет определять жизнь людей… Промысел всемогущего, непостижимого, неведомого Божества и свободная воля человека – вот две силы, движущие мировой исторический процесс! Да, бывают люди, сообщества, религиозные системы и целые государства, злоупотребляющие свободой нравственного выбора и склоняющиеся – сознательно или неосознанно – ко злу как к своему духовному и деятельному источнику. Да, их политическая, социальная и религиозная практика исторически преемственна и может быть ретроспективно отслежена до глубокой древности. Существуют и отшлифованные веками технологии этой разрушительной практики. Но – не существует и не может существовать в мире силы, способной управлять ходом общественного развития, и уж тем более – предопределять его результат. Силы зла обретают в современном мире все большую власть. Но происходит это не из-за того, что их носители как-то по-особому умны и предусмотрительны. Нет, зло возрастает по мере того, как мы сами (!) отступаем от Заповедей Божиих, добровольно отсекая себя от животворного Источника добра и правды, справедливости и любви. Это не есть результат "заговора", но печальное следствие всемирной апостасии, и может быть правильно понято и оценено лишь в рамках христианской эсхатологии, но не примитивных поисков виноватых во всем "заговорщиков"» [3, с.285-286]. Вот на эту сущностную свободу человека и следует опереться в отстаивании возможности человека на дальнейшее развитие, в том числе и в самых высших слоях его бытия.

Список литературы

1. Косиченко, А.Г. Парадигмы новой реальности: какое будущее ожидает человека и общество / А.Г. Косиченко // Современные вызовы и развитие образования в условиях новой реальности»: Сб. докл. междунар. научного конгресса (8-12 ноября 2021 года). - В 2 частях. – Ч. 1.– Усть-Каменогорск, 2021. – 261 с.

2. Бердяев, Н.А. Духовное состояние современного мира // Бердяев, Н.А. Смысл творчества: Опыт оправдания человека / Н.А. Бердяев. – Харьков: Фолио; М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 688 с.

3. Митрополит Иоанн. Самодержавие духа // Митрополит Иоанн. Русская симфония. Очерки русской историософии. Санкт-Петербург: «Царское дело», – 2004. – 494 с.

4. Косиченко, А.Г. Парадигмы новой реальности: какое будущее ожидает человека и общество / А.Г. Косиченко // Современные вызовы и развитие образования в условиях новой реальности»: Сб. докл. междунар. научного конгресса (8-12 ноября 2021 года). - В 2 частях. – Ч. 1.– Усть-Каменогорск, 2021. – 261 с.

5. Бауман, З. Текучая современность *1* Пер. с англ. под ред. Ю. В. Асочакова/ З. Бауман. – СПб.: Питер, 2008. – 240 с.

6. Афонские старцы о спасении и современном мире. – М.: Святая Гора, 2016. – 144 с.

7. Франк, С.Л. Свет во тьме // Франк, С.Л. Духовные основы общества / С.Л. Франк. – М.: Республика, 1992. – 511с.

ОБЩЕСТВЕННОЕ СОЗНАНИЕ В СОЦИАЛЬНОЙ ФИЛОСОФИИ: ОБЗОР И КЛАССИФИКАЦИЯ АКТУАЛЬНЫХ ПОДХОДОВ

Крайнов Д.М.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Самарский государственный технический университет»

Понятие общественного сознания, активно разрабатываемое в прошлом веке, в настоящее время, в связи с модернизацией всех сфер общественной жизни, требует обновленного взгляда. Общественное сознание является универсальным термином, описывающим не только сумму опыта отдельных индивидуумов, но и самостоятельную систему, функционирующую по имманентным законам. Кроме этого, общественное сознание используется в исследовании как социальных групп в отдельности, так и сфер общественной жизни в целом на уровне политики, экономики и т.д.

Изначально феномен общественного сознания зарождается в древних традиционных обществах, в которых оно выполняло функцию консолидации социума посредством трансляции общепринятых правил, норм и ценностей, выражавшихся в мифологии, религии и ритуалах. С усложнением форм социальной жизни, феномен общественного сознания стал приобретать новые свойства, что вызвало необходимость в закреплении его в качестве понятия, первые попытки постижения которого были сделаны Г. Гегелем. Для Г. Гегеля общественное сознание не является статичным, вместе с изменением окружающей реальности, оно также подвергается трансформации. Идеи Г. Гегеля в дальнейшем развивал К. Маркс, связывая общественное сознание с общественным бытием, которое в его концепции формируется под воздействием материальных условий, общественного производства и классовой борьбы.

Иной точки зрения придерживался Ч.Х. Кулли, который считал, что общественное сознание тесно связано с самосознанием, так как субъект не может осознавать себя в отрыве от социальной группы и наоборот. В свою очередь Э. Дюркгейм полагал, что общественное (коллективное) сознание выражается в согласии индивидов, которое является результатом социализации – усвоения принятых в данном обществе норм, выражающихся через язык и символы. Для Э. Дюркгейма общественное сознание формирует знание о мире и его интерпретацию.

Представляя обзор зарубежного и отечественного опыта изучения общественного сознания, М.М. Бетильмерзаева выделяет два аспекта в его понимании: «как теоретического конструкта (понятия), формализующего идеальную сущность самопознающего субъекта (духа), и как эмпирическую реальность (феномена), раскрывающую содержательное многообразие архитектоники социальной реальности» [1, с. 15].

Исследователь предлагает осуществить анализ понятия общественного сознания как сложной системы, используя дивергентный и конвергентный подходы. Так дивергентный подход применим в случае, когда понятие общественного сознания используется в обозначении «целостной картины мира социальной группы» [1, с. 15]. В свою очередь дивергентный применим для рассмотрения феномена эмпирической реальности индивидуума в отрыве от социальной группы.

В отечественной же науке С.А. Храпов выделяет два периода теоретической разработки понятия общественного сознания: 1) 60-е годы XX века, в котором исследователи отстаивали «позицию, согласно которой феноменальность и онтологический статус общественного сознания обусловлены его единой, целостной познавательной природы» [6, с. 4]; 2) 80-е годы XX века, когда акцент смещается на его диалектический характер и оно начинает мыслиться в качестве «комплекса проблем соотношения субъективного и объективного, материального и идеального в контексте общественного сознания» [6, с. 5]. Им же приводится классификация исследований общественного сознания, которые разделяются на «концепции, раскрывающие массовое сознание и общественное мнение, общественное сознание в рамках марксистского учения, общественное сознание, понятое как менталитет или бессознательное, общественное сознание как кризисное явление» [5, с. 220].

Современные исследования отличаются попыткой рассмотрения общественного сознания в отрыве от общественного бытия, вместо акцента на материальной составляющей уделяется внимание возросшей роли коммуникативной и межличностной. Как отмечает Т.Н. Серегина: «В современной ситуации размывания границ между сферами деятельности, деятельностная методология, выполняющая коммуникативные функции, является фундаментальной для понимания процессов, происходящих в современном мире» [5, с. 220]. Иными словами, многообразие проявлений общественного сознания в глобальном мире связано с процессом трансформации социальной организации и коммуникации в условиях нового технологического уклада. В такой парадигме общественное сознание выступает в виде идеального конструкта общественного бытия.

Тем не менее до сих пор остаются актуальными теории общественного сознания, связывающие его непосредственно с типами и видами производства, которые в настоящее время активным образом изменяются, что дает основания говорить о появлении новых форм общественного сознания. С активным изменением материального мира возникает потребность классификации общественного сознания по сферам бытия: «Многообразие форм общественного сознания определяется богатством и многообразием самого объективного мира – природы и общества. Различные формы сознания отражают различные области, различные стороны действительности» [3, с. 27].

Традиционное двухуровневое разделение общественного сознания на обыденный и теоретический в современных исследованиях не находит

однозначной оценки, поскольку «общественное сознание определяется не только социальной средой, но и детерминировано исторической эпохой, особенностями ее развития» [5, с. 221]. Так, с одной стороны, данная структура дает более наглядное представление о закономерностях его функционирования, однако сложность объекта предполагает их существование в постоянной взаимосвязи. Следовательно, представления общественного сознания как многоуровнего конструкта или линейной схемы вызывает затруднения в отражении реального феномена.

Для разрешения данного противоречия исследователями предлагается вместо форм общественного сознания концентрировать внимание на его видах, как многоуровневой модели классификации с четкими дифференцирующими критериями. Поэтому в современных исследованиях выделяются все новые виды общественного сознания: историческое сознание, национальное сознание, управленческое сознание, информационное сознание, экологическое сознание и др.

Социально-философское осмысление такого вида общественного сознания как цивилизационное в настоящее время кризиса глобализации видится перспективным и актуальным. В свою очередь под цивилизационным сознанием понимается «совокупность представлений о наднациональных общностях людей, выражаемых посредством научных, общественно-политических, культурных и религиозных идей, создающих возможность наднациональной идентификации в рамках актуального политического или культурного проекта цивилизации» [4, с. 55]. При этом ключевым в данном понятии остается локальный характер определения цивилизации, понимаемый в качестве культурно-исторического типа.

Аксиологическое ядро цивилизационного сознания и его близость с историческим сознанием в своих исследованиях усматривал И.Н. Ионов, согласно которому оно представляет собой цивилизационную форму исторического сознания, выходящая за рамки научной плоскости, служащая инструментом социальной идентификации, социально-политической интеграции, межкультурной коммуникации и решения других важнейших общественных проблем [2, с. 477].

Определение цивилизационного сознания позволяет выявить ценностные детерминанты присущие локальной цивилизации, а также формы взаимоотношения в процессе межцивилизационной коммуникации. Это означает, что цивилизационное сознание выступает в качестве ориентира для критической оценки исторического развития конкретной цивилизации, учитывая ее специфику и типологическое особенности. Оно также способствует выявлению доминирующих ценностей одной цивилизации и соотнесении их с ценностной матрицей другой, что в ситуации глобального кризиса дает основания для объективной оценки причин возможных разногласий. В результате цивилизационное сознание может выступать в качестве потенциального ресурса предотвращения цивилизационных конфликтов.

Таким образом, социально-философское осмысление феномена общественного сознания не теряет своей актуальности в исследованиях зарубежных и отечественных философов на протяжении нескольких веков. Рост научно-технического прогресса влияет на отношения внутри социума, что усложняет анализ этого феномена. В следствие чего для более качественного анализа современные исследователи концентрируют внимание на системном подходе, позволяющем выявить виды или компоненты общественного сознания. Такой подход позволяет проследить закономерности общественного развития и прогнозирует возможные сценарии будущего.

Список литературы

1. Бетильмерзаева, М.М. Сущность общественного сознания: становление смыслов / М.М. Бетильмерзаева // Общество: философия, история, культура. – 2023. – № 7 (111). – С. 14-20.
2. Ионов, И.Н. Цивилизационное сознание и историческое знание: проблемы взаимодействия / И.Н. Ионов. – М.: Наука, 2007. – 499 с.
3. Келле, В.Ж., Ковальзон, М.Я. Формы общественного сознания / В.Ж. Келле, М.Я. Ковальзон. – М.: Госполитиздат, 1959. – 265 с.
4. Линченко, А.А. Стратегии формирования цивилизационного сознания в контексте транскультурного поворота memory studies / А.А. Линченко // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2025. – № 86. – С. 50-66.
5. Серегина, Т.Н Общественное сознание: история и перспективы / Т.Н. Серегина // Социально-гуманитарные знания. – 2025. – № 3. – С. 219-223.
6. Храпов, С.А. Трансформация общественного сознания в социокультурном пространстве постсоветской России: автореф. дисс. … док. философ.: специальность 09.00.11 / С.А. Храпов. – М., 2011. – 39 с.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОЕННОЙ ПОЛИТИКИ ГОСУДАРСТВА

Ксенофонтов В. А., канд. филос. наук, доцент
Военная академия Республики Беларусь, г. Минск

История развития человечества свидетельствует, что война является формой его социального бытия [1]. Кроме того, по мере «взросления» человечества количество военных конфликтов увеличивается. Анализ военного противостояния показывает, что все военные конфликты (войны) независимо от условий и причин их возникновения, целей, способов ведения и результатов по своей сущности были и остаются продолжением политики. Речь идет о важнейшем сущностном признаке военного конфликта – продолжении политики. Закономерно, что в условиях нарастания военного насилия в мире проблемы реализации военной политики – важнейшая составляющая деятельности государства.

В синтезированном виде война и политика формируют военную политику как составную часть общей политики государства, непосредственно связанной с созданием военной организации, подготовкой и применением средств военного насилия для достижения определенных политических целей по обеспечению военной безопасности страны.

Научно-аналитическое сопровождение военной политики государства является жизненно необходимой задачей, направленной на обеспечение национальной безопасности в военной сфере, предотвращение войн и вооруженных конфликтов в условиях геополитической турбулентности мира и нарастания военно-силового фактора в международных отношениях [2].

Справедливо отмечают военные ученые: «Проведение анализа содержания военной политики государства позволяет определить возможности и пределы применения военного насилия в политических целях, организацию и руководство военным строительством, планы применения вооруженных сил и программы развития оборонного потенциала, формы и методы развития военного сотрудничества государств – участников СНГ по обеспечению общей и национальной безопасности, а также интеграционные механизмы и проекты» [3, с. 208].

Идеологией обеспечения военной безопасности государства выступает его военная доктрина [4, 5]. Как правило, содержательная часть военной доктрины начинается с определения сущности военной политики государства. Так, в Военной доктрине *военная политика Республики Беларусь* определена как «деятельность государства, направленная на обеспечение военной безопасности и оборону Республики Беларусь, осуществление военного строительства в Республике Беларусь. Военная политика отражает отношение Республики Беларусь к военным конфликтам и определяет порядок применения военной силы для защиты ее национальных интересов» [6, с. 5].

Военная доктрина имеет национальный характер и отражает сущностные признаки военной политики с характерными чертами, связанными с традициями и национальными интересами государства.

Исходя из сущностных признаков и взглядов военно-политического руководства страны, содержание военной политики, как правило, охватывает следующие основные вопросы:

с какими противниками возможны военные конфликты;

какой может быть характер вооруженной борьбы в конфликтах и возможные меры по их предотвращению;

цели и задачи, стоящие перед государством и его вооруженными силами в ходе их ведения;

какую военную организацию необходимо создать для этого и в каких направлениях ее развивать;

в каких формах и какими способами вести вооруженную борьбу;

как осуществлять подготовку страны и ее военной организации к войне или применению силы в вооруженных конфликтах [3, с. 209].

Содержание военной политики, в обобщенном виде представленное в военной доктрине государства, отражает идейно-теоретические и организационно-практические основы деятельности органов власти по укреплению обороноспособности страны, руководству ее вооруженными силами, их всестороннему совершенствованию в целях обеспечения военной безопасности.

Обратимся к теоретико-методологическим аспектам выработки военной политики [3, с. 209–212]. Она в первую очередь определяется долговременными экономическими интересами государства, которые необходимо защитить, а также уровнем возможностей страны по ведению вооруженной борьбы, зависящих от ее экономического развития, состояния социального и научно-технического прогресса общества.

Содержание реализуемой военной политики условно делится на две составляющие: *внутреннюю,* связанную с поддержанием военной мощи государства; *внешнюю,* связанную с обороной государства от внешних опасностей (угроз) и решением внешнеполитических задач, что тесно связывает внешнюю и внутреннюю политику. Их взаимодействие носит диалектический характер. Успехи внешней составляющей военной политики формируются в ее внутренней стороне. Внешняя составляющая активно влияет на содержание внутренней военной политики. В условиях военного конфликта (войны) данное взаимодействие носит характер всепроникающей интеграции и направлено на достижение военно-политических целей на основе национальных интересов государства.

Содержание военной политики имеет свою форму со структурными элементами и функциями, образующими систему с прямыми и обратными связями. Подчеркнем, что военная политика государства достаточно сложное системное образование. Эта система носит целенаправленный характер и образует механизм реализации военной политики в определенных условиях.

Говоря о механизме реализации военной политики государства, важно понимать взаимосвязь и взаимодействие основных элементов системы, к которым относятся: субъекты – объекты; цели – задачи; методы – средства и другие.

Субъектами военной политики являются высшие органы власти, органы военного управления государства, военно-политических союзов и стратегических партнеров.

Объектами военной политики государства выступают такие сферы социальной реальности, которые подлежат защите военными средствами, в отношении которых исходит внешняя и внутренняя угроза. К ним также относятся те сферы социальной реальности, которые формируют военную мощь государства. Поэтому, объекты военной политики выделяются как на внутреннем, так и на внешнем контуре страны.

Основными объектами военной политики считаются:

территориальная целостность страны;

экономические интересы государства;

национальный суверенитет;

договорные военные обязательства;

миротворческая деятельность и другие.

Основные *цели* военной политики направлены:

на поддержание оборонного потенциала на достаточном уровне;

предотвращение вооруженных конфликтов и нейтрализацию военных провокаций;

обеспечение территориальной целостности и суверенитета страны;

выполнение международных обязательств и подписанных договоров в военной области;

обеспечение бесперебойного функционирования международных организаций и другие.

Основные *задачи* военной политики конкретизируются исходя из целей и зависят от многих условий и факторов. Они оперативно уточняются и корректируются сообразно условиям обстановки. В целях решения задач используются определенные методы и привлекаются необходимые средства. Методы эффективно применяются на базе имеющейся совокупной мощи государства. При реализации военной политики органы государственного и военного управления обычно используют следующие методы:

убеждение (дипломатия и аргументация);

принуждение (использование военной силы);

подавление (лишение возможности к сопротивлению);

демонстрация силы и другие.

Изменение характера вооруженной борьбы и войны в целом вынуждает изобретать и применять новые средства противоборства. В настоящее время они связаны с расширенным использованием космического и информационного пространства.

Средства военной политики условно можно разделить на:

военные (военная организация государства, вооруженные силы и другие силовые структуры);

невоенные (политико-дипломатические, социально-экономические, духовно-нравственные, информационно-когнитивные и другие).

Важно, чтобы содержание военной политики нашло выражение в соответствующих формах. В практике соотнесения содержания и формы военной политики чаще всего используют два методологических подхода: структурно-функциональный и идейно-теоретический.

Структурно-функциональный подход рассматривает военную политику как совокупность субъектов и объектов, способность государства определить свои военно-политические цели, подготовить соответствующие силы и средства, создать необходимые условия для их достижения.

Идейно-теоретический подход выражается в совокупности отправных идей и принципов долговременного действия, военно-политических решений и планов, общих идей и принципов, практических действий, направленных на реализацию конкретных задач по обеспечению национальной, региональной и глобальной безопасности в военной сфере. В современных условиях важным элементом реализации военной политики является коалиционная составляющая.

Необходимо понимать суть отношений между элементами системы как во внутренней, так и внешней составляющей военной политики.

Существенное значение в механизме реализации военной политики имеют *формы применения* военной силы. К ним при разрешении межгосударственных противоречий относятся:

война, вооруженный конфликт, приграничный (пограничный) конфликт, международный конфликт. Как правило, собирательным названием любых форм разрешения межгосударственных и внутригосударственных противоречий с помощью военного насилия является военный конфликт.

При внутриполитических столкновениях:

внутренний вооруженный конфликт, военный переворот, вооруженное восстание или мятеж, массовые репрессии, вооруженный террор и другие.

К непрямым формам применения можно отнести различные проявления:

демонстрации военной силы (военные маневры, крупные учения);

разжигание милитаристских кампаний в СМИ и т.п.

Для понимания механизма реализации военной политики большое значение имеют:

военно-политические интересы государств;

военный потенциал и состояние военной мощи;

экономическая целесообразность;

военно-политическая обстановка в регионе и т.д.

Изменяющиеся условия формирования военно-политической обстановки дают основание утверждать, что национальная безопасность любой отдельно взятой страны уже не может быть достигнута только за счет ее собственных ресурсов и требует поиска возможных союзников, исходя из общности геополитических и экономических интересов.

Покажем основные особенности военной политики Беларуси [7]. Акцентируем внимание, что в основу военной политики Республики Беларусь положены миролюбивые устремления белорусского народа.

Республика Беларусь выступает за укрепление международного мира и безопасности, осуждает любой военный конфликт как средство реализации политики и придерживается принципов мирного урегулирования споров, равенства государств, невмешательства во внутренние дела, других общепризнанных принципов и норм международного права [6, с. 45].

Республика Беларусь не относится ни к одному государству, ни к одному народу как к своему врагу и готова со всеми без исключения странами мира строить отношения на основе взаимного доверия и мирного сосуществования [6, с. 46].

Цели военной политики Республики Беларусь определены в разделе Военной доктрины «Военная политика Республики Беларусь и ее реализация».

Целями военной политики Республики Беларусь являются:

обеспечение военной безопасности преимущественно посредством создания условий, исключающих возможность возникновения военного конфликта с ее участием;

гарантированная вооруженная защита в случае вооруженной агрессии против Республики Беларусь или развязывания внутреннего вооруженного конфликта;

поддержание обороноспособности Республики Беларусь, ее военной организации и населения на уровне, обеспечивающем своевременное реагирование на возможное возрастание степени военной опасности;

развитие ВОГ и ее адаптация к изменениям в характере современных военных конфликтов, совершенствование форм и способов применения военной силы Республикой Беларусь;

развитие и укрепление систем коллективной безопасности в рамках Союзного государства, ОДКБ и Содружества Независимых Государств;

формирование новых эффективных систем глобальной и региональной безопасности, способствующих восстановлению взаимного доверия, достижению военного равновесия сил в Европе на минимальных уровнях оборонной достаточности, прекращению военного противостояния и гонки вооружений;

продвижение инициатив по поддержанию международного мира и безопасности под эгидой ООН, ОБСЕ и ОДКБ [6, с. 49].

Анализ основных положений Военной доктрины показывает, что главным императивом реализуемой военной политики Беларуси является «укрепление международного мира и безопасности» [6, с. 45]. Это *первая* и ключевая характеристика Военной доктрины. При этом уже в основах Военной доктрины фиксируется, что «Республика Беларусь как независимое, суверенное и миролюбивое государство подтверждает неизменность своей военной политики, готовность выступать площадкой для мирного урегулирования конфликтов и запуска глобального диалога по безопасности» [6, с. 3].

Вторая состоит в том, что Беларусь «осуждает любой военный конфликт как средство реализации политики и придерживается принципов мирного урегулирования споров, равенства государств, невмешательства во внутренние дела, других общепризнанных принципов и норм международного права» [6, с. 45]. Следовательно, Военная доктрина является доктриной решения межгосударственных противоречий не посредством военной силы, а путем использования возможностей политико-дипломатических, правовых, экономических, социальных, информационных, идеологических, военных и других мер по недопущению эскалации военных опасностей, предотвращению военных конфликтов и обеспечению военной безопасности Республики Беларусь. Указанные характеристики подчеркивают исключительно оборонительный характер военной политики и позицию Беларуси, что она «не относится ни к одному государству, ни к одному народу как к своему врагу и готова со всеми без исключения странами мира строить отношения на основе взаимного доверия и мирного сосуществования» [6, с. 46]. А своим противником наша страна будет считать «государство (коалицию государств), а также любой негосударственный субъект, деятельность которых представляет военную угрозу Республике Беларусь и (или) военно-политическим объединениям с ее участием» [6, с. 48].

Обратим внимание на нормативно закрепленное положение, регламентирующее основные приоритетные направления в коалиционной военной политике Республики Беларусь, где на первом месте укрепление системы коллективной безопасности и дальнейшее развитие отношений: с Российской Федерацией в рамках Договора о создании Союзного государства от 8 декабря 1999 г.; с государствами – членами ОДКБ в рамках Договора о коллективной безопасности от 15 мая 1992 г.; с государствами – участниками Содружества Независимых Государств.

В условиях резкой эскалации геополитического конфликта с коллективным Западом и нарастания опасностей (угроз) государственности Республики Беларусь был принят новый стратегический документ – *Военная доктрина Союзного государства* [8], заменивший аналогичный документ 2001 года и Концепцию совместной оборонной политики 1998 года. Основными институтами военной политики по обеспечению безопасности в Доктрине названы Союзное государство Беларуси и России, СНГ и ОДКБ.

Военная политика государства выполняет вполне определенные социальные функции. Основными функциями принято считать две: 1) научно-аналитическую (прогностическую); 2) организационно-практическую (управленческую).

Научно-аналитическая (прогностическая) функция связана с научным анализом военно-политической действительности, разработкой теоретических положений самой военной политики, с формированием ее концепций, основополагающих взглядов на обеспечение безопасности страны с использованием Вооруженных Сил для реализации национальных интересов. При детализации можно выделить необходимые элементы: а) разработка

Концепции национальной безопасности, Военной доктрины и программ военного строительства; б) определение принципов военного строительства; в) разработка планов технической оснащенности Вооруженных Сил, подготовки, расстановки и рационального использования кадров, определения направлений развития военной науки, повышения мобилизационных возможностей государства, совершенствования системы подготовки военно-обученных резервов и мобилизационного развертывания, определения основных направлений военного строительства, постоянного анализа и прогнозирования военно-политической обстановки, подготовки предложений государственно-политическому и военному руководству страны, организации информационно-идеологического обеспечения принятых решений и планов.

Содержание *организационно-практической (управленческой) функции* составляет совокупность осуществляемых в стране и за ее пределами мероприятий, связанных с реализацией национальных интересов и целей посредством применения военной силы. Одной из сторон данной функции является координация военной политики. В частности, координация военно-политической деятельности осуществляется в рамках Союзного государства [9].

К основным элементам и направлениям военной политики в области управленческой деятельности относятся: руководство военным строительством в целом и строительство Вооруженных Сил в особенности; развитие военно-экономических, демографических, социально-политических, научно-технических и духовных потенциалов в интересах укрепления обороны страны; регулирование военно-политических отношений с другими государствами и армиями; руководство военно-политическими акциями с использованием военной силы внутри страны и за ее пределами в целях активного противодействия, нейтрализации противника или обеспечения разгрома его военной силы; воспитание населения страны, особенно личного состава Вооруженных Сил в духе патриотизма, верности долгу, обеспечения надежной защиты территориальной целостности и суверенитета государства.

Реализация организационно-практической функции военной политики зависит от многих обстоятельств – факторов, оказывающих на нее непосредственное влияние. К ним можно отнести:

характер и направленность экономических и политических интересов государства или коалиции государств;

наличие объективного и всестороннего учета потенциальных и реальных возможностей государства (коалиции государств) в военно-экономической, социально-политической, национально-демографической, научно-технической, военной и других сферах, морально-психологической способности личного состава войск и населения страны;

внутренние и внешние условия, в которых разрабатывается и реализуется военная политика государства: состояние и характер экономического, политического, социального, военно-силового развития страны; состояние военно-политической обстановки в мире и регионе; степень внутренней и внешней опасности для нормального существования государства и др.

К обозначенным выше двум основным функциям правомерно отнести и функцию *стабилизирующую*, так как военная политика призвана на основе двух вышеперечисленных создавать баланс между внешними и внутренними условиями функционирования подсистемы военной безопасности, регулировать силы и средства для реализации национальных интересов в соответствии с возможностями страны. Рассмотренные функции позволяют представить социальную роль, которая отводится военной политике в функционировании общей системы национальной безопасности государства.

Анализ функций показывает, что основополагающий и долговременный характер социальной направленности военной политики наиболее отчетливо проявляется в процессе реализации научно-аналитической (прогностической) функции, которая в целостном виде воплощается в Военной доктрине государства.

Поскольку военная политика охватывает практически все подсистемы системы национальной безопасности Республики Беларусь, в которых реализуются потребности личности, общества, государства, то правомерно утверждать, что практическая сторона ее является одним из главных факторов всей системы национальной безопасности [7].

Таким образом, показаны основные методологические аспекты выработки и реализации военной политики государства. Военная политика Республики Беларусь в условиях разбалансированности системы глобальной и региональной безопасности направлена на углубление процессов интеграции с Российской Федерацией в рамках Союзного государства, проведение согласованного, гибкого и адекватного сотрудничества с государствами – участниками СНГ в целях обеспечения военной безопасности на Западном стратегическом направлении.

Список литературы

1. Ксенофонтов, В. А. Война как атрибут человеческой истории / В. А. Ксенофонтов // ВЕСТНИК КРАУНЦ. Серия «Гуманитарные науки». – 2023. – № 1 (41). – С. 59–70.

2. Ксенофонтов, В. А. Военная политика государства: методологические основы / В. А. Ксенофонтов // Идеологические аспекты военной безопасности. − 2022. − № 2. − С. 20−29.

3. Содружество Независимых Государств: военное сотрудничество и безопасность в XXI веке. – М. : Красная Звезда, 2024. – 376 с.

4. Бузин, Н. Е. Военная доктрина – вершина науки и практики / Н. Е. Бузин, П. Н. Муравейко, В. А. Тумар. – Минск : ИВЦ Минфина, 2025. – 204 с.

5. Ксенофонтов, В. А. Военная доктрина как философия военной сферы национальной безопасности / В. А. Ксенофонтов // Весці Нац. акад. навук Беларусі. Сер. гуманитар. наук. – 2025. – Т. 70., № 1. – С. 15–27.

6. Концепция национальной безопасности Республики Беларусь. Военная доктрина Республики Беларусь. – Минск : НЦПИ Респ. Беларусь, 2024. – 128 с.

7. Ксенофонтов, В. А. Военная сфера национальной безопасности : моногр. / В. А. Ксенофонтов. – Минск : ВА РБ, 2024. – 365 с.

8. Ксенофонтов, В. А. Методологические ориентиры военной безопасности Союзного государства / В. А. Ксенофонтов // Сб. науч. ст. Воен. акад. Респ. Беларусь № 42. – Минск : ВА РБ, 2022. – С. 72–84.

9. Военная доктрина Союзного государства. Утв. пост. Высшего Государственного Совета Союзного государства 4.11.2021 г. № 5. – Режим доступа: https://www.postkomsg.com/documentation/document/1899/ (Дата обращения 2.02.2022).

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ В ЭПОХУ ТРАНСФОРМАЦИИ: ОТ ОБРАЗА МИРА К ОБРАЗУ БУДУЩЕГО

Курманов А.А., Кирьякова А.В., д-р пед. наук, профессор

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

В настоящее время в центре внимания общества находятся аксиологические измерения образования, которые сегодня становятся не просто теоретическим конструктом, а ключом к пониманию глубинных процессов, происходящих в обществе и в сознании подрастающего поколения. В первой четверти XXI века понятие «трансформация» перестало быть синонимом постепенных изменений. Как подчёркивают авторы современных исследований В.С. Стёпин, Б.С. Гершунский [2], трансформация – это переход из одного состояния в качественно другое, характеризующееся новой сущностью и невозможностью возврата к прежнему. Система образования, как важнейший социальный институт, оказалась в эпицентре этого перехода. И именно аксиология, изучающая природу ценностей, их происхождение и закономерности функционирования, позволяет не только зафиксировать изменения, но и выявить их смысловое ядро.

В этом контексте аксиология образования выступает междисциплинарной областью знания, рассматривающей воспитание, обучение, педагогическую деятельность как основные социальные и личностные ценности. Аксиологическое измерение сосредоточено не столько на задании неизменных правил или стандартов, сколько на способности системы реагировать на вызовы времени, сохраняя при этом приверженность гуманистическим идеалам, что согласуется с позицией Б.С. Гершунского [2]. Главный вызов, который фиксируют исследователи, – сохранение разумного баланса между традициями и инновациями, универсальными ценностями и локальной культурной идентичностью.

Одним из центральных вопросов трансформации университетского образования выступает проблема формирования аксиологического потенциала личности студента. В научный оборот этот термин введён М.С. Каганом [3], который определил его как систему ценностных ориентаций личности в различных сферах. В работах исследователей Э.С. Аришиной, А.В. Кирьяковой [4], О.И. Кобер [6], С.Г. Кулагиной, Г.Н. О.В. Лешер, Г.А. Мелекесовой, Л.В. Моисеевой, В.В. Мороз [12], А.А. Поляковой это понятие получило дальнейшее развитие. Аксиологический потенциал студента трактуется ими как личностная характеристика, интегрирующая ориентации на ценности-доминанты, которые определяют отношение к миру, к себе, к другому и к своему будущему в поведении и деятельности. Это динамическое личностное образование, которое

может накапливаться, обогащаться, развиваться и раскрываться, обеспечивая потребность человека в саморазвитии.

Проблема развития аксиологического потенциала студента – часть педагогики аксиологического подхода, в становление которого особый вклад внесла ленинградская научная школа Т.К. Ахаян [1] и её учеников (Н.Ф. Гейжан, А.В. Кирьякова [4], Е.И. Тихомирова, А.В. Сарже, С.Ф. Эхов) [5], так как был найден методологический ключ к анализу педагогических явлений — аксиологический подход, который, в отличие от деятельностного и личностного, предполагает соединить оба их достоинства во взаимосвязи объективного и субъективного аспектов. Причём, «чем шире диапазон внешней свободы в окружающей среде, тем прочнее, основательнее, крепче должен быть фундамент внутренних ориентиров – убеждений взрослеющей личности». Эта идея сегодня, в условиях цифровой свободы и информационного шума, приобретает особую актуальность.

Для практической реализации аксиологического подхода в образовательном процессе университета предлагается трёхфазная модель: Присвоение – формирование Образа Мира; Преобразование – формирование Образа Я; Проектирование – формирование Образа Будущего. Образовательный результат, достигнутый на предыдущей фазе, становится стартом для следующей. Фазная учебная деятельность развёртывается с вовлечения студентов в процесс присвоения опыта. На фазе «преобразование» студент рефлексирует по поводу приобретённого опыта, делает логические заключения, добавляя к ним теоретические конструкции других. На фазе «проектирование» эти конструкции устремляют действия к созданию нового витка в становлении аксиологического потенциала личности студента университета в новых условиях.

Цифровая трансформация всех сфер общественной жизни вносит фундаментальные изменения в систему ценностных ориентаций студенческой молодёжи. Как отмечает М.С. Яницкий, автор структурно-динамической модели системы ценностных ориентаций личности, «цифровая среда выступает не просто как технологическая платформа, а как пространство формирования новых смыслов и ценностных ориентиров». Он обосновывает необходимость разработки целостного представления о специфике ценностно-смысловой регуляции поведения студентов в цифровой среде, подчёркивая, что именно цифровая среда становится ключевым фактором трансформации ценностных ориентаций и свидетельствует о смещении ценностных приоритетов в сторону индивидуалистических ориентаций, о трансформации ценностно-смысловой регуляции поведения студентов под влиянием цифровой среды.

Анализ открытых статистических данных, проведённый в контексте исследований цифровизации образования, позволяет дополнить картину ценностных ориентаций студенческой молодёжи. Масштабное исследование Финансового университета при Правительстве РФ (2025 г.), охватившее 1200 студентов из двенадцати городов России (Центральный, Приволжский, Уральский и Сибирский федеральные округа), выявило кардинальные изменения

в структуре медиапотребления: сегодня среднестатистический студент ежедневно проводит почти 4,5 часа в онлайн-пространстве, из которых 51% времени уходит на социальные сети и блоги. Более 58% опрошенных назвали основным источником и получения информации, и развлечений именно цифровые социальные платформы – ВКонтакте, Telegram.

Структура медиапотребления отражает разнообразие мотивов: 48% респондентов регулярно обращаются к развлекательному контенту (мемы, скетчи, стримы), 40% активно поддерживают цифровое общение с друзьями и участниками сообществ по интересам, 24% – ищут новостную и аналитическую информацию, а лишь 14% целенаправленно используют медиа для саморазвития, образования и просмотра научно-популярных видео. Особенно заметно различие в потреблении медиаконтента между большими городами и малыми: горожане чаще приходят за новостями и образовательными продуктами, тогда как в небольших городах преобладают развлекательные форматы.

Анализ предпочтений показал не менее противоречивый расклад: 54% студентов отдают предпочтение контенту с просоциальной составляющей – волонтёрским проектам, историям о взаимопомощи, культурным и патриотическим акциям. Вместе с тем около 11% медиапространства молодых занимают модели деструктивного поведения: буллинг, пропаганда насилия, цинизм. При этом индивидуализм и отчуждённость прямым образом коррелируют с постоянным потреблением подобного типа контента.

Исследование ценностных приоритетов студенческой молодёжи, проведённое весной 2025 г. среди 476 студентов вузов Москвы, Пензы и Твери (авторы Т.Э. Петрова, Ж.В. Жираткова, В.Н. Морозова) [9], показало, что опрошенные относятся к поколению Z, для которого общение в сети Интернет является важнейшей ценностью и главным способом коммуникации. Это приводит к замещению подлинной жизни виртуальной реальностью, нарушению преемственности в передаче социокультурного опыта от поколения к поколению. Исследователи отмечают, что в кризисные периоды происходит активизация скрытых ценностных ориентаций, которые формируют социальное и гражданское поведение молодёжи.

В исследовании Сибирского федерального университета (2025 г.) [10], посвящённом изучению структуры и иерархии ценностных ориентаций 618 студентов первого курса российских вузов, наиболее высокие показатели самооценки зафиксированы по базовым гуманистическим ценностям: «жизнь» (6,41), «достоинство» (6,35), «права и свободы человека» (6,25), «взаимопомощь и взаимоуважение» и «гуманизм» (оба на уровне 6,24). Средний уровень самооценки (от 5,79 до 6,17) продемонстрировали такие ценности, как «единство народов России» (6,17), «приоритет духовного над материальным» (6,11), «гражданственность» (6,03) и «патриотизм» (6,01). Однако наименее выраженными в самооценке оказались ценности «коллективизм» (5,09) и «созидательный труд» (5,14). Этот результат перекликается с данными исследования Кирьяковой и коллег [4], где ценность «быть полезным людям, обществу» оказалась на 14-м месте, а «быть общественно активным» – на 18-м,

что указывает на системный характер трансформации ценностных ориентаций молодёжи в направлении индивидуализации при сохранении высокого статуса гуманистических ценностей.

Исследование В.С. Собкина, М.М. Смысловой и Д.В. Адамчук (2024 г.) [11], охватившее 3855 студентов педагогических вузов и классических университетов РФ, позволило выявить зависимость ценностных ориентаций студентов от социально-демографических, социально-стратификационных, социально-профессиональных и социально-психологических факторов.

Таким образом, современная эмпирическая картина ценностных ориентаций студенческой молодёжи характеризуется следующими противоречиями:

1. Высокий статус гуманистических ценностей («жизнь», «достоинство», «права и свободы человека») сочетается с низкой выраженностью коллективистских и просоциальных ориентаций [10, 11];
2. Цифровая среда выступает доминирующим фактором социализации [7, 9];
3. Просоциальный контент привлекает 54% молодёжи, однако 11% медиапространства занимают деструктивные модели поведения, причём индивидуализм коррелирует с потреблением именно такого контента.

Профессор Ю.М. Гришаева (Финансовый университет при Правительстве РФ) подчёркивает, что «традиционные институты социализации сегодня вынуждены конкурировать с интерактивной медиаэкосистемой, в которой молодёжь осваивает не только новостную и развлекательную повестку, но и этические решения, модели успеха, идентичность».

Среди ориентиров, которые могут существенно повлиять на роль университета в развитии ценностных ориентаций как ядра развития аксиологического потенциала личности студента в современных социокультурных условиях, исследователи выделяют три уровня учебной деятельности, коррелирующих с уровнями самоактуализации. На первом уровне (пороговый уровень самоактуализации) студенты обращаются к механизмам самоопределения и самопознания. На втором уровне (повышенный уровень самоактуализации) приобретается опыт саморегуляции и самоорганизации. На третьем уровне (высокий уровень самоактуализации) активизируются личностное самовыражение и устремлённость к продуктивной самоактуализации. В исследовании, проведённом на базе Оренбургского государственного университета, эти уровни наглядно проявились в целеполагании студентов. На первом уровне преобладали формальные цели («хочу получить диплом», «хочу автоматический зачёт»). На втором – смысловые цели («хочу получить фундаментальные знания основных наук, изучить эффективные методы тайм-менеджмента»). На третьем – креативные цели («буду участвовать в научно-исследовательской работе», «буду проектировать собственный бизнес»).

Ключевым механизмом перехода на более высокие уровни выступает рефлексивная деятельность. Студентам предлагались вопросы: «Каков главный

результат моего обучения сегодня и благодаря чему он достигнут?», «Какова моя роль в решении проблемы?», «Какова значимость моих результатов в самообразовании и самоактуализации?». Такая рефлексия позволяет осознавать способы достижения целей и выстраивать индивидуальные образовательные маршруты.

Особую роль в развитии аксиологического потенциала студентов играет культурно-образовательная среда университета. Как показано в исследованиях О.И. Кобер [6], эта среда обладает тремя типами возможностей. Информационные возможности направлены на расширение диапазона знаний по культуре, актуализацию общечеловеческих ценностей, воплощённых в произведениях искусства (когнитивный компонент, формирование Образа художественного мира). Эмотивные возможности, реализуемые в художественной среде учреждений культуры, способствуют художественному восприятию произведений искусства и духовному обогащению студентов, обретению смысла жизни и самоопределению (эмотивный компонент, формирование Образа Я). Преобразующие возможности, вовлекая студентов в художественно-творческую деятельность в культурно-исторической городской среде, направлены на прогнозирование своей будущей жизнедеятельности (деятельностный компонент, формирование Образа будущего).

Подводя итог, следует констатировать, что аксиологическое измерение трансформации образования – это не просто теоретическая концепция, а живая, динамичная структура, способная адаптироваться к изменениям современного мира. Как считают многие исследователи, цели достигаются, а затем исчезают, ценности остаются. Без ценностей деятельность теряет смысл, потому что они являются стержневым основанием деятельности. Ценности, заложенные в основу системы образования, являются той невидимой силой, которая определяет её направление, качество и результаты. Современные вызовы – цифровизация, культурное разнообразие – требуют постоянного пересмотра того, что мы считаем ценным в образовании. Но этот пересмотр не должен разрушать традиционные гуманистические константы. Напротив, как показали современные исследования, именно ценности «быть полезным людям, обществу», «быть общественно активным» должны стать теми аттракторами (Мосиенко Л.В.) [8], которые удерживают образовательную деятельность в зоне устойчивого развития. Главная задача современного образования – создать системы, которые не только соответствуют требованиям времени, но и направляют общество в сторону гуманизма, справедливости и устойчивого развития. Решение этой задачи невозможно без аксиологического подхода, без понимания того, что образование – это пространство смыслов, где каждый студент может пережить своё аксиологическое приключение, найти свою самость и обрести жизненную перспективу, соединяющую личные устремления с глобальными задачами.

Список литературы

1. Ахаян, Т.К. Аксиологический подход в педагогике: теоретические основания и практика реализации / Т.К. Ахаян. – Л. : ЛГПИ, 1988. – 180 с.

2. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века : в поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б.С. Гершунский. – М. : ИнтерДиалект+, 1997. – 697 с.

3. Каган, М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1997. – 205 с.

4. Кирьякова, А.В. Трансформация образования как феномен объективного мира / А.В. Кирьякова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2019. – № 5 (223). – С. 6–14.

5. Кирьякова, А.В., Сарже, А.В., Эхов, С.Ф. Организационно-педагогические условия совершенствования трудового воспитания школьников в контексте трансформации позиции потребителя в позицию субъекта трудовой деятельности : отчет о НИР (заключ.) / А.В. Кирьякова, А.В. Сарже, С.Ф. Эхов ; Минпросвещения России. – М., 2024. – 187 с.

6. Кобер, О.И. Развитие аксиологического потенциала студентов в культурно-образовательной среде университета : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кобер Ольга Игоревна. – Оренбург, 2018. – 210 с.

7. Мальцева, Д.А. Искусственный интеллект как фактор ценностно-когнитивных трансформаций российской молодежи: результаты социологического анализа и политико-культурные импликации / Д.А. Мальцева // Политическая экспертиза: ПОЛИТЭКС. – 2025. – Т. 21, № 1. – С. 45–59.

8. Мосиенко, Л.В. Молодежная субкультура как фактор формирования ценностных ориентаций современной молодежи / Л.В. Мосиенко // Известия Оренбургского государственного аграрного университета. – 2017. – № 5 (67). – С. 265–268.

9. Петрова, Т.Э., Жираткова, Ж.В., Морозова, В.Н. Ценностные приоритеты студенческой молодежи (социологический анализ) / Т.Э. Петрова, Ж.В. Жираткова, В.Н. Морозова // Социология образования. – 2025. – № 2. – С. 32–45.

10. Сибирский федеральный университет. Структура и иерархия ценностных ориентаций студентов первого курса российских вузов : аналитический отчет / под ред. А.В. Серого. – Красноярск : СФУ, 2025. – 95 с.

11. Собкин, В.С., Смыслова, М.М., Адамчук, Д.В. Социально-психологические особенности ценностных ориентаций студентов вузов / В.С. Собкин, М.М. Смыслова, Д.В. Адамчук // Педагогика. – 2024. – Т. 88, № 6. – С. 55–68.

12. Кирьякова, А.В., Мороз, В.В. Аксиологический контур креативности в контексте цифровизации меняющегося мира / А.В. Кирьякова, В.В. Мороз // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2025. – № 218. – С. 25–36.

13. Кобер, О.И., Кирьякова, А.В. Аксиологический потенциал студента как педагогический феномен / О.И. Кобер, А.В. Кирьякова // Глобальный научный потенциал. – 2025. – № 3-1(168). – С. 27–30.

14. Кирьякова, А.В., Мороз, В.В. Ценностные ориентации студентов – аксиологический ресурс качества образования / А.В. Кирьякова, В.В. Мороз // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской научно-методической конференции, посвященной 70-летию Оренбургского государственного университета, Оренбург, 30 января 2025 г. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2025. – С. 100–106.

15. Kiryakova A.V., Neretina T.G., Kiseleva S.V. [et al.] Formation of Value Orientations Among University Students / A.V. Kiryakova, T.G. Neretina, S.V. Kiseleva [et al.] // Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade. – 2024. – Vol. 17, № 2. – P. 749–756.

НЕКОНЦЕПТУАЛЬНОЕ УЗНАВАНИЕ И ТРАНСФОРМАЦИЯ ДАННОСТИ

Лазаренко Э.С., канд. полит. наук
Межгосударственная образовательная организация высшего образования «Кыргызско Российский Славянский университет имени первого Президента Российской Федерации Б. Н. Ельцина», г. Бишкек, Кыргызская Республика

Вопрос о неконцептуальном узнавании и его значении для трансформации данности опыта занимает всё более заметное место в современной феноменологии и философии сознания. Наряду с анализом дискурсивных структур мышления всё более значимым становится исследование тех модусов опыта, в которых смысл не формируется в акте суждения, а распознаётся в изменении самой структуры переживания. Подобные формы опыта ставят под сомнение классическую эпистемологическую модель знания как соответствия представления и объекта и требуют иного описательного языка – языка, способного фиксировать не содержание утверждений, а режимы данности опыта [2].

Настоящая статья вводит понятие **неконцептуального узнавания** как феноменологически описываемого эпистемологического режима. Под неконцептуальным узнаванием понимается не иррациональное озарение и не донаучная интуиция, а воспроизводимая структура опыта, возникающая при временном приостановлении дискурсивной артикуляции и установок, реифицирующих переживаемое. В этом режиме знание проявляется не как утверждение о предмете, а как трансформация способа явленности самого поля опыта.

Теоретическая рамка исследования формируется на пересечении трёх направлений. Во-первых, феноменология предоставляет инструментарий описания редукции, предрефлексивного уровня опыта и телесной укоренённости восприятия [2]. Во-вторых, современные философские интерпретации embodied cognition позволяют рассматривать познание как процесс, неотделимый от телесной организации внимания и действия [5]. В этой перспективе изменение когнитивного режима связано не столько с накоплением информации, сколько с перестройкой самой структуры переживания.

В-третьих, буддийская эпистемология Махаяны, прежде всего традиции Мадхьямики и Йогачары, разрабатывает различие между концептуальным и неконцептуальным постижением (savikalpa / nirvikalpa) и анализ пустоты (śūnyatā) как методологической деконструкции онтологической фиксации [1, 3]. Эти линии сходятся в признании того, что знание может проявляться как изменение режима данности, а не только как формирование представлений, тогда как embodied-подход уточняет, каким образом подобное изменение оказывается телесно и вниманием структурированным.

Цель статьи состоит в описании структуры неконцептуального узнавания как воспроизводимого эпистемологического режима и в демонстрации его философской значимости для переосмысления природы знания. Для этого анализируются: (1) феноменологические процедуры редукции как снятие проективного слоя восприятия; (2) буддийские модели неконцептуального постижения как освобождение от фиксации самобытия; (3) представление о когнитивных потенциальностях (bīja) как объяснительная схема устойчивости определённых модусов опыта. В совокупности эти подходы позволяют рассматривать знание не только как репрезентацию, но и как модус присутствия.

Методологические основания исследования

1. Феноменология как дисциплина внимания

Феноменология рассматривает знание не как накопление утверждений о мире, а как прояснение способов, в которых мир дан сознанию. Феноменологическая редукция предполагает временное «взятие в скобки» установок естественного отношения – прежде всего, наивной веры в самостоятельное существование объектов – с целью выявления структуры самого переживания [2]. Редукция выступает не отрицанием реальности, а методом смещения фокуса с «того, что есть» на «то, как это является».

Мерло-Понти показывает, что исходной средой явленности выступает не абстрактное сознание, а живое тело [4]. Тело – не объект среди других объектов, а до-рефлексивный центр ориентации, через который мир приобретает смысловую конфигурацию. Тем самым изменение режима внимания и телесной вовлечённости влечёт за собой изменение способа данности мира.

В работах Варелы, Томпсона и Рош эта линия развивается в концепции воплощённого ума [5]. Познание описывается как процесс, возникающий в динамическом взаимодействии тела, среды и внимания. Это позволяет интерпретировать неконцептуальные формы узнавания как специфические режимы организации познания, а не как его исключения.

2. Буддийская эпистемология: неконцептуальное постижение

Буддийская философия Махаяны предлагает разработанную эпистемологическую модель различия между концептуальным (savikalpa) и неконцептуальным (nirvikalpa) постижением. В традиции Мадхьямики анализ направлен на деконструкцию представлений о самобытии (svabhāva). Пустота (śūnyatā) в этом контексте выступает не онтологическим утверждением о «ничто», а методологическим инструментом, раскрывающим зависимую природу явлений и освобождающим мышление от реифицирующих установок [1].

Такой анализ ведёт не к новой метафизике, а к трансформации самого способа схватывания реальности, открывая возможность неконцептуального узнавания. В этом смысле śūnyatā может рассматриваться как философский эквивалент феноменологической редукции, направленной на выявление режима данности, а не сущности объектов.

Школа Йогачара переносит внимание на структуру сознания и его проекционную активность. Разграничение между дискурсивным и

недискурсивным восприятием позволяет рассматривать мудрость (prajñā) как форму прямого распознавания таковости (tathatā), не сводимую к понятийному описанию. Исследования Лысенко демонстрируют, что это различие имеет строгий эпистемологический статус и может быть использовано как философский инструмент анализа режимов данности [3].

3. Embodied cognition как философская модель

Концепции embodied cognition используются здесь как философская модель, описывающая познание как телесно укоренённый процесс [5]. В этой перспективе внимание понимается как регулируемая телесная динамика, формирующая структуру воспринимаемого поля. Изменение познавательного режима связано не столько с накоплением новой информации, сколько с перестройкой самой организации восприятия и действия.

Такой подход позволяет описать неконцептуальное узнавание как режим, в котором меняется не объект знания, а способ его явленности. Телесность, ритм, дыхание и направленность внимания выступают условиями эпистемической конфигурации опыта.

4. Эпистемология «семени» (bīja)

Дополнительную методологическую опору предоставляет концепция «семени» (bīja), восходящая к традиции Йогачары и связанная с учением о латентных отпечатках (vāsanā) в потоке сознания [6]. В эпистемологическом аспекте речь идёт о динамической структуре потенциальностей, актуализирующихся в определённых условиях.

Данная модель важна как схема объяснения воспроизводимости неконцептуального узнавания. Если определённый режим восприятия может возникать повторяемо, это предполагает наличие предшествующих когнитивных и аффективных конфигураций, структурирующих способ явленности опыта. В терминах bīja это означает, что внимание и практика формируют потенциалы узнавания, которые при соответствующих условиях актуализируются как определённый модус данности.

Модель bīja используется здесь как герменевтический инструмент описания устойчивости режимов переживания, а не как догматическое положение буддийской метафизики. Она связывает феноменологическое описание изменения режима внимания с эпистемологическим вопросом о том, почему такое изменение может быть устойчивым.

Обсуждение

4.1. Неконцептуальное узнавание как эпистемологический режим

Полученные результаты позволяют рассматривать неконцептуальное узнавание не как исключение из познания и не как дорациональный остаток опыта, а как специфический эпистемологический режим. В отличие от репрезентативной модели знания, в которой центральным считается соотнесение представления и объекта, в данном случае знание проявляется как изменение режима данности. Речь идёт о переходе от объектно-ориентированного схватывания к полю явленности, в котором феномены распознаются прежде всего как способы присутствия, а не как устойчивые сущности [2].

В этом контексте неконцептуальное узнавание можно понимать, как структурный сдвиг в организации опыта: внимание перестаёт быть направленным на фиксацию свойств и начинает функционировать как удержание открытости поля явленности. Такой режим не устраняет различий, но изменяет их статус: различия больше не закрепляются в форме самотождественных объектов, а переживаются как динамические модификации единого поля опыта.

4.2. Пустота как деконструкция объектности

Буддийская эпистемология Махаяны предоставляет философский язык для описания подобного сдвига. Анализ пустоты (śūnyatā) в традиции Мадхьямики направлен на деконструкцию представлений о самобытии (svabhāva) и демонстрирует зависимую природу всех явлений (Androsov, 2006). Пустота в этом смысле не утверждает отсутствие мира, а снимает онтологическую фиксацию явлений как самостоятельных сущностей.

Такое понимание śūnyatā может быть интерпретировано как эпистемологическая процедура, структурно сходная с феноменологической редукцией. В обоих случаях речь идёт о приостановке автоматической установки, приписывающей явлениям статус независимых объектов. Результатом является не отрицание феноменального мира, а изменение способа его данности: явления распознаются как взаимозависимые процессы, а не как изолированные субстанции [2, 1].

В этом контексте неконцептуальное узнавание соотносится с тем, что в буддийской эпистемологии обозначается как недискурсивное постижение (nirvikalpa), в котором явления не схватываются через имена и категории, а распознаются в их таковости (tathatā) [3].

4.3. Телесность и внимание: знание как перформативная настройка

Феноменологический и буддийский анализ сходятся в признании того, что изменение режима знания связано с трансформацией внимания. В феноменологии тело выступает не как объект, а как первичная среда смыслообразования, через которую мир получает свою конфигурацию [4]. В рамках embodied cognition внимание рассматривается как телесно укоренённая динамика, формирующая структуру воспринимаемого поля [5].

Это позволяет интерпретировать неконцептуальное узнавание как перформативный процесс, в котором знание возникает не через накопление представлений, а через изменение способа присутствия в ситуации. Внимание в данном контексте утрачивает статус нейтрального инструмента наблюдения и становится условием самой эпистемической конфигурации опыта. От того, как организовано внимание – его устойчивость, направленность, телесная ритмика, – зависит, будут ли явления даны как фиксированные объекты или как динамическое поле явленности.

4.4. Пауза и приостановка как эпистемологические условия

Результаты исследования показывают, что переход к неконцептуальному режиму знания связан с феноменом приостановки автоматической концептуализации. Такая «пауза» не означает прекращение познания, а

указывает на временное ослабление импульса немедленно фиксировать переживаемое в форме понятий. В феноменологических терминах это соответствует переходу от естественной установки к установке редукции, где внимание смещается с утверждения о мире на способ его явления [2].

В буддийской перспективе аналогичную функцию выполняет ослабление концептуальной пролиферации (prapañca), благодаря чему переживание перестаёт немедленно схватываться в дискурсивных формах [1]. Пауза тем самым выступает как эпистемологическое условие, в котором возможен сдвиг от знания как схватывания к знанию как узнавания.

4.5. Эпистемологический статус модели bīja

Обращение к модели «семени» (bīja) позволяет дополнительно прояснить, почему неконцептуальное узнавание может быть воспроизводимым режимом, а не единичным событием. В традиции Йогачары bīja описывает латентные потенциальности, формирующие условия последующего опыта [7]. В эпистемологической перспективе это можно интерпретировать как указание на то, что определённые способы восприятия и внимания структурируют будущие режимы данности.

В данном исследовании модель bīja используется как герменевтическая схема, позволяющая связать феноменологическое описание изменения режима внимания с вопросом об устойчивости такого изменения. Неконцептуальное узнавание предстает как процесс, в котором трансформация способа данности опирается на историю формирования внимания и опыта, а не возникает случайно.

Заключение

Проведённое исследование позволило описать неконцептуальное узнавание как воспроизводимый эпистемологический режим, в котором знание проявляется не как соответствие представления объекту, а как изменение способа данности опыта. В центре анализа оказался структурный сдвиг от объектно-ориентированного схватывания к модусу открытого поля явленности, где первичным оказывается не фиксация сущностей, а удержание присутствия.

Сопоставление феноменологического и буддийского философского инструментария показало, что феноменологическая редукция и анализ пустоты (śūnyatā) в традиции Мадхьямики могут быть интерпретированы как процедуры, направленные на деконструкцию автоматической объектной установки. В обоих случаях речь идёт не об отрицании феноменального мира, а о трансформации его статуса: явления перестают мыслиться как обладающие самобытием и распознаются как взаимозависимые процессы явленности [2, 1].

Включение концепций embodied cognition позволило уточнить, что подобный сдвиг не является исключительно теоретическим актом. Изменение режима знания связано с телесной организацией внимания, ритмом присутствия и динамикой вовлечённости субъекта в ситуацию [5, 6]. Тем самым знание предстаёт не как результат отвлечённого представления, а как процесс перформативной настройки, в котором способ присутствия определяет структуру переживаемого мира.

Обращение к модели bīja позволило дополнительно прояснить, каким образом неконцептуальное узнавание может быть устойчивым и воспроизводимым. Интерпретируемая в эпистемологическом ключе, эта модель указывает на роль предшествующих конфигураций внимания и опыта, формирующих потенциалы определённых режимов данности [7]. Неконцептуальное узнавание, таким образом, выступает не как случайное состояние, а как структурно обусловленный способ явленности, опирающийся на историю формирования сознания.

В целом статья демонстрирует возможность философского анализа неконцептуальных форм знания без обращения к метафизическим предпосылкам или редукции опыта к психологическим состояниям. Предложенная интерпретация открывает перспективу дальнейших исследований, направленных на уточнение статуса неконцептуального в эпистемологии, феноменологии и сравнительной философии сознания.

Список литературы

1. Андросов, В. П. Нагарджуна и его учение: «Муламадхьямака-карика» (пер. с санскр. и коммент.) / В. П. Андросов. – Москва : Восточная литература, 2006. – 846 с.
2. Гуссерль, Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология / Э. Гуссерль ; пер. с нем. Д. В. Скляднева. – Санкт-Петербург : Владимир Даль, 2004. – 400 с.
3. Лысенко, В. Г. Буддийская философия: теория восприятия и эпистемология / В. Г. Лысенко. – Москва : ИФ РАН, 2011. – 296 с.
4. Мерло-Понти, М. Феноменология восприятия / М. Мерло-Понти; пер. с фр. под ред. И. С. Вдовиной, С. Л. Фокина. – Санкт-Петербург : Ювента : Наука, 1999. – 603 с.
5. Варела, Ф. Ж. Воплощенный разум: когнитивная наука и человеческий опыт / Ф. Ж. Варела, Э. Томпсон, Э. Рош ; пер. с англ. А. П. Фролова. – Москва : Колибри, 2021. – 416 с.
6. Vasubandhu. The Thirty Verses (Trimshika) with Commentary / L. Jamspal, R. Clark, J. Wilson, L. Zwilling, K. S. Klein, and J. Hopkins. – New Delhi : Motilal Banarsidass, 2015. – 320 p.

ГЕГЕЛЕВСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОДИНОКОЙ АДАПТАЦИИ В ТРАКТОВКЕ А. КОЖЕВА

Лященко М.Н.. канд. филос. наук, доцент,
Гончаров Н.В., канд. филос. наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Гегель, по мнению А. Кожева, был первым, кто «предпринял попытку построения законченной атеистической и финитистской по отношению к Человеку философии. Он не только дал корректное описание конечного человеческого существования с „феноменологической“ точки зрения, … (но и – М.Н.) попытался … дополнить это описание радикально атеистическим и финитистским, метафизическим и онтологическим анализом этого существования. После Гегеля атеизм никогда уже больше не поднимался до метафизического и онтологического уровня» [1, с. 129].

Следует заметить, что Гегель «был непосредственно знаком с полемикой об атеизме, разгоревшейся в Йене, когда Фихте потерял свой академический пост в 1799 году после того, как нагло представил версию „моральной религии“, которая, в отличие от кантовской, скорее уничтожала (как „противоречивую“), чем сохраняла постулат о сверхъестественном личном Боге и бессмертной человеческой душе» [2, с. 359]. Поэтому необходимо указать на преемственность между Фихте и Гегелем. Это уловил и Л. Фейербах [3, с. 166]. Гегель продолжил развивать атеистическую линию, намеченную Фихте и Кантом. Однако корень мировоззрения Гегеля уходит глубже – через Канта к пантеизму Спинозы.

У Гегеля, «так называемый „трансцендентный“ или „божественный“ Мир в действительности есть лишь „трансцендентальный“ (или говорящий) Мир исторического человеческого существования, которое не покидает пределов пространственного и временного природного Мира. Следовательно, нет никакого Духа вне Человека, живущего в Мире. И „Бог“ действительно существует лишь в пределах этого природного Мира, где он присутствует исключительно в форме теологического дискурса Человека» [1. С. 145]. Иначе говоря, Гегель провел радикальную деконструкцию традиционных христианских воззрений на человека в атеистическом ключе. «Абсолютный Дух или Субстанциальный Субъект, о которых говорит Гегель, – поясняет А. Кожев, – не тождественны Богу. Гегелевский Дух представляет собой пространственно-временную тотальность природного Мира, которая включает в себя человеческий Дискурс, раскрывающий этот Мир и самого себя. Другими словами, Дух есть Человек-в-Мире: смертный Человек, живущий в Мире, лишенном Бога, и говорящий обо всем том, что существует и обо всем том, что он создает, включая самого себя» [1, с. 145-146].

Таким образом, «Дух, который у иудео-христиан называется „Богом“, на самом деле есть гегелевская философия» [1, с. 146], превратившая Творца в

конечный результат собственного развития [4, с. 79]. Диалектически-дискурсивное мышление «возможно лишь тогда, когда раскрывающее или говорящее существо является существенно конечным или смертным. Следовательно, гегелевский Дух – это не „божественный“ Дух (так как не бывает смертных богов): этот Дух является человеческим в том смысле, что он есть Дискурс, который имманентен Миру Природы, „опорой“ ему служит природное существо, ограниченное в своем существовании пространством и временем» [1, с. 146]. Следовательно, подлинно «верующим» является человек, поднявшийся «в своем мышлении до уровня научной объективности» [4, с. 79]. По сути, это мудрец, который занимает пассивную позицию созерцателя.

Суть созерцания состоит в том, что человек видит себя частью единого целого, определяя смысл своего существования и «убеждает себя, что смысл его существования, его „назначение“ – безропотно и даже радостно сообразовывать свою жизнь с бытием целого» [5, с. 371] – природного мира. Мудрец, обладающий абсолютным знанием, в котором нет места частному [6, с. 67], завершает путь диалектического развития, полностью сливаясь с наличной реальностью. В диалектическом «примирении» [7, с. 217] устраняются все противоречия, а мудрец довольствуется наблюдением гармоничного бытия, в котором все уравновешивается и согласуется. В кьеркегоровской терминологии, гегелевский мудрец является эстетиком, для которого оказываются все противоречия совместимыми и устраненными. Следовательно, ситуация, прежде всего нравственного, выбора для него не существует. Он смиряется как с мировым злом, так и со смертью.

По мысли Гегеля, с самого раннего детства ребенка обучают «авто-негациям» («вытеснениям»), побуждающим отрицать «некоторые аспекты его врожденной животной природы, но именно ему предстоит проделать это в реальности» [1, с. 129] через горнило труда и честолюбивой борьбы за престиж. В этом проявляется его автономность (= свобода), которую человек как разумное существо неуклонно должен довести до финальной точки – отрицания самого себя (= самоуничтожения). Таково трагическое требование свободы, в которой он достигает независимости от природного мира, становясь *ничем*.

В конечном счете, гегелевская диалектика не венчается ли триумфом? Триумфом тотального наличного порядка бытия над индивидуумом, чья свобода находит свое выражение лишь в смиренном принятии разумной «мысли о смерти» – смерти как своего естественного и неизбежного конца, как финальной цели. Таким образом, можно говорить о полной победе смерти над человеческим бытием, которое терпит фатальное крушение перед ней как всеобщей и универсальной (природной) силой.

Таким образом, лишив религиозный собор «купола», Гегель с неумолимой логикой обрушил некогда зыбкий мост, соединявший человеческое и божественное. В зияющей пропасти, что разверзлась на месте этого разрушения, отныне блуждает приговоренный к смерти одинокий человек, стоящий перед лицом небытия. Он утратил «абсолютную опору», в «противоположность чему любое время и тем самым будущие судьба и смерть теряют свою значимость» [8.

С. 148]. Иначе говоря, по Гегелю, человек как разумное существо постигает свою истинную сущность, зряще принимая неизбежность своей смерти. Именно в этом смирении с роковой предопределенностью собственного ухода, признании конечности своего бытия, и заключается то, что возвышает человека над слепой, инстинктивной жизнью животного, делая его безучастным ко всему окружающему. Поэтому «историчность … Человека нераздельно связана с фактом его смерти» [1, с. 166] – его полного и безнадежного одиночества (бессилия) перед Ничто.

В отличие от протестантизма, в котором судьбоносный выбор между одиночеством вечного забвения и блаженным бессмертием всецело оставался в руках Бога, чей промысел был совершенно непостижим для смертных, гегелевская диалектика полностью лишала человека надежды и перспективы, приговаривая его к одиночеству (=смерти)[2] как неизбежному онтологическому концу своего существования. Одиночество, как и конечность, становилось его судьбой, в которой нет «свободы без смерти» [1, с. 171]. Поэтому «только смертное существо может быть свободным» и то, только [там же] *по необходимости*. В таком свете одиночество, подобно смерти, становится не просто уделом, но *роком*, предопределенным самим фактом человеческого бытия. Это неминуемый закон, подобный свободе, скованной необходимостью, – неотвратимо определяет горизонт человеческого существования.

У Гегеля человек трудится и борется не в тщетной погоне за призрачной уверенностью в своей избранности, как то проповедует протестантская этика, а в отчаянном стремлении утвердить свое бытие, изначально одинокое и обреченное на угасание. Ясное и полное обнаружение в себе человеческих – разумных – черт, происходит только в борьбе, когда индивид, рискуя своей жизнью, стремится уничтожить другого и, в конечном счете, себя самого, совершив самоубийство.

Таким образом, Гегель обосновывает мысль об отрицании «другого» как о досадной преграде на пути самоопределения. Следовательно, сущность человеческого бытия порождается и сохраняется не в общении и взаимодействии с «другим», а в пламени его истребления. Одиночество – вот подлинный и неотвратимый финал человеческого существования, спутник человеческой истории.

Отрицание Гегелем реальности бессмертия (на почве антропологии как танатологии) и утверждение смертности и одиночества как данности человеческого бытия радикализует фаталистические следствия протестантизма, усиливая пессимистический настрой его монистической диалектики. Замыкая человека в горизонте природного бытия, которое подчинено извечному закону повторяемости, гегелевская диалектика полностью игнорирует мысль о трансцендентном. И потому прорыв за пределы всеобъемлющего континуального мирового целого становится просто невозможным. Таким

[2] Для Гегеля, одиночество – это высшая форма самосознания. Здесь, с ним сближается А. Шопенгауэр, который в одиночестве видел высшее проявление интеллектуальной мощи гения, сопротивляющегося «стихии» Мировой Воли.

образом, у Гегеля цена освобождения человека из-под божественной опеки – *несвобода*, облагороженная блеском одиночества и смерти, а *одинокая адаптация* – это неизбежный и окончательный закат личной истории каждого человека как разумного существа[3].

Список литературы

1. Кожев, А. Идея смерти в философии Гегеля / Пер. с франц. и послесл. И. Фомина. Редакция В. Большакова / А. Кожев. – М.: Издательство «Логос», издательство «Прогресс -Традиция», 1998.
2. Ameriks, K. The Legacy of Idealism in the Philosophy of Feuerbach, Marx,and Kierkegaard. The Cambridge companion to German idealism. New York: Cambridge University Press, 2017. P. 358-385 DOI:10.1017/9781316556511.019
3. Фейербах, Л. Избранные философские произведения / Л.Фейербах. Т.1. М.: Государственное издательство политической литературы, 1955.
4. Исаев, С.А. Теология смерти: Очерки протестантского модернизма / С.А. Исаев. – М.: Политиздат, 1991.
5. Шестов, Л. Умозрение и апокалипсис: Религиозная философия Вл. Соловьёва // Сочинения / Л.Шестов. – М.: Раритет, 1995. – С. 319-385.
6. Бланшо, М. Опыт-предел // Танатография Эроса: Жорж Батай и французская мысль середины XX века / М. Бланшо. – СПб.: Мифрил, 1994. – С. 63-77.
7. Кьеркегор, С. Наслаждение и долг/ С. Кьеркегор. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.
8. Больнов, О.Ф. Философия экзистенциализма / О.Ф. Больнов. – СПб.: Издательство «Лань», 1999.
9. Евстропов, М.Н. Субъективность сущностоного одиночества: этюд о Хайдеггере и Бланшо / М.Н. Евстропов // Вестник томского государственного университета. – 2015. – № 391. – С. 80-91. DOI 10.17223/15617793/391/13

[3] Как писал А. Кожев: «Хайдеггер, повторяя мысль Гегеля, скажет, что человеческое существование (Dasein) есть “жизнь для смерти” (Leben zum Tode)» [1. С. 186]. Некоторые авторы, напротив полагают, что идеи М. Хайдеггера формировались «в рамках перекрестного с Гегелем прочтения, входе которого и онтологическая дифференциация, бытие-к-смерти оказывались напрямую связанными с идеей негативности» [9. С. 85].

О РОЛИ ДУХОВНОЙ ТРАДИЦИИ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ: ПРОБЛЕМА АКТУАЛИЗАЦИИ

Мананникова М. В., канд. филос. наук
Российский государственный университет нефти и газа (Национальный исследовательский университет) имени И. М. Губкина,
Россия, г. Москва

Для современного этапа развития общества характерно усиление глобализационных процессов и одновременно с этим развитие кризиса идентичности, сопровождающегося поиском культурных и цивилизационных оснований сообществ. В этих условиях возрастает интерес к содержанию духовной традиции как источника устойчивости и культурной самотождественности.

В российском обществе данный интерес приобрел особую значимость, что обусловлено историческим опытом нашего государства, в ходе становления и развития которого мы не единожды сталкивались с ситуацией разрыва культурной преемственности. Российское государство, распадавшееся трижды, каждый раз находило в себе силы и выстоять перед историческими вызовами, возродиться морально и духовно.

Именно эта способность нашей цивилизации позволяет и сегодня прогнозировать будущее России, основанное не только на техническом прогрессе, но за счет гармоничного сочетания технико-технологического развития с приоритетами в духовной сфере, обеспечивающих стабильность и устойчивость российского культурного типа.

Осознав важность актуализации оснований духовной традиции, мы столкнулись с рядом противоречий, требующих философского осмысления.

Цель статьи — обозначить основные проблемы и противоречия, возникающие в ходе актуализации духовной традиции в современном российском обществе.

Обратившись к философскому пониманию самого концепта, «традиция», мы сталкиваемся с его многозначностью. Например, в рамках герменевтической философии Г. Гадамер рассматривает традицию как живой процесс передачи смысла, в котором прошлое постоянно интерпретируется в настоящем. Более того, для него является принципиальной задача восстановления «момента традиции», поскольку она может выступать не только в форме заблуждения, но и в качестве истины.

Гадамер заявляет, что не история принадлежит нам, наоборот, мы всецело принадлежим исторической традиции, в которой живем [4]. Это то, что Э. Гуссерль называет «жизненным миром», сохраняющимся при любых исторических изменениях, гарантирующих целостность общества, государство и нас самих, как рефлексирующих субъектах этой целостности.

В русской философии проблема духовной традиции получила глубокое осмысление у Николай Бердяев, который подчеркивал творческий характер духовной жизни и опасность её омертвления в форме догматизма. В его

философии отчетливо прослеживается идея особой духовной миссии русского народа: «Русская национальная мысль питалась чувством богоизбранности и богоносности России. Идет это от старой идеи Москвы, как Третьего Рима, через славянофильство – к Достоевскому, Владимиру Соловьеву и к современным неославянофилам. К идеям этого порядка прилипло много фальши и лжи, но отразилось в них и что-то подлинно народное, подлинно русское. Не может человек всю жизнь чувствовать какое-то особенное и великое призвание и остро сознавать его в период наибольшего духовного подъема, если человек этот ни к чему значительному не призван и не предназначен» [1].

Творчество выдающегося мыслителя И. Ильина выступает как всесторонний анализ духовного потенциала русского народа, его героев и святых. Особенно четко ему удалось выразить значение православного христианства в формировании и развитии национального самосознания, русской культуры и истории. В статье «Что дало России православное христианство?» Ильин излагает идею сотворения национальной духовной культуры таинственными силами души народа, когда они облагорожены и оформлены религиозной верой.

По его мнению, дух Православия всегда определял глубинные структуры русской культуры, строение его национального творческого акта. Церковь заложила в сердце человека высшие духовно-нравственные ценности и проистекающие оттуда созерцания, взяла на себя главную роль в духовно-нравственной жизни и развитии общества [3].

Анализируя концепт, «традиция» в культурологическом ключе, важно отметить значение этого понятия как фактора преемственности жизни, устойчивости социокультурного опыта, распространяющегося, таким образом, не только на прошлое, но и на настоящее и будущее. Само качество культурной духовной традиции свидетельствует о существе многих важных вопросов современного общества, поскольку сегодня мы являемся свидетелями утраты человеком своей смысловой идентичности и активного ее поиска в попытках избежать превращения в объект внешней заданности и манипуляции.

В сообществах цивилизационного характера происходит процесс утраты внутренней солидарности, основывающейся на высокой ценностно-смысловой структуре. Процесс, запущенный средствами массовой коммуникации и глобализацией, проходящий в условиях постмодернистической модели восприятия реальности, превращает население в аморфное состояние массы индивидуализированных персон под лозунгами достижения «абстрактной свободы». Духовную традицию необходимо рассматривать в рамках противостояния этому процессу как способ сохранения формы сознания, соответствующей его историческому и культурному содержанию, образ осмысленности и устойчивости в ситуации бесконечной изменчивости и отсутствия четких ценностных параметров.

Сложности актуализации традиционных духовных ценностей как реализации механизма культурной самозащиты и идентификации, связаны с опасностью, о которой говорил Н. А. Бердяев – опасностью механического, а не творческого ее воплощения [2]. Традиция не является неизменным наследием

прошлого, как мы и указывали, она живет в настоящем и длится в будущее, это коренное отличие традиционализма от консерватизма, стремящегося сохранить неизменным установки прошлого.

Кроме того, сегодня обращение к духовным ценностям часто становится инструментом политической легитимации, что неизменно ведет к утрате духовной традицией своей автономии и превращении ее в идеологический ресурс.

Совокупность этих факторов может привести к тому, что важнейшие ценности традиционной духовной практики будут сведены к симулякру, встроенному в модель общественного сознания, формальной системе лозунгов, лишенных глубинного отношения к ним, подлинной веры и действия.

Совершенно ясно, что духовно-нравственное развитие общества является совместной деятельностью государства, образования, семьи. Однако, на наш взгляд, необходимо живое искреннее участие в этом процессе самого человека, сердечное принятие им тех ценностей, о воплощении которых он говорит. Не формальные «Разговоры о важном», но «прыжок веры», вовлеченное участие в творческом воплощении живой духовной традиции во всех сферах жизни общества – в образовании, в политике, в семье и т. д. Воплощение ценностей в поведении, ежемоментном выборе ценности в действии, поступке - единственный инструмент «оживления» и актуализации традиции.

Список литературы

1. Бердяев, Н.А. Судьба России // Бердяев Н.А. Русская идея. Основные проблемы русской мысли XIX века и начала XX века. Судьба России / Н.А. Бердяев. – М., 1997.
2. Буйло, Б.И. Культурные традиции и истоки русского национального самосознания в воззрениях Н. Бердяева / Б.И. Буйло // Гуманитарные и социальные науки. – 2014. – №3. – С. 47–56.
3. Епископ Филарет (Гусев) Отношение к Русской Православной Церкви Н.А. Бердяева и И.А. Ильина / Епископ Филарет (Гусев) // Научный журнал Санкт-Петербургской Духовной Академии Русской Православной Церкви. – 2025. – №1. – С.212-217
4. Павлов, П.В. Диалектика традиции в герменевтической методологии Х.Г. Гадамера / П.В. Павлов // Теория и практика общественного развития. – 2015. – №12.

МЕСТОРАЗВИТИЕ КАК КАТЕГОРИЯ ЦИВИЛИЗАЦИОННОГО АНАЛИЗА: ОТ ЕВРАЗИЙСТВА К ТЕОРИИ ЭТНОГЕНЕЗА

Невежина А.С.
«Самарский государственный технический университет», г. Самара

Евразийство как интеллектуальное и историософское течение оформилось в 20–30-е годы в среде русской эмиграции. Оно представляло собой комплексную парадигму, ключевым понятием которой стала категория «месторазвитие». В широком смысле это не просто географический ландшафт, а органическое единство территории, хозяйственного уклада, исторической памяти и этнопсихологии, которое консолидирует народы на более глубоком уровне, нежели общее происхождение. Н. С. Трубецкой в работе «Наследие Чингисхана» развивает идею о том, что определяющим фактором в формировании евразийской идентичности является не этническое происхождение («кровь»), а общность исторической судьбы и территория проживания («почва») [14]. Применение данной категории позволило авторам осуществить ревизию русской истории, в частности – пересмотреть роль монгольского периода, и обосновать уникальный статус России как самобытной цивилизации, отличной как от Европы, так и от Азии. Позже, уже в советское время, через переписку Савицкого и Вернадского эта идея перешла к Льву Гумилёву, получив при этом более выраженную естественнонаучную интерпретацию.

Востребованность исследования категории «месторазвития» обусловлена рядом факторов. Современные интеграционные процессы на евразийском пространстве и актуальная внешнеполитическая доктрина РФ напрямую апеллируют к наследию евразийцев. В своём выступлении на пленарной сессии XIX ежегодного заседания Международного дискуссионного клуба «Валдай» (27 октября 2022 года) В. В. Путин фактически изложил евразийскую идею: «общность экономических и культурных интересов важнее политических разногласий» [7, с. 560]. Это показывает, что евразийские смыслы востребованы на высшем уровне, а значит, их базовые категории (включая категорию «месторазвития») требуют научного осмысления. Кроме того, в общественном дискурсе сохраняются искажённые представления о том, что евразийство якобы ведёт к «растворению» русской идентичности. Как подчёркивал П. Н. Савицкий, евразийство – это не «азиатчина»; Россия представляет собой не Запад и не Восток, а их самостоятельный синтез [10].

В связи с этим в статье ставятся следующие вопросы. Каким образом географический детерминизм и фактор месторазвития становятся превалирующими над этническим происхождением в процессе формирования и сохранения цивилизационной идентичности? В чём заключается специфика психологической комплементарности русского этноса и туранских народов в контексте евразийской идеи «бытового исповедничества» и как этот феномен влияет на устойчивость государственного устройства? На основании каких критериев в евразийской доктрине происходит переоценка периода

монгольского господства, трансформирующая его из сугубо деструктивного фактора в этап формирования основ российской государственности и религиозной консолидации? Почему общность «почвы» (единое месторазвитие) выступает более значимым фактором консолидации, нежели общность «крови», что наглядно демонстрируется на примере исторического размежевания с западным славянством и органичной интеграции тюркских народов? Наконец, в чём выражается преемственность и сущностная трансформация идей П. Н. Савицкого и Г. В. Вернадского в теории этногенеза Л. Н. Гумилёва, и как смещение акцента с культурно-религиозного на биологический фактор отразилось на понимании категории «месторазвития»?

1. Понятие месторазвития как альтернатива расовому и панславистскому подходам

Трубецкой в своей программной работе «Наследие Чингисхана» предлагает фундаментально новый взгляд на русскую историю. По его мнению, предшествующая историография рассматривала Россию исключительно сквозь призму западноевропейских стандартов, что приводило к игнорированию ключевых геополитических факторов [15]. Евразийцы решительно отвергают панславизм и вообще любые идеологии, базирующиеся на принципе этнического или кровного родства. С их точки зрения, ведущим фактором цивилизационной идентичности является географический детерминизм. Это и есть месторазвитие - не просто статичная территория, а динамическое, исторически сложившееся хозяйственное, культурное и этнопсихологическое единство, охватывающее пространство от Тихого океана до Дона.

Русские в этой системе выступают не в роли доминирующего этноса - гегемона, а в качестве стержневого народа, обеспечивающего стабильность всей системы. Как отмечают современные исследователи, жизнеспособность евразийского пространства напрямую коррелирует с силой русского ядра [8].

2. Туранский менталитет и бытовое исповедничество

По мысли Н.С Трубецкого, между русским и туранским психологическими типами существует глубокая внутренняя близость [13]. В его трактовке, туранец **— это** человек, ориентированный на органическое восприятие идеократической или религиозной концепции и её воплощение в повседневной жизни. При этом он не занимается отвлечённым философствованием. В российском контексте это трансформировалось в феномен, где отсутствие развитой схоластической школы компенсировалось повсеместной практикой веры. Трубецкой называл это «бытовым исповедничеством».

Категория месторазвития здесь тесно переплетается с психологией: ландшафт степи и леса формирует особый «строй души», для которого характерна верность государственному идеалу как высшей сакральной ценности. Как отмечал Л.П. Карсавин, народ представляет собой «симфоническую личность» - сложный социальный организм, обладающий собственным циклом рождения, развития и завершения бытия [4].

3. Переоценка монгольского наследия

Вопреки устоявшимся историографическим стереотипам, Трубецкой не рассматривал монгольское иго исключительно как деструктивный период .С

одной стороны, внешнее давление стало катализатором духовного и религиозного возрождения Руси, с другой - продемонстрировало объективную необходимость политической консолидации вокруг нового центра. Именно от Монгольской империи Московская Русь унаследовала концепцию единого геополитического пространства, принципы тяглового государства и административно-финансовую систему. В соответствии с вышесказанным, можно процитировать представителя круга мыслителей консервативного толка XIX века Магнитского: «Угнетение татар и удаление Западной Европы были, может быть, величайшим благодеянием для России, ибо сохранили в ней чистоту веры Христовой» [5, с. 400].

4. Границы месторазвития: почему с поляками мира нет, а с татарами - есть

Трубецкой обосновал причины исторического антагонизма между русскими и поляками, несмотря на их общее славянское происхождение. Его позиция заключалась в том, что была такова. Его позиция заключалась в том, что Польша, в силу иного месторазвития и исторической судьбы, стала неотъемлемой частью романо-германской цивилизации. В данном случае фактор крови оказывается вторичным по отношению к культурно-ландшафтному коду [14, с.333]. Напротив, тюркские народы России воспринимаются как органичная часть единого целого, поскольку они разделяют общее жизненное пространство. Трубецкой писал о туранском элементе в русской культуре, а Никитин добавлял, что есть ещё и иранский элемент в русской психике [6]. При этом Савицкий и другие евразийцы не требовали насильственной ассимиляции. Нет призыва к их ассимиляции каким бы то ни было насильственным действиям по отношению к ним.

5. От евразийства к теории этногенеза: наставничество Савицкого и Вернадского

В 1950-е годы П.Н. Савицкий и Г.В. Вернадский стали эпистолярными наставниками Л.Н. Гумилева. Гумилев называл себя «последним евразийцем». Однако, он существенно модифицировал исходную концепцию, придав ей более биологизированный, натуралистический характер. В его теории наблюдается определённый крен в сторону естествознания в ущерб религиозно - философскому балансу, характерному для Савицкого.

Тем не менее, фундаментальный тезис о том, что народы Евразии объединены не этническим родством, а совместным освоением ландшафта и ритмикой исторических процессов, был заимствован именно из классического евразийства. «Как писал Савицкий, путь народа вверх — **это** цепь взлётов и падений, многоточие. В размеренных и ясных ритмах существует и развивается сама природа, а вместе с ней крепнут, зреют и набирают силу государства и нации». Таким образом, идея месторазвития, пройдя через эпистолярное наставничество Савицкого и Вернадского, получила в теории Гумилёва новое, естественнонаучное измерение, сохранив при этом свой основополагающий тезис о единстве народа и ландшафта. Это позволяет перейти к общим выводам о значении категории месторазвития для цивилизационного анализа.

Именно развитие, а не расовые или панславистские схемы, дает ключ к пониманию этой судьбы. Категория месторазвития, разработанная классиками евразийской мысли (Н.С. Трубецким, П.Н. Савицким, П.Н. Сувчинским при участии Л.П. Карсавина), позволяет дистанцироваться как от западного либерального универсализма, так и от узкоэтнического национализма. Месторазвитие **— это** не просто географический объект, а сложная метафизическая связь ландшафта, экономики, психологии и исторической миссии.

Русский народ в этой системе выступает стержневым фактором не в силу этнических преимуществ, а благодаря уникальной способности к удержанию и организации континентального пространства. Благодаря преемственности идей, переданных Л.Н. Гумилеву, евразийство трансформировалось в теорию этногенеза, сохранив свой главный посыл: имперская форма бытия является естественной судьбой народов Евразии, а ключ к пониманию этой судьбы лежит в категории органического развития, а не в искусственных расовых или идеологических схемах.

Список литературы

1. Гумилёв, Л. Н. Этногенез и биосфера Земли / Л. Н. Гумилёв. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1989. – 495 с.
2. Карсавин, Л. П. Завещание евразийцам (1929) / Л. П. Карсавин. – Первая публикация: 2021.
3. Карсавин, Л. П. Феноменология революции / Л. П. Карсавин // Евразийский временник. – 1927.
4. Карсавин, Л. П. Феноменология революции / Л. П. Карсавин // Наука и религия. – 2014. – № 12. – С. 6-7.
5. Магницкий, М. Л. Судьба России / М. Л. Магницкий. – М. : Ин-т рус. цивилизации, 2011. – 400 с.
6. Никитин, В. П. Иран, Туран и Россия / В. П. Никитин // Евразийский временник. – Париж, 1927. – Кн. 5. – С. 7-37.
7. Путин, В. В. Заседание Международного дискуссионного клуба «Валдай» / В. В. Путин // Президент России. – 2022. – 27 окт. – Режим доступа: http://kremlin.ru/events/president/news/69695
8. Ремизов, М. В. Русским быть невыгодно? Право на идентичность... / М. В. Ремизов; беседовал С. Рыков // Читальня. – Режим доступа: https://www.chitalnya.ru/federation/3855/
9. Русская эмиграция и евразийство: материалы к курсу / под ред. А. Г. Дугина. – М. : Евразийское движение, 2021. – Режим доступа: https://eurasia-movement.ru/archive/evraziystvo-lektsii
10. Савицкий, П. Н. Евразийство / П. Н. Савицкий // Савицкий П. Н. Континент Евразия. – М. : Аграф, 1997. – С. 3-68.
11. Степун, Ф. А. Бывшее и несбывшееся / Ф. А. Степун. -Нью-Йорк, 1956.

12. Трубецкой, Н. С. Европа и человечество / Н. С. Трубецкой // Сборник статей. – Париж, 1921.
13. Трубецкой, Н. С. К проблеме русского самосознания / Н. С. Трубецкой // Трубецкой Н. С. История. Культура. Язык. – М. : Прогресс, 1995. – С. 100-150.
14. Трубецкой, Н. С. Наследие Чингисхана / Н. С. Трубецкой. – М. : Аграф, 2000. – 560 с.
15. Трубецкой, Н. С. Наследие Чингисхана: взгляд на русскую историю не с Запада, а с Востока / Н. С. Трубецкой. – М. : Эксмо : Алгоритм, 2012. – 333с.

ПРОБЛЕМА РАЦИОНАЛЬНОСТИ В ФИЛОСОФИИ Ю. ХАБЕРМАСА

Закирова Т.В., канд. филос. наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»
Недорезов В.Г., канд. филос. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»
Писарчик Л.Ю., канд. филос. наук, доцент

14 марта этого года ушел из жизни выдающийся немецкий философ Юрген Хабермас (1929–2026). Он оставил очень яркий след в современной философии, причем очень ценно то, что он разрабатывал гуманистические варианты развития современного общества и человека. В данной статье, написанной в память о нем, мы затронем один из аспектов его философского учения – проблему рациональности.

Современная западная философия ставит проблему рациональности в ином виде, нежели это делалось в Новое время. Там под рациональностью понималось состояние познания и общественной жизни, в котором разум способен получить гарантированно истинное знание, на основе которого можно осуществить общественные преобразования, способствующие прогрессу общества. То есть в основе общественной жизни лежит изначальная разумность человека и его познавательных способностей. Рациональность в современном понимании, как ее характеризуют М. Хоркхаймер и Т. Адорно – это «инструментальный» разум, решающий технические задачи [см.: 11]. И в основе этих решений не лежит идея прогресса – социального и морального, поэтому такой разум привел Западную Европу в тупик. Это утверждалось сразу после окончания Второй мировой войны, принесшей человечеству огромные потери и страдания.

Хабермас – представитель второго поколения Франкфуртской школы, и для него проблема рациональности так же важна, как и для Хоркхаймера и Адорно, но он понимает ее иначе. Он не подвергает тотальной критике научный разум, как это делают Ф. Ницше, А. Бергсон, М. Хайдеггер, Г. Марсель и др., а стремится понять, каковы могут быть возможности рационального устройства современного общества, на каких социальных, научных и моральных основах оно может быть устроено. Хабермас не отбрасывает научный разум в том виде, как его понимали мыслители эпохи Просвещения, но пытается понять, как исправить его, как научиться его правильно использовать. Он считает, что в западном мире распространились «течения, критически настроенные к модернизму», но этому, по его мнению, необходимо противостоять и направить социальное движение «в *другое*, не капиталистическое русло» [8].

Перед Хабермасом и другими философами и социологами возникла проблема – изучить возможности построения общественной жизни на

рациональной основе в условиях современности. Им было необходимо также понять, что собой представляет наиболее оптимальный вариант рациональности и насколько возможно сочетание научно-технических и гуманитарных подходов и ценностей. «Старая» рациональность (рациональность классической философии Нового времени) себя исчерпала. Теперь возникла необходимость создать новую рациональность и определить ее критерии.

«В западногерманской философии оценка общества с точки зрения его соответствия идеалу “рациональности” не нова. Еще в 50-е годы, после выхода в свет книги М. Хоркхаймера и Т.В. Адорно “Диалектика Просвещения”, в среде научной и политической общественности широко обсуждался их тезис о том, что развитие науки и техники ведет к этической иррационализации жизни, к усилению угнетения личности. Однако в 70-е годы этот пессимистический фатализм основоположников Франкфуртской школы преодолевается. В ФРГ в последние десятилетия предпринимались попытки использования науки для так называемой “рационализации” общества посредством научно организуемой политики. И главную роль в этой “рационализации” должны сыграть, по мнению авторов различных концепций, именно общественные науки» [2, с. 141].

Согласно немецкому социологу Х. Шельски, социология вполне способна давать ориентирующие установки для социальных и политических действий и вырабатывать политические стратегии. Кроме концепции Шельски в качестве концепций, предлагающих различные варианты рационализации общества, выступили «социальная технология» Н. Лумана, «критическая теория общества» Ю. Хабермаса и «критический рационализм» Г. Альберта [там же]. Эти авторы исходят из возможности усовершенствования западноевропейского капиталистического общества, которое квалифицировалось несколько десятилетий назад как индустриальное, переходящее в постиндустриальную стадию развития. Они не касаются метафизических проблем, их не интересуют предельно общие философские вопросы. В поле их интересов проблемы конкретные, то есть трудности нахождения решений в социальной и политической жизни современного общества и пути их преодоления. В основу своих подходов авторы концепций рациональности кладут современные достижения философии, социологии, психологии, политических наук и т. д. В частности, они опираются на теорию управления, полагая, что именно через решение проблем управления можно изменить общество к лучшему. Кроме того, они подвергают критике современные политические системы, основанные на доминировании государства над гражданским обществом. Все эти авторы концепций рациональности рассматривают современное общественное состояние, как требующее переделки на основе нового «идеала» рациональности, причем у каждого автора этот идеал свой.

«У идейных истоков современного спора о “рационализации” капиталистического общества лежит концепция “рациональной бюрократии” Макса Вебера, возникшая в эпоху, когда государство утратило свой ореол “разумности”, сообщенный ей еще теорией государства Гоббса. Возможность устранения разрыва между гражданским обществом и государством М. Вебер видел в “рационализации” бюрократии, то есть автоматизации управления

посредством отлично вышколенной и компетентной в определенных пределах иерархии государственных чиновников» [там же, с. 142]. Ю. Хабермас отрицательно относится к современному капитализму, продолжая традицию его критики, воспринятую от Франкфуртской школы, но полагает, что европейское общество можно трансформировать на основе новых решений. Чисто капиталистическую реальность, где человек включен в систему автоматизированных процессов на производстве и в формализованную систему социальных отношений, Хабермас не приемлет. Поэтому он критически воспринял идею «рациональной бюрократии» М. Вебера. Хабермас видит, что в условиях капитализма развитие техники и науки получило высочайшее развитие, но при этом положение человека и гражданского общества остается неприемлемым, так как, по его мнению, усилилось отчуждение, особенно в социально-культурной сфере. Хабермас в этом выводе, безусловно, прав. Поэтому он ищет пути выхода из этой удручающей ситуации через соединение принципов демократии, науки и техники.

Властью, способностью проводить свои решения в жизнь, согласно Хабермасу, должна обладать не только бюрократия, но и общественность. Эту мысль он обосновал в своей работе «Структурные изменения общественности» (1962). В лекции Гегеля «Философия духа», прочитанной в Йене, Хабермас нашел важную для себя мысль о том, что общественная жизнь основывается не только на производстве (труде), но и на таких феноменах, как язык и интеракция (взаимное действие) [10, с. 38]. К. Маркс, в отличие от Гегеля, понимает отношение субъекта и объекта как труд [см.: 1]. По Марксу, саморазвитие производственных отношений и производительных сил и противоречие между ними является главным фактором развития общества. Хабермас в этом вопросе занял позицию Гегеля, а также он не следует в фарватере идей Вебера, Хоркхаймера и Адорно и поэтому не связывает надежды на переустройство общества с веберовской «рациональной бюрократией» или с формализацией и автоматизацией общественной деятельности. Для него важнее найти пути соединения техники, науки и демократии с акцентом на системе коммуникации и передаче управленческих функций «действующим индивидам». А также ему важно уйти от экономического монизма марксисткой философии и в качестве критерия рациональности рассматривать смысловые и нравственные аспекты существования и развития общества. На этом и строится его «критическая теория общества». С.Н. Обидная пишет: «…как полагает Хабермас, в различных аспектах отношений субъекта и объекта должны действовать специфические критерии рациональности, задачей же гуманистической рационализации общества является замена “монизма Маркса” дуализмом труда и интеракции, на основе которого разделяются сферы применения различных критериев рациональности» [2, с. 142].

Теорию «рациональности» Хабермаса подвергли критике Г. Альберт и К. Поппер за то, что она не соответствовала критериям научности, у Альберта – критерию проверяемости, у Поппера – критерию фальсифицируемости. Это объясняется тем, что Хабермас в основу своей концепции положил понятие смысла, которое использовал и М. Вебер. Смысл в конечном счете и приводит к

достижению консенсуса. В связи с этим Поппер называл концепцию Хабермаса «социальной психологией», а Альберт – «мифом тотального разума». Хабермас в ответ на эту критику показал позитивистский характер воззрений Альберта. Хабермас не приемлет позитивистское понимание коммуникации, так как оно не позволяет исследовать смысл коммуникации и учесть качественную специфику мнений. Это возможно только при помощи герменевтико-феноменологической методологии. Поэтому Хабермас обращается к учению о «жизненном мире», разработанном Э. Гуссерлем.

Мировая слава к Хабермасу пришла после публикации книги «Техника и наука как идеология» (1968). Здесь в центре внимания немецкого философа стоит проблема влияния научно-технического прогресса на общество. Он отмечает, что в результате бесконтрольного применения технических решений и упования на технику как панацею в решении всех проблем, возникает и развивается глубокий кризис культуры. Франкфуртский философ в этой работе закладывает основы своего подхода к решению социальных проблем, суть которого заключается в том, что установки научной рациональности («инструментального разума»), культивируемой в западном обществе, устарели и больше не отвечают современным попыткам осмыслить истоки кризиса и его причины. Это объясняется тем, что обычно научную рациональность рассматривают как стремление ориентироваться на получение истины, на триумф технического достижения, тогда как гуманистические ценности теряют свое значение. Учение М. Вебера о *целерациональности*, лежащей в основе экономических отношений западного общества и основанной на количественных параметрах, расчете и выгоде, Хабермас стремится преодолеть, потому что такое понимание рациональности не ориентировано на человека, его потребности, цели и т. д. Кроме того, оно порождает немало общественных проблем.

Хабермас, наряду с целерациональностью, лежащей в основе трудовых операций и экономической деятельности, вводит понятие «интеракция», а затем «коммуникация». Наконец, в фундаментальном труде «Теория коммуникативного действия» (1981) он ввел понятие «коммуникативная рациональность» и разработал учение о ней. Здесь Хабермас опирается на идеи К. Маркса, Дж. Мида, Э. Дюркгейма, Т. Парсонса, Х. Гарфинкеля и др. Если Гегель, Маркс, Вебер и другие философы обычно выделяли один фактор как ведущий и основной в развитии общества, то Хабермас опирается на всю культурную традицию, стремясь направить все средства на достижение общественного консенсуса. Прежде всего он направил свои усилия на создание модели, способной функционировать в условиях позднего капитализма. Такой моделью у него стала концепция «коммуникативной рациональности». Процесс социальной интеграции необходимо исследовать на новой основе, считает Хабермас. Для этого он вводит понятия «коммуникативная рациональность» и «коммуникативное действие». Они помогают рассматривать коммуникативный характер социального действия, в ходе которого формируются те коммуникативные смыслы, которые возникают у коммуницирующих субъектов. Эти смыслы являются основой координации действий в направлении социальной

интеграции.

Хабермас направил свои усилия на противодействие пониманию философии как литературы, распространенному в постмодернизме. Его подход стал называться универсальной прагматикой, задача которой состояла в исследовании возможностей коммуникативных практик языкового взаимопонимания, целью которого является достижение согласия. При этом у Хабермаса имеется в виду согласие, принятое как значимое самими участниками коммуникации. В аналитической философии тоже развивались различные исследовательские программы, направленные на изучение языка, но они были ориентированы на изучении синтаксических и семантических свойств языковых выражений, а не на прагматические свойства языка. «Хабермас отмечает, что точке зрения универсальной прагматики наиболее близка теория речевых актов Остина-Серля» [7, с. 56].

Дж. Остином была разработана идея перформативного характера языковых выражений. Остин разделял все высказывания на «констативы» и «перформативы» [см.: 3]. В философии языка Остина есть важное разделение высказываний на три группы: локутивный акт, иллокутивный акт и перлокутивный акт. Задачей Остина стало прояснение специфики перлокутивного акта, что он и сделал в своей теории речевых актов. Вслед за Витгенштейном Остин считал язык орудием, при помощи которого совершаются действия. Констативы информируют нас о фактах, а перформативы не просто характеризуют действие, а как бы совершают некоторое действие. В качестве примера Остин приводит предложение «Я завещаю мои часы брату». «Произнося перформативное высказывание, – пишет Остин, – мы всегда осуществляем некоторый акт, или, что то же самое, выполняем некоторое действие…» [там же, с. 23].

Сёрл развил теорию речевых актов Остина и сконцентрировался на первом виде речевых актов – иллокутивном. Он рассматривает такое высказывание как основу коммуникации, так как в нем обязательно заключены разнообразные значения – просьбы, решения, увещевания, обещания. По сути дела, Сёрл стал считать иллокутивный акт единицей речевого общения, при этом он добавил в иллокутивный акт еще и пропозициональную функцию [4, с. 60-62]. В конце концов, Сёрл пришел к выводу, что вся речевая деятельность несет в себе иллокутивную нагрузку. А это говорит о том, что в любых языковых сообщениях высвечиваются установки субъекта, так как говорящий всегда имеет в виду свой смысл и свою цель: кого-то он в чем-то убеждает, кому-то сообщает истину, где-то он призывает или доказывает что-то и т. д. Тем самым Сёрл очень логично выходит на проблему интенциональности, то есть у него концепция речевых актов тесно связана с проблемой интенциональности, которую он тоже разработал в своем ключе.

Все это оказалось для Хабермаса очень полезным при разработке концепции коммуникативной рациональности. «Идея коммуникативной рациональности Ю. Хабермаса является философским ответом на жесткость социальных технологий классической модернизации. Патриарх немецкой социальной философии противопоставляет “жесткую” рациональность

целерационального действия и “мягкую” коммуникативную рациональность жизненных миров. Именно в “мягкой”, коммуникативной рациональности он усматривает когнитивные основания “нового гуманизма”» [5, с. 154]. Значимость социальных смыслов, содержащихся в языковых выражениях, не выводится из того понимания сознания и общения, которое было заложено в концепции сознания в классической философии Нового времени, например, в концепции Cogito Декарта. А в универсальной прагматике, полагает Хабермас, такой потенциал есть, но в этом случае необходимо отойти от абсолютизации общепринятой концепции репрезентации, когда считается, что слова – это просто обозначения вещей. И здесь на первый план выступает языковая прагматика, а в этом случае язык интерпретируется как социальное измерение разума.

Если в Новое время процесс познания понимался как отношение субъекта и объекта, то в случае коммуникативной рациональности имеется в виду «интерсубъективное отношение, в которое вступают способные к речи и действию субъекты, если они приходят в отношении чего-либо к согласию между собой» [там же, с. 154]. В процессе коммуникации, пишет Хабермас, говорящий «пытается достичь согласия со слушателем на основании признания некоего притязания на истину» [9, с. 320].

Кроме понятия «значение», Остин ввел и понятие «сила», которым характеризовал иллокутивный акт. «Благодаря иллокутивной силе речевого действия нормативное притязания на значимость (правильность или уместность) встроено в структуру речи столь же универсально, как и когнитивное…» [7, с. 59]. Хабермас считает, что иллокутивный акт несет в себе смысл пропозиционального содержания и обращенность к участникам коммуникации, что способствует возникновению между ними межличностных отношений. Он отмечает: «…к составу коммуникативной деятельности я отношу те опосредованные языком интеракции, в которых все их участники преследуют своими речевыми действиями иллокуционерные и только иллокуционерные цели» [9, с. 307]. По мнению Хабермаса, Остин сузил различные варианты значимостного спектра речи, различая только констативы и перформативы. Указав на это, Хабермас выделил и иные речевые акты: констативные, экспрессивные и регулятивные [там же, с. 320], а также он в универсальной прагматике выделяет три модуса коммуникации: когнитивный, интеракционный и экспрессивный. В.Н. Фурс в связи с этим пишет: «Таким образом, универсальной прагматикой выделяются следующие модусы коммуникации: когнитивный, интеракционный и экспрессивный; при этом тематизируются соответственно: пропозициональное содержание, интерперсональное отношение, намерение говорящего; тематизация определяется следующими притязаниями на значимость: истина, правильность, правдивость» [7, с. 59]. То есть достигнутое в ходе коммуникации согласие измеряется тремя главными притязаниями на значимость: 1) «совершить *правильное* с точки зрения данного нормативного контекста речевое действие», 2) «сделать *истинное* утверждение (или принять адекватные экзистенциальные предпосылки), чтобы слушатель принял и разделял знание говорящего», 3) «правдиво выражать мнения,

намерения, чувства, желания и т.д., чтобы слушатель поверил сказанному» [9, с. 319].

В случае, если согласия в коммуникативной практике достичь не удается, Хабермас предусмотрел *дискурс* как альтернативу прекращению коммуникации. «Дискурс – такой вид языковой коммуникации, который организован комплексом строгих правил» [7, с. 66]. Первое правило – равноправие всех субъектов коммуникации, второе правило – запрет на принуждение для достижения согласия, третье правило – все участники дискурса должны сознательно стремиться к достижению взаимопонимания и аргументированного согласия. Такой дискурс выступает как «идеальная речевая ситуация». Хабермас называет следующие типы дискурса: теоретический, практический, экспликативный, эстетическая критика, теоретическая критика [6, с. 95].

Разработав универсальную прагматику и концепцию коммуникативной рациональности, Хабермас далее переходит к разработке теории социального действия и общества как системы.

Список литературы

1. Маркс, К., Энгельс, Ф. Немецкая идеология // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. В 9-ти т. Т. 2. / К.Маркс, Ф. Энегльс. – М.: Издательство политической литературы, 1985. – С. 5-570.
2. Обидная, С.Н. Проблема «рациональности» современного общества в социальной философии ФРГ / С.Н. Обидная // Вопросы философии. – 1978. – № 1. С. 141-149.
3. Остин, Д. Перформативы – констативы // Философия языка/ под ред. Дж. Р. Сёрла. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – С. 23-34.
4. Сёрл, Дж. Что такое речевой акт? // Философия языка / под ред. Дж.Р. Сёрла. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – С. 56-74.
5. Смирнова, Н.М. К основаниям социальной эпистемологии: от Канта к Хабермасу / Н.М. Смирнова // Коммуникативная рациональность: эпистемологический подход / под ред. И.Т. Касавина, В.Н. Поруса. – М.: ИФРАН, 2009. – С. 136-156.
6. Фарман, И.П. Социально-культурные проекты Юргена Хабермаса / И.П. Фарман. – М.: ИФРАН, 1999. – 244 с.
7. Фурс, В.Н. Философия незавершенного модерна Юргена Хабермаса / В.Н. Фурс. – Мн.: ЗАО «Экономпресс», 2000. – 224 с.
8. Хабермас, Ю. Модерн – незавершенный проект / Ю. Хабермас // Вопросы философии. – 1992. – № 4. – Режим доступа: https://vk.com/doc408848062_611941780?hash=0B19ikumHnTSVps9x6hVZJ8suM6tPvqwxobAkNnbolL&dl=RaJC1rhBeMXKz9EzPiVyxixQzIiBNRleTKpkv5P0a4D (дата обращения: 22.03.2026)
9. Хабермас, Ю. Теория коммуникативного действия: Том первый. Рациональность действия и социальная рационализация; Том второй. К критике функционалистского разума / Ю. Хабермас; пер. с нем. А.К. Судакова. – М.: Издательство «Весь Мир», 2022. – 880 с.

10. Хабермас, Ю. Техника и наука как идеология / Ю. Хабермас. – М.: Праксис, 2007. – 208 с.
11. Хоркхаймер М. Диалектика Просвещения / М. Хоркхаймер, Т. Адорно. – М.: СПБ.: «Медиум», «Ювента», 1997. – 311 с.

ФИЛОСОФСКАЯ СОЦИОЛОГИЯ МАКСА ШЕЛЕРА: ОБЩЕСТВО, ПОЛИТИКА, МОРАЛЬ

Никулина О.В., канд. филос. наук, доцент
Бюджетное учреждение высшего образования
Ханты-Мансийского автономного округа-Югры
«Сургутский государственный университет»

Оригинальную концепцию философской социологии разработал Макс Шелер (1874–1928 гг.). По его мнению, социологии как науке присущи две характерные особенности. Во-первых, она имеет дело с логическими идеальными типами, т.е. правилами и законами, а не с индивидуальными фактами и событиями. Во-вторых, она анализирует всю полноту человеческой жизни в ее фактической детерминированности посредством временных форм связей и отношений, существующих между людьми реальным и каузальным образом, а также в переживании, волении, действии и понимании индивидов.

В целом философская социология представляет собой исследование бытия и действия, оценок и поведения людей, направленных на цели социальной детерминированности. Ее предпосылками являются учение о человеческом духе и учение о человеческих инстинктах [1, с. 7–10].

Общество, отмечает немецкий мыслитель, – это совокупность сущностных форм человеческих объединений, т.е. результат взаимодействия личностей, которые, будучи ценностными субъектами, реализуют себя посредством духовной деятельности.

Социум, политика и мораль укоренены в универсальной аксиологии [2, с. 7–8], которая может быть понята на основе феноменологии. В интуитивном созерцании высвечиваются «факты», постижение которых осуществляется в актах переживания при непосредственном контакте с самими «вещами». Предметы феноменологического анализа суть абсолютные сущности, конституированные в ценностях, априорно данных в актах чувствования. Ценности не выводятся из ощущений, а переживаются, проявляясь в актах интенциональности сознания. Это такие феномены, которые предписывают нормы и правила, долженствования и оценки [3, с. 281–284, 299–331].

По отношению к витальным ценностям власть есть позитивная ценность, а по отношению к ценностям полезного и ценностям удовольствий – позитивное «благо». Поэтому движущая сила всякой политики – это влечение к власти. Власть ценностно индифферентна к духовным ценностям, но имеет значимость для духовных ценностей, поскольку служит их реализатором.

Шелер подверг критике концепцию власти Фридриха Ницше, который считал, что «воля к власти» есть праформа существования всего живого, не имеющая ни смысла, ни цели [4, с. 81–83]. Поскольку власть – движущая сила политики, целью воления не может быть «власть сама по себе». Политика представляет собой стремление к обладанию властью, сознательно организуемое и управляемое ценностями и идеями, в частности, идеей высшего предназначения человека. Это «влечение к власти», т.е. воление с целью

осуществления позитивных ценностей в границах порядка ценностей общности.

Как система заповедей мораль является техникой осуществления порядка ценностей между индивидами в частной жизни, которая применяется в определенном этосе. Поэтому политика и мораль исключают друг друга. Внешняя и внутренняя политика не подчиняются моральным нормам. Политическое и моральное поведение выводятся из идеала высшего предназначения человека – утверждать объективные ценности, независимые от субъективизма и произвола людей. Оно состоит в том, чтобы, во-первых, глубже понимать вечный, иерархический порядок ценностей, во-вторых, в том, чтобы осуществлять его. Этика, право и политика происходят из этого порядка.

Правила этики (морали) предназначены для того, чтобы отдельные индивиды становились добрее и взаимоотношения между ними улучшались посредством ценностей личности, ценностей образа мыслей и ценностей актов. Правила правопорядка служат достижению «доброго», т.е. относительно более высокой ценности во внешних отношениях людей друг к другу как индивидуумов и как коллективов. Это единый рациональный порядок практических целей, сообразно этосу и интересам социального целого. Правила политики тоже направлены на осуществление «доброго» как предназначения человека в жизни государства и любой самостоятельной общности.

Всякое политическое действие позитивно в своем целеполагании, поскольку определяется интересами конкретного государства, взятыми во взаимосвязи с интересами всех других государств. Государство – не вещь, не субстанция, не сила, которая действует независимо от личностей. Интересы государства не сводятся к сумме частных интересов. «Воля государства», утверждает философ, не может быть сведена к сумме частных воль. «Воли народа» не существует, существуют лишь одни партикулярные интересы, и только в государстве народ обретает «волю» и сознание цели.

Государство – это общая воля культурной совокупности определенной нации, фундированная в определенных действиях отдельных личностей, но существующая самостоятельно в действительности. Это влиятельная сила в правовом порядке, у нее есть свои собственные, лишь ему присущие интересы, которые сохраняются дольше быстротечных интересов индивидов, и единство воли, возвышающееся над ними.

Государство, или какое-либо суверенное объединение воль, подчеркивает Шелер, всегда выступает как конкретная индивидуальная «совокупная личность», которая не действует по правилам, установленным для отдельных личностей. В этом состоит его отличие от индивида, который подчиняется общественно-значимому и индивидуально-значимому долженствованию, причем всегда значимому для соответствующего исторического момента. Правители государства поступают правильно, когда действуют на основе глубокого и разностороннего погружения в общую историческую ситуацию в мире и исходя из положения в ней своего государства.

Индивидуальная личность – это всего лишь актуальное единство упорядоченных актов и функций. По форме существования государство реально, как реальна индивидуальная личность. Государство существует, действует,

живет только в коллективных личностях, деятельность которых его порождает. Это функциональное, актуальное, реальное коллективное единство, возникающее из кооперации индивидов. Если устраняются эти личности, то устраняется и государство.

Итак, политика должна быть подчинена тому порядку ценностей, тому этосу, который характерен для данного народа в определенных исторических условиях. Ведь власть нужна для того, чтобы реализовать ценности. Этот порядок устанавливает пределы стремлению к богатству и власти. В качестве решающего позитивного двигателя для государственного деятеля выступают собственные политические интересы. Причина этого – земная природа коллективов и их объединений, которые охватывают собой все виды ценностей. Только личность имеет «трансцендентное предназначение», только она способна жертвовать своими жизненными ценностями и даже самой жизнью. Вот почему ценность государства выше, чем ценность живого существа, но ниже, чем ценность личности как духовного существа.

При осуществлении одних и тех же ценностей политика требует ограничения «альтруистических» порывов, а индивидуальная мораль – обуздания «эгоистических» устремлений. Субъективные переживания совести имеют смысл только для государственного деятеля как личности, но не для государства в целом. Здесь нет верности и раскаяния, нет убеждения и вины в моральном значении, как нет и злого умысла в правовом значении.

Всякая политика, считал философ, в первую очередь учитывает общие витальные ценности (т.е. ценности развития и объективное общее благо нации). Среди сущностных ценностей ценность витального предпочтительнее ценности полезного [5, с. 168–171]. Следовательно, политика, прежде всего, имеет дело с жизненными ценностями общества и государства, а не с индивидуальным счастьем большого количества людей или духовными ценностями. Ее приоритеты – витальное существование конкретного социума и его свобода.

Таким образом, государство всегда имеет над собой конкретную культурную идею, а под собой – партикулярные интересы и цивилизаторскую технику, делает вывод Шелер. Главная задача государства заключается в том, чтобы с помощью своей власти на основе общих правовых норм надлежащим образом обеспечить развитие общества.

Список литературы

1. Шелер, М. Проблемы социологии знания / М. Шелер. – М.: Институт общегуманитарных исследований,2011. – 320 с.

2. Шелер, М. Мысли о политике и морали / М. Шелер. –М.: МСЛ, 2020. – 134 с.

3. Шелер, М. Формализм в этике и материальная этика ценностей // Шелер, М. Избранные произведения. – М.: Гнозис, 1994. –С. 261–337.

4. Ницше, Ф. Так говорил Заратустра // Ницше, Ф. Сочинения: в 2 т. –М.: Мысль, 1997. – Т. 2. – С. 5–237.

5. Шелер, М. Ресентимент в структуре моралей / М. Шелер. – СПб.: Наука; Университетская книга, 1999. – 231 с.

ТЕАТРАЛЬНАЯ СЕМИОТИКА КАК ФОРМА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

Орлова Е.В., канд. филос. наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В. А. Бондаренко»

Цифровая революция, развернувшаяся на рубеже XX–XXI веков, привела к фундаментальной трансформации всех сфер человеческой деятельности, от экономики и политики до искусства и повседневного общения. Социокультурная коммуникация, всегда бывшая сложным и многомерным феноменом, в цифровую эпоху обрела новые измерения, такие как: изменение пространственно-временных барьеров, мультимедийность, интерактивность, персонализацию и одновременно глобализацию коммуникативных актов [7]. В данных условиях особую актуальность приобретают исследовательские подходы, способные охватить динамику происходящих процессов. Одним из таких подходов, как представляется, является семиотическая теория Ю. М. Лотмана, и в особенности его концепция «семиосферы» и семиотики театра [3, 4].

С точки зрения структурализма, культура по своей сути есть «текст» и набор «текстов» [4, с. 7]. «Язык — дом бытия» (М. Хайдеггер); чтобы событие стало явлением культуры, оно должно быть выражено в тексте. Тогда культура может выполнять функцию хранения и передачи информации. В семантическом поле языка культуры происходит накопление, оформление в текст, а затем дешифровка информации, заложенной в глубинных структурах сознания. Любой текст принадлежит культуре: вне культурного пространства текст перестает существовать. «Знаки образуют тексты, тексты – культуру, культуры – семиосферу. Подобно тому как пространство культуры образуется всеми текстами, созданными, создаваемыми и могущими быть созданными в данной культуре, так и семиосфера – это культура всех культур и среда, обеспечивающая возможность их появления и существования» [4, с. 9]. Искусство является главным носителем знаковой специфики культурного пространства. Оно строится на общении (художник и реципиент), на познании мира посредством этого общения, на коллективном поиске истины.

Ю.М. Лотман рассматривал театр не просто как один из видов искусства, но как универсальную модель социокультурной коммуникации, где знак, код и зрительское сотворчество образуют динамическую реальность. «Только театр требует наличия данного, присутствующего в том же времени адресата и воспринимает идущие от него сигналы (молчание, знаки одобрения или осуждения), соответственно варьируя текст» [3. с. 583]. Это классическое определение из работы «Семиотика сцены» задает парадигму коммуникации как живого, диалогического, событийного процесса. Однако возможно ли применить эту парадигму к цифровой среде, где физическое соприсутствие сцены и зрителя

заменяется медиацией экрана, а обратная связь приобретает отсроченный и часто анонимный характер?

Соответственно, введение в заявленный дискурс терминологии театральной семиотики Ю. Лотмана заставляет переосмыслить ключевые категории социокультурной коммуникации в новых контекстах. Понятие «театральности», изначально связанное с физическим пространством сцены и рампы, сегодня пронизывает все сферы цифровой коммуникации, от видеоблогинга и стриминга до социальных сетей и виртуальной реальности.

Ключевым понятием семиотики Ю. М. Лотмана, имеющим принципиальное значение для проводимого в статье анализа, является «семиосфера» как семиотическое пространство, в котором существуют, взаимодействуют и эволюционируют все знаковые системы культуры [2, с. 28]. Как отмечают современные исследователи, «семиосфера представляет собой антропологическое и социальное пространство коммуникации, в котором каждый участник поддерживает свое существование одновременно во временных, лингвистических и культурных зонах» [8]. Иными словами, любая коммуникация, будь то театральный спектакль, политический ритуал или повседневный разговор, всегда укоренена в более широком семиотическом контексте, который задает коды, нормы и границы интерпретации.

Применительно к театру, ученый развивает идею «театральной семиосферы» как особого пространства, где действуют специфические законы знакообразования 1. Знаками насыщено все театральное пространство. Каждый жест актера, смена декораций, каждый звук несет в себе определенный смысл, из которого возникает театральное действо. Приходя в театр, человек настроен через внешнее движение воспринимать смыслы, которые вкладывает в него режиссер. Именно отсюда возникает необходимость в групповом разборе труппой новой пьесы, четком представлении сверхзадачи, то есть глубинного смысла, который обусловливает специфику и выбор знаков. Воспринимая знаковый набор спектакля, человек понимает его сущность на подсознательном уровне; символическое восприятие рождает «катарсис».

В статье «Семиотика сцены» Юрий Михайлович выделяет ключевые характеристиками театральной семиосферы [3]. К ним относятся:

1. Условность («театральное зрение»). Зритель театра обладает особой способностью воспринимать сценические объекты как «как бы» существующие и игнорировать «как бы» несуществующие. Эта способность является условием самого театрального высказывания. Между сценой и зрительным залом существует оппозиция «существование–несуществование»: с момента подъема занавеса зрительный зал для сцены как бы перестает существовать, но при этом сохраняется стремление разрушить барьер «пространства взгляда» [3, с. 587].

2. Многокодовость. Театральный спектакль – это сложное синтетическое целое, объединяющее языки слова, жеста, мимики, музыки, света, сценографии. Код в театре представляет собой систему символов, предназначенную для передачи информации согласно предварительной договоренности, причем речь идет не об одном коде, а о системе кодов, которые должны быть согласованы.

3. Оппозиция «значимое–незначимое». Театральное пространство имеет высокую значимую насыщенность. Все, что попадает на сцену, получает тенденцию наполнения дополнительными смыслами. Сквозь призму этой оппозиции театр можно определить и как преобразование реальной действительности в знак, и как сценическую реальность, ежеминутно преобразуемую зрителем в какие-либо знаки. Сочетание знаков и символов всегда представляет собой некоторый текст, обладающий единым замкнутым в себе значением и отчетливо выраженной границей.

4. Вариативность и активность адресата. Спектакль – это некоторый инвариант, реализуемый в ряде вариантов [1]. Зритель в театре не пассивный потребитель, а соавтор. Он достраивает смыслы своим воображением, реагирует на происходящее, влияя тем самым на ход представления. Как писал В.Мейерхольд, зритель приходит, чтобы «творить – “деять” – соборно, а не созерцать только» [5, с.156].

Иллюзорность театрального пространства наделяет его собственным театральным языком. Лотман считает специфику художественного пространства сцены одной из основ театрального языка. Она задает тип и меру театральной условности. Правило дуализма (сцена / зал) всегда сохраняется, меняется только эстетическая дистанция. При этом не только сцена, но и театральный холл, и даже фасад здания могут являть собой знак, вводящий человека в специфику театрального пространства.

Цифровая эпоха принесла с собой беспрецедентные изменения в том, как театр создается, транслируется и воспринимается. Эти изменения можно свести к нескольким ключевым векторам:

Во-первых, это медиальная гибридизация. Традиционный театр, основанный на физическом соприсутствии актера и зрителя, сегодня существует во множестве гибридных форм: онлайн-трансляции спектаклей, видеоверсии, записи репетиций, театральные подкасты, интерактивные проекты с использованием дополненной и виртуальной реальности. Наблюдается формирование новых типов креативного самовыражения на стыке интерсемиотических проекций художественных и технических знаковых кодов культуры. Театральный текст перестает быть привязанным к конкретному месту и времени, так как становится доступным глобально, асинхронно, фрагментарно.

Во-вторых, это трансформация зрительской позиции. Если в традиционном театре зритель – это коллективный реципиент, чья реакция синхронна и публична, то в цифровой среде зритель становится потребителем, одновременно производящим контент. Он может комментировать спектакль в реальном времени, делиться впечатлениями в соцсетях, создавать мемы, вступать в диалог с другими зрителями и даже с создателями спектакля. Это меняет природу театральной коммуникации: отклик зрителя перестает быть эфемерным (смех, аплодисменты) и становится материальным, фиксируемым, публичным.

В-третьих, это изменение статуса «сценического кода». Цифровая среда предлагает новые семиотические ресурсы: видеомонтаж, спецэффекты, цифровые декорации, аватары, голограммы. Жест как семиотический ресурс

обеспечивает большую эмоциональную нагрузку и усиление смысловых проекций; в цифровом театре эти возможности многократно расширяются [8]. Появляются «цифровые актеры» – компьютерные модели, способные имитировать человеческое поведение, что ставит новые вопросы о границах театральности и природе актерского искусства.

В данных условиях перереформирования театральной специфики, как утверждают исследователи, «общая модель семиосферы Лотмана дает уникальный и убедительный ключ к динамике и функциям сегодняшних глобализированных цифровых медиасистем» [7, с. 29]. Подход Ю.М. Лотмана, акцентирующий сложность, динамику и эволюционный характер семиотических процессов, позволяет понять, что происходит с театральностью в цифровую эпоху.

Обобщая все вышесказанное, можно предложить понятие «цифровой театральности» для обозначения новой парадигмы социокультурной коммуникации, складывающейся на стыке семиотики театра и цифровых медиа. «Цифровая театральность» не отменяет и не заменяет театр традиционный, но добавляет новые измерения и возможности.

- Интерактивность и иммерсивность**.** Цифровые технологии позволяют создавать формы театральной коммуникации, в которых зритель перестает быть внешним наблюдателем и становится участником действия. Виртуальная и дополненная реальность, интерактивные инсталляции, перформансы с использованием мобильных приложений размывают границу между сценой и залом, актером и зрителем, реальностью и вымыслом. Если раньше зритель «достраивал» смыслы воображением, то теперь он может физически (через аватар) воздействовать на ход действия.

- Фрагментарность и серийность. В отличие от традиционного спектакля, представляющего собой целостное, одноразовое событие, цифровая театральность часто принимает формы сериала, клипа, тик-тока, инстаграм-сторис. Театральный текст распадается на фрагменты, которые могут потребляться по отдельности, в любом порядке, многократно. Это бросает вызов классическому понятию «инварианта», но одновременно открывает новые возможности для вариативности и множественности интерпретаций» [1]. Пресловутое чеховское ружье в цифровом формате может «выстрелить» не в конце, а в каждом отдельном фрагменте по-разному.

Таким образом, понятие «семиосферы» позволяет рассматривать цифровую среду не как совокупность изолированных платформ, а как целостное семиотическое пространство, в котором возникают, сталкиваются и трансформируются различные коды и практики. Цифровая театральность — это не отдельный феномен, а часть более широкой трансформации культуры, которую Ю.М. Лотман предвидел, но не мог полностью описать. Взгляд на театральность как на парадигму для исследовательского подхода при анализе социокультурной коммуникации даёт основания полагать, что он существенно расширит возможности такого анализа, учитывая его многоаспектность и междисциплинарный характер. Театральная семиотика становится не

метафорой, а рабочим инструментом для понимания того, как в современном мире рождаются, передаются и интерпретируются смыслы.

Список литературы

1. Защепкина, В.В. Театр как особый тип коммуникации / В.В. Защепкина // Научный журнал КубГАУ. – 2012. – №84(10). – Режим доступа: https://ej.kubagro.ru/2012/10/pdf/51.pdf (дата обращения: 03.04.2026).

2. Логинова, Е.Г. Задача (ре)конструирования смысла в свете социосемиотического подхода к исследованию дискурса / Е.Г. Логинова // Иностранные языки в высшей школе. – 2022. – № 4 (63). – С. 28–34.

3. Лотман, Ю.М. Семиотика сцены // Лотман Ю.М. Об искусстве. – СПб.: Искусство-СПБ, 1998. – С. 583–603.

4. Лотман, Ю.М. Семиосфера / Ю.М. Лотман. – СПб.: Искусство-СПБ,2000. –704 с.

5. Мейерхольд, В.Э. Статьи. Письма. Речи. Беседы: В 2 ч. / В.Э. Мейерхольд. – М.: Искусство,1968.

6. Пави, П. Словарь театра / П. Пави. – М.: ГИТИС, 2003.– 516с.

7. Прокопович, Л.В. Театрализация социокультурной коммуникации: методологическое обоснование исследовательского подхода / Л.В. Прокопович // SR. – 2017. – №7 (36). – С.29–32.

8. Meerzon, Y. On theatrical semiosphere of postdramatic theatrical event: Rethinking the semiotic epistemology in performance analysis today // Semiotica. – 2011. – No. 185. – P. 231–255.

МЕЖДУ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИМ РАЗВИТИЕМ И СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТЬЮ: СФЕРЫ ОБЯЗАТЕЛЬНОГО КОНТРОЛЯ ИИ

Перминова М.С., канд. социол. наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Активное проникновение технологий искусственного интеллекта (ИИ) во все сферы общественной жизни сопровождается ростом общественной тревоги, и как следствие – запросом на правовое регулирование данной сферы. Стоит отметить, что ИИ-системы действительно способны выходить из-под контроля с реальными негативными последствиями: от финансовых убытков до гибели людей. Однако общественные тревоги часто гипертрофируют экзистенциальные угрозы (порабощение человечества роботами) в ущерб более прозаичным, но более вероятным рискам (дискриминация, утечки данных, психологическое манипулирование). Основная задача перед экспертами в области использования ИИ стоит в нахождении баланса между техническим развитием данной технологии и общественной/личной безопасностью.

Рынок ИИ в России демонстрирует бурный рост, прибавив за последний год 25–28% и достигнув объема свыше 1,15 трлн рублей. При общем объеме мирового рынка ИИ, российская доля составляет чуть более 1%. Однако темпы роста отечественного рынка значительно опережают глобальные тренды, указывая на высокий потенциал дальнейшего развития. Крупный B2B-сегмент, банки и ретейл активно внедряют генеративный ИИ и суверенные LLM-решения. Крупными игроками рынка сегодня являются – «Яндекс» (15% рынка), «Сбер» (12% рынка) и «Т-Технологии» (16%) и VK (8%) [1].

По оценкам экспертов, основными детерминантами роста и развития рынка ИИ в России являются [8]:

1. Государственная поддержка. «Национальная стратегия развития ИИ до 2030 года», национальный проект «Экономика данных» и финансирование научных центров ИИ вместе создают благоприятную инфраструктурную среду.
2. Широкий спектр применения ИИ технологий, что усиливает его мультипликативный эффект на экономику.
3. Рост спроса на автоматизацию производства и бизнес-процессов делает ИИ привлекательным инструментом для повышения эффективности.
4. Развитие отечественных моделей и платформ. Например, «Яндекс» (YandexGPT), «Сбер» (GigaChat), МТС AI и другие компании активно развивают российские языковые модели, адаптированные под русскоязычную среду.

Ключевыми отраслями внедрения в ближайшие годы ИИ станут:

1. Финансовый сектор и страхование: Автоматизация поддержки, скоринг.
2. IT-индустрия: Разработка ПО, облачные ML-платформы.
3. Ритейл: Персонализация предложений, оптимизация логистики.
4. Промышленность: Машинное зрение, предиктивная аналитика.

Однако остается актуальным вопрос – какие сферы применения ИИ должны быть регулируемыми и насколько жестким должен быть контроль?

На наш взгляд, существует ряд сфер, где должен быть обязательный государственный контроль с правом государства устанавливать особые правила регулирования ИИ технологий и продуктов, созданных с ее применением. Наиболее чувствительными сферами являются:

1. Медицина и здравоохранение

Медицина традиционно относится к числу наиболее чувствительных сфер, где ошибка ИИ может стоить человеческой жизни. В России зарегистрировано уже 38 медицинских изделий с ИИ, используемых в качестве систем поддержки принятия врачебных решений.

В 2025 году Межведомственная рабочая группа при Минздраве России утвердила Кодекс этики применения ИИ в сфере здравоохранения, состоящий из четырех глав. Однако в условиях быстрого внедрения ИИ необходимы более строгие правовые механизмы. Остается открытым вопрос: кто несет ответственность, если ИИ дал неверную рекомендацию, а врач ей последовал? Эксперты настаивают на законодательном закреплении принципа, согласно которому конечная ответственность всегда возлагается на медицинского работника.

2. Военная сфера и автономные системы вооружений

Международно-правовые вызовы связаны с автоматизацией принятия решений и защитой гражданского населения. При этом гражданские технологии часто становятся инструментами гибридных конфликтов. Особую тревогу вызывает распространение технологий двойного назначения: нейросети для анализа спутниковых снимков, формально предназначенные для сельского хозяйства, фактически являются мощным разведывательным оружием. В этой сфере контроль необходим.

3. Государственное управление и критическая информационная инфраструктура

С 1 марта 2026 года российский госсектор и операторы критической информационной инфраструктуры (КИИ) начали работать по новым правилам [6]. Ключевым институтом становится реестр «доверенных моделей» ИИ – «белый список» решений, допускаемых в государственные информационные системы и на объекты КИИ. Попасть в него можно только при соблюдении трех условий: безопасности, локализации данных на территории РФ и соответствия отраслевым стандартам.

4. Судопроизводство и правосудие

Интеграция ИИ в судебную систему ставит фундаментальные вопросы о границах машинного и человеческого правосудия. В то же время использование ИИ в приказном производстве, где отсутствует спор и оценка доказательств, может быть оправдано как средство оптимизации и разгрузки судов. Модель «гибридного правосудия», в которой ИИ выполняет вспомогательные функции, не подменяя интеллектуальной деятельности судьи, представляется наиболее сбалансированной. Вопрос не в том, внедрять или запретить ИИ, а в том, где технологии усиливают справедливость, а не подменяют ее.

5. Образование и наука

В сфере образования контроль необходим для сохранения академической честности и качества обучения. Например, Пензенский государственный университет утвердил Кодекс этики использования ИИ в образовательном процессе, где ИИ рассматривается исключительно как вспомогательный инструмент, не заменяющий человеческое общение [5]. Ключевые проблемы в данной сфере, требующие решения: определение авторства научных работ, созданных с помощью ИИ, и проверка достоверности генерируемой ими информации.

При всей важности регулирования чувствительных сфер существует широкий спектр областей, где вмешательство государства может быть минимальным. Например, в творческой сфере (дизайн, музыка, литература) ошибка ИИ не влечет непоправимых последствий для жизни и здоровья, а рынок способен к саморегуляции. Вопросы авторского права, безусловно, требуют правового урегулирования, но жесткий контроль над технологией здесь избыточен. Алгоритмические рекомендации в сфере продаж и маркетинга регулируются преимущественно рыночными механизмами, а неэффективные решения приводят к убыткам и естественным образом отсеиваются. Персонализация контента, голосовые ассистенты, рекомендательные системы – в этих областях ИИ уже давно работает без специального регулирования, и пользователи в целом удовлетворены балансом между полезностью и рисками.

Таким образом, контроль над ИИ необходим, но не менее важно понимать, куда технология движется. Согласно прогнозам, некоторые направления развития ИИ способны превзойти самые смелые фантазии [3]. Приведем некоторые из них:

– через 10 лет ИИ может достичь уровня всеобщего интеллекта, что кардинально изменит жизнь человечества, откроет новые горизонты в медицине, экологии и энергетике.

– к 2045 году ИИ может остановить процесс старения, увеличив продолжительность человеческой жизни до 300 лет и более.

– развитие ИИ может позволить управлять погодными явлениями в глобальном масштабе, что станет одним из ключевых технологических трендов ближайших 25 лет.

– развитие ИИ и робототехники сделает возможным добычу ресурсов на Луне и астероидах, а впоследствии и на других планетах. Некоторые нейросети предсказывают контакт с внеземной цивилизацией уже к 2090 году.

– массовое распространение гуманоидных роботов становятся не фантастикой, а технологической реальностью ближайших десятилетий.

Подводя итог, отметим, что искусственный интеллект (ИИ) – технология, которая требует дифференцированного правового подхода. И задача правовой системы не запретить их, а создать условия для их безопасного и этичного развития, сохраняя главный принцип: человек остается высшей ценностью и конечным субъектом ответственности.

Список литературы

1. Будущее рынка ИИ в России: тренды и прогнозы на 2025–2030 годы. - Режим доступа: https://habr.com/ru/companies/bothub/articles/965002/ (дата обращения: 16.04.2026).

2. В «сжатом XXI веке» ИИ ускорит время в десятки раз. – Режим доступа: https://kiozk.ru/article/rbk/v-szatom-xxi-veke-ii-uskorit-vrema-v-desatki-raz (дата обращения: 16.04.2026).

3. ИИ может помочь продлить жизнь до 150 лет. - Режим доступа: https://tass.ru/nauka/25702903 (дата обращения: 16.04.2026).

4. Кодекс этики применения ИИ в области охраны здоровья. – Режим доступа: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/411615533/ (дата обращения: 16.04.2026).

5. ПГУ утвердил Кодекс этики использования искусственного интеллекта в образовательном процессе. Режим доступа: https://www.pnzgu.ru/news/2025/06/25/15490728 (дата обращения: 16.04.2026).

6. Приказ ФСТЭК России от 11.04.2025 N 117 «Об утверждении Требований о защите информации, содержащейся в государственных информационных системах, иных информационных системах государственных органов, государственных унитарных предприятий, государственных учреждений». - Режим доступа: https://www.consultant.ru/law/hotdocs/89683.html (дата обращения: 16.04.2026).

7. Ромашкина, Н. П., Стефанович, Д. В. Искусственный интеллект и естественная война / Н. П. Ромашкина, Д. В. Стефанович // Россия в глобальной политике. – 2025. – №6. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-i-estestvennaya-voyna (дата обращения: 16.04.2026).

8. Рынок искусственного интеллекта в России: применение в различных отраслях и перспективы развития. - Режим доступа: https://delprof.ru/press-center/open-analytics/rynok-iskusstvennogo-intellekta-v-rossii/ (дата обращения: 16.04.2026).

9. Эксперты призвали правительство урегулировать вопрос врачебных ошибок при использовании ИИ. – Режим доступа: https://bz.medvestnik.ru/content/news/Eksperty-prizvali-pravitelstvo-uregulirovat-vopros-vrachebnyh-oshibok-pri-ispolzovanii-II.html (дата обращения: 16.04.2026).

ФИЛОСОФСКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ МНОГОПОЛЯРНОГО МИРА А.Г. ДУГИНА: ДИХОТОМИЯ ЦИВИЛИЗАЦИЙ МОРЯ И СУШИ

Поляков А.А.
Бюджетное учреждение высшего образования
Ханты-Мансийского автономного округа-Югры
«Сургутский государственный университет»

В условиях кризиса однополярной модели глобализации и формирования нового миропорядка особую значимость приобретает философское осмысление альтернативных моделей мирового устройства. Теоретическое наследие Александра Гельевича Дугина (род в 1962 г.), и в первую очередь его дихотомия «цивилизаций Моря» и «цивилизаций Суши», является не просто геополитической доктриной, а философско-культурологической концепцией, обосновывающей онтологическую неизбежность многополярного мира и цивилизационную самобытность России. В центре этой теории находится фундаментальное противостояние двух типов цивилизационного устройства, которое имеет не только политическое, но и социологическое измерение.

Эта концепция представляет собой синтез нескольких фундаментальных интеллектуальных традиций, которые в философии А.Г. Дугина обретают новое, ценностно-смысловое измерение.

Первым и самым значимым источником является геополитическая теория Хэлфорда Джона Маккиндера (Halford John Mackinder) (1861–1947 гг.), сформулировавшего в работе «Географическая ось истории» закон противостояния сухопутных и морских держав. Тем самым английский геополитик ввел в научный оборот понятие Хартленда («сердцевинной земли») – обширного континентального пространства Евразии, контроль над которым дает ключ к мировому господству. Но если для Х. Маккиндера это противостояние носило преимущественно военно-стратегический и географический характер, то А.Г. Дугин переводит его в культурно-цивилизационную плоскость, наделяя пространство аксиологическим содержанием и связывая его с определенным типом государственности [1, с. 22].

Вторым источником выступает философия права и геономика Карла Шмитта (Karl Schmitt) (1888–1985 гг.), в особенности его учение о «номосе» Земли и Моря, сформулированное в работе «Номос Земли». Немецкий правовед и политический философ показал, что различное отношение к пространству порождает различные типы правосознания и государственности: континентальный номос тяготеет к порядку, иерархии и справедливости, морской – к индивидуализму, техническому прогрессу и договорным отношениям [2, с. 112].

Третьим источником служит культурологическая типология Вернера Зомбарта (Werner Sombart) (1863–1941 гг.), который в работе «Торгаши и герои» противопоставил два антропологических типа: культуру «торгашей» (рациональных, расчетливых, ориентированных на выгоду) и культуру «героев»

(воинственных, жертвенных, идеалистических) [3, с. 45]. А.Г. Дугин синтезирует эти три вектора, возводя локальные оппозиции в ранг универсального цивилизационного архетипа, определяющего ход мировой истории.

В контексте российской истории указанная дихотомия имеет глубокие исторические корни. На протяжении всех этапов развития отечественной государственности – от Московского княжества и царства до Российской Империи и Советского Союза – континентальная экспансия и защита «большого пространства» были императивом выживания нашего народа. В отличие от западных империй, строившихся на колониальном ограблении заморских территорий и принципе господствующей нации, российское государство основывалось на идее «семьи народов» и устойчивом межэтническом синтезе при доминировании православных ценностей.

В философской концепции А.Г. Дугина «цивилизация Моря» (талассократия) предстает не просто как совокупность государств с выходом к океану, но и как особый тип культурно-цивилизационного образования, имеющий свои онтологические основания. Историческим ядром талассократии выступает Атлантический мир, центрами которого последовательно выступали Карфаген, Венеция, Великобритания и США. С точки зрения организации пространства, «цивилизация Моря» ориентирована на сетевое, текучее освоение мира. Ей не требуется сплошной контроль над территорией – достаточно удержания ключевых коммуникационных узлов, проливов, бирж и финансовых центров [4, с. 87].

В экономическом измерении талассократия порождает наиболее чистую, либеральную форму капитализма, где человек редуцируется до функции homo economicus, а все формы солидарности рассматриваются как архаика, мешающая свободному рынку. Антропологический идеал «цивилизации Моря» – индивид, освобожденный от коллективной идентичности, что создает предпосылки для глобалистского проекта стирания государственных и культурных границ. В эпоху постмодерна такая цивилизация стремится к отмене не только государственного суверенитета, но и самой антропологической данности человека (пола, рода, традиции), заменяя их технической и цифровой реальностью [4, p. 56]. Ее стратегической целью является установление однополярного мира, в котором все прочие культурно-исторические типы должны быть ассимилированы или поставлены под внешнее управление. Именно против этой унификации направлен пафос концепции многополярности, разрабатываемой А.Г. Дугиным.

Принципиально иным типом цивилизационного устройства выступает «цивилизация Суши» (теллурократия). Ее историческим и сакральным ядром А.Г. Дугин считает Россию как наследницу евразийских имперских проектов и главную хранительницу континентального номоса. Теллурократия ориентирована на континентальное, сплошное пространство, которое мыслится как единое тело цивилизации. В отличие от талассократии, где господствует принцип индивидуалистической свободы («разрешено все, что не запрещено законом»), «цивилизация Суши» базируется на иерархии ценностей, долге перед целым и справедливости [4, с. 156]. Ее экономика тяготеет к этатизму,

централизации и мобилизационным проектам, что исторически связано с необходимостью освоения огромных, часто труднодоступных и климатически суровых территорий, а также с перманентной необходимостью защиты границ от кочевников и морских держав.

В антропологическом измерении человек «цивилизации Суши» – не атомарный индивид, а личность, чья идентичность неразрывно связана с общиной, народом и цивилизационным целым. Такой человек, подчеркивает российский философ, существует в «лучевом» пространстве, исходящем из сакрального центра, тогда как человек «цивилизации Моря» пребывает в «рыхлом», гомогенном пространстве обмена [5, с. 93]. Главная стратегическая задача теллурократии заключается не в завоевании мира, а в сохранении своего суверенитета и самобытного культурного кода перед лицом экспансии «цивилизации Моря».

Таким образом, теория многополярного мира А.Г. Дугина не сводится к банальному реваншизму или призыву к конфронтации. Он настаивает на нормативном характере многополярности, понимая ее как радикальную альтернативу однополярному миру, при которой признается право каждой локальной цивилизации на собственный путь развития и суверенное принятие стратегических решений. Многополярность – не победа «цивилизации Суши» над «цивилизацией Моря», а философское утверждение Плюриверсума, т.е. сосуществования нескольких равновеликих цивилизационных миров. Такой подход позволяет увидеть за текущей политической конъюнктурой глубинную историческую логику противостояния цивилизационных типов.

Философско-культурологическая концепция А.Г. Дугина обладает большим эвристическим потенциалом для анализа современных процессов. Она объясняет, почему попытки интеграции России в атлантические структуры на правах младшего партнера неизменно терпели крах: будучи ядром «цивилизации Суши», Россия обладает иной онтологией государственности, несовместимой с сетевой иерархией талассократии. При этом следует отметить и методологические ограничения данной теории: ей присущ жесткий бинарный дуализм и известная доля эссенциализма, трактующая культуры как неизменные субстанции. Реальный исторический процесс всегда сложнее любых схем, и границы между цивилизациями Суши и Моря в истории часто были размыты. Однако в контексте формирования многополярного мира данная концепция остается одним из наиболее систематических и философски обоснованных примеров осмысления места России в глобальном историческом процессе.

Список литературы

1. Маккиндер, Х. Географическая ось истории // Классика геополитики, XX век / Х. Маккиндер. – М.: АСТ, 2003. – С. 7–32.

2. Шмитт, К. Номос Земли / К. Шмитт. – СПб.: Владимир Даль, 2008. – 672 с.

3. Зомбарт, В. Торгаши и герои / В. Зомбарт. – М.: Кучково поле, 2021. – 256 с.

4. Дугин, А.Г. Теория многополярного мира. Плюриверсум / А.Г. Дугин. – М.: АСТ, 2023. – 288 с.
5. Дугин, А.Г. Основы геополитики / А.Г. Дугин. – М.: Арктогея, 1997. – 600 с.

ИДЕНТИЧНОСТЬ И ТРАНСФОРМАЦИОННЫЕ ОТНОШЕНИЯ: МЕЖДУ ПУБЛИЧНЫМ И ПРИВАТНЫМ*

Почикаева А.В.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Самарский национальный исследовательский университет имени ак. С.П. Королёва», г. Самара

Проблема отношений между публичным и приватным изучается различными учеными на протяжении долгого времени, причем в рамках различных наук, тем самым констатируя факт того, что данная проблема является междисциплинарной. На ранних этапах рассмотрения данной проблемной области, наибольшее внимание уделялось противопоставлению этих явлений, но уже отмечалась их противоречивая природа. Далее, многие авторы обращали внимание на то, что публичное и приватное все же не являются дихотомией, а сосуществуют во взаимодействии, причем во взаимодействии, которое сопровождается диффузией обеих. Такие процессы называются трансформацией, и их отголоски мы можем наблюдать в нашей повседневной жизни.

Традиционно публичное понимается как нечто, что открыто для наблюдения и всегда выносится на публику. Приватное же подразумевает то, что скрыто от глаз других и остаются в личном пространстве человека. Для реализации функционала обеих явлений необходимы некоторые гласные и негласные нормы. В каждом из этих пространств действуют свои правила поведения, ценности и традиции, которые таким образом разделяют структуру общества. Этот момент мы ярко просмотрим в драматургической теории социолога И. Гофмана, представляющего публичное и приватное как «сцену» и «закулисье». Закулисье выступает в качестве пространства, в котором человек осваивает нормы, правила и необходимые поведенческие паттерны для дальнейшей интеграции в сферу публичного, и именно здесь, отчасти, начинается процесс идентификации человека с какой-либо социальной ролью, или же с одним из людей, находящихся в ближайшем окружении [2]. В дальнейшем явления публичного и приватного приобретают более специфический характер. В связи с модернизацией и развитием в обществе можно заметить, что границы между публичным и приватным трансформируются и становятся более подвижными, и иногда даже практически неуловимыми. Конечно, такое положение зависит от многих факторов, но несколько авторов считают, что основными причинами является индустриализация общества и автономия личности. Трансформационные отношения между публичным и приватным подразумевают их взаимодействие, когда первое проникает в сферу второго. Об этом один из первых начал говорит

* Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 25-28-01468

Р. Сеннет в своей работе «Падение публичного человека, где он акцентирует внимание на проникновении приватного в сферу публичного. Он констатирует, что многие аспекты, которые ранее были свойственны приватной сфере теперь проникают в публичную и становятся свойственными ей. Он все это связывает с процессами индустриализации в начале XX века, когда люди стали мигрировать в города, и общественная жизнь стала приобретать новые формы. Здесь же он вводит в оборот понятие «тирания интимности», которое подразумевает разрушение ожиданий от близких отношений, когда социально приемлемые формы поведения в близких отношениях, заложенные в общественных стереотипах, не оправдывают ожиданий [3]. В этом же контексте Ю. Хабермас обращает внимание на то, что все же аспекты приватной жизни в большинстве случаев являются второстепенными, и многое зависит от того, как человек проявляется в публичном пространстве [4]. Во многом то, как ведет себя человек в публичном пространстве зависит от идентичности, и от тех социальных ролей, которые были усвоены в процессе социализации и идентификации. Здесь же Э. Гидденс отмечает, что проникновение интимности в публичное поле оказывает колоссальное влияние на социальные институты и процессы, которые сопровождают эти институты. Самореализация и самопрезентация в публичном пространстве тут приобретает чрезмерную эмоциональную включенность, и выносит на первый план субъективные моменты, что насыщает публичное пространство элементами индивидуальности и персональных мотивов [1].

Все описанные выше процессы не могут не оказать влияние на современного человека, в том числе на его идентичность и на сам по себе процесс ее развития и формирования. Специфические отношения между публичным и приватным, их взаимодействие и взаимопроницаемость в итоге приводят к тому, что идентичность приобретает свойство множественности, то есть один человек обладает несколькими идентичностями, и отчасти, это является проблемой, поскольку между различными идентичностями может существовать раздробленность вместо необходимость целостности и интегрированности. Раздробленность идентичности может быть связана также с появлением и развитием современных информационных технологий, где у человека есть доступ к большому количеству ресурсов, наполненных лицами, героями и образами, с которыми человек может себя идентифицировать. Если мы говорим об идентичности, которая подвержена влиянию приватизированного публичного, то можем проследить, что заявляя о себе, человек будет стараться делиться своей личной жизнью и ее приватными аспектами, поскольку на данный момент в публичном пространстве подобное является актуальным, ценным и значимым. Несмотря на это, здесь остро стоит вопрос искренности, которая свойственны приватному, и проникая в публичное она либо исчезает, либо становится ложной, что определенно вызывает негативную реакцию других, и отслеживается ими на интуитивном уровне.

Современными авторами отмечается, что публичное и приватное более не прибывают в дихотомичных отношениях, они находятся во взаимодействии. Более того, современная публичная среда под воздействием повсеместной цифровизации и неумолимом темпе развития общества становится

доминирующей, подменяя собой истинную приватную сферу. Безусловно, это сказывается на процессе идентификации личности, приводя к возникновению множества фактически случайно возникающих идентичностей.

Таким образом несмотря на то, что проблемы идентичности, публичного и приватного достаточно популярны в междисциплинарном научном сообществе, они все еще скрывают много «слепых точек», требующих прояснения, и заявленная в данном тексте специфика – одна из них.

Список литературы

1. Гидденс, Э. Трансформация интимности. Сексуальность, любовь и эротизм в современных обществах / Э. Гидденс. – СПб., 2004. – 208 с.

2. Гофман, И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман. – М. : КАНОН-пресс-Ц, 2000. – 304 с.

3. Сеннет, Р. Падение публичного человека / Р. Сеннет. – М. : Логос, 2002. – 424 с.

4. Хабермас, Ю. Структурное изменение публичной сферы: исследование относительно категории буржуазного общества / Ю. Хабермас. – М. : Весь мир, 2016. – 344 с.

МЕДИАТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗА КУЛЬУРЫ РОСИИ

Руденко Ю.Ю.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образовании
«Челябинский государственный институт культуры»

Современные технологии кардинально изменили медиакоммуникации, сделав их более интерактивными, персонализированными и доступными. Социальные сети, возникшие изначально для общения и обмена информацией между пользователями, эволюционировали и превратились в мощные маркетинговые платформы, в которых мировые бренды и производители рекламируют свою продукцию. Все большее значение в этих процессах приобретает искусственный интеллект (ИИ), который активно используется для анализа данных, персонализации контента и автоматизации этих процессов. На популярных сайтах, видеохостингах, онлайн-кинотеатрах при помощи ИИ анализируются предпочтения пользователей, и затем выдаются персонализированные рекомендации.

Важной особенностью современной медиасреды является доминирование аудио и видеоконтента по сравнению с текстовым контентом, преобладавшим ранее. Видеоконтент, который в XX веке был доступен в основном в телевизионном эфире, а позже – на магнитных или дисковых носителях, теперь, благодаря Интернету, стал доступен практически в любое удобное время и в любом месте на экранах компьютеров, «умных» телевизоров, смартфонов и т.д. Еще она разновидность популярного медиаконтента – это подкасты, существующие в форме аудио и видео файлов, доступных для скачивания или прослушивания/ просмотра онлайн. Подкасты стали популярным форматом среди людей, которые привыкли получать информацию «на ходу» (в дороге, во время тренировок в спортзале, на работе и т.д.)

Наиболее распространенными способами в создании и продвижении проектов и образов в социальных сетях являются видеопрезентация и сторителлинг (создание «историй»). Цифровой сторителлинг в широком понимании представляет собой «…способ повествования, опосредованный виртуальными медиатехнологиями. Он может включать в себя гипертекст, блоги и влоги, аудио- и видеоподкасты, нарративные онлайн-игры, веб-трансляции и сторис, фактически любые форматы историй, создаваемые и транслируемые в цифровой среде» [4, с. 46].

Так или иначе, но для знаковой системы *медиакультуры*, которая органично вошла сегодня в нашу жизнь, естественным является создание и использование *медиаобразов*. Как отметила Н.Б. Кириллова, важным компонентом медиакультуры является культура аудиовизуальная или, по-другому, экранная культура. «Эволюция экранной культуры – от кино к Интернету – базируется на постоянно обновляющемся арсенале визуальных технических средств, каждый из которых становится все более индивидуальным, реалистичным и интерактивным» [5, с. 525].

С визуализацией связано такое явление в культуре как создание образов. Образы могут быть как визуальные, так и не визуальные, можно предположить, что образ русской культуры может быть построен с использованием великих произведений писателей, художников, композиторов, театральных и кинорежиссёров.

Образы культуры создаются, как правило, носителями данной культуры, и продвижение (или реклама), этих образов возможна, как в традиционных СМИ, так и во всевозможных новых и социальных медиа, включая социальные сети.

Из чего складывается образ? Конечно, он *должен* складываться из самых лучших и наивысших достижений культуры. «Язык Пушкина, Тургенева, Толстого и Достоевского – не язык индустриального общества, но именно в нем сложились нормы общерусского литературного языка» [6, С. 310]. Так, например, мы хотим, чтоб образ нашей культуры включал в себя лучшие образцы литературы, живописи, кинематографа, музыки и т.д., а также из наших нравственных и духовных идеалов, традиций, для воспитания молодого поколения, так и для достойного представления своего народа среди других культур.

Леонов В.П. в книге «Besame mucho: путешествие в мир книги, библиографии и библиофильства» отмечает, что музыка создает образ. В этом образе воплощен некий сгусток памяти, где совершается переход из метафоры в реальность. Для Иосифа Бродского, например, одной из вдохновляющих мелодий была La Cumparsita – аргентинское танго.

В медиапространстве современной России образы великих деятелей русской культуры (писателей, поэтов, художников, композиторов и т.д.) подвержены трансформациям. Это происходит оттого, что медиапрезентация художественных образов, созданных в свое время классиками культуры – сегодня в аудиовизуальном пространстве (на телевидении, в кино, а также в коротких роликах, распространяемых в социальных сетях) очень часто меняет (дополняет, искажает, интерпретирует) традиционно сложившиеся трактовки понимания этих образов. Даже образы самих классиков культуры в медиапространстве трансформируются – они превращаются в некое подобие кинозвезд.

Хочется отметить, что влияние на понимание образов русских классиков может иметь как позитивный вектор (популяризация среди молодежи) так и негативный аспект, заключающийся в значительном упрощении этих образов в медиасреде. Так, например современные исследователи творчества М.Ю. Лермонтова говорят о том, что образ самого поэта и образ его художественных произведений в современной медиакультуре сильно упрощены и схематизированы. «Одна из тенденций современного восприятия лермонтовского образа массовой телеаудиторией заключается в том, что М. Ю. Лермонтов из великого поэта, гения отечественной культуры все больше становится просто ярким героем, медиазвездой, жизненный и творческий путь которой занимает публику в той же степени, в какой и биографии современных певцов, актеров, политиков» [2, с. 197].

В современной культуре прослеживается тенденция перехода от текстовой

коммуникации к текстуально-визуальной, аудиовизуальной и визуальной коммуникации [7, с. 51]. В современных медиа стали популярными ролики, в которых русские поэты, сыгранные современными молодыми актерами, поют или читают под модные ритмы свои стихи. В пример можно привести видео ролики Никиты Глухова (DJ Блокнот). Он создает видео при помощи искусственного интеллекта, в которых поэты Золотого и Серебряного века оживают и читают или поют свои стихотворения. Эти ролики очень популярны среди подростков и молодежи, и даже школьные учителя стали писать отзывы, что подобные ролики способствуют повышению интереса к изучению литературы в школе.

Современные технологии предоставляют возможности творческим людям создавать оригинальные трактовки образов классической литературы, рассчитанные на потребление широкими массами общества, всех слоев населения. Но, конечно же, эти медиаобразы не могут служить заменой подлинных произведений литературы, живописи и других видов искусства. В. П. Леонов писал, что «ключ к информационному обществу, к зрелости, к новому началу отношений находиться во власти нашего прошлого. Следовательно, хотим мы этого или нет, в прошлом зашифровано будущее, оно проявляется в нем» [3, с. 15].

Хочется заметить, что наряду с нормативным образом нашей национальной культуры, который состоит из фигур и произведений Пушкина, Тургенева, Достоевского, Чайковского существует и так называемый “реальный срез” культуры, в котором присутствуют кумиры современной молодежи, звезды кино и телеэкранов, блогеры и т.д. Конечно же, между нормативным образом культуры и ее реальным современным срезом существует заметная дистанция. И одним из направлений деятельности в современной культурной политике, мог бы стать поиск путей и возможностей сокращения этой дистанции, а также сближения культуры в ее живых практиках с признанным нормативным образом российской культуры.

Вопросы сохранения и развития культуры сегодня выходят на передний план и требуют безотлагательных решений. Эти задачи формулируются сегодня в научном сообществе всё чаще и последовательнее. «Сформировано понимание того, что в условиях современного постиндустриального социально-экономического развития практически нет сфер и процессов, в которых бы не присутствовала культурная составляющая, поэтому сохранение и развитие культуры – в том числе культурного наследия, культурной индустрии, искусства и т. п. – является задачей всех социальных структур и субъектов, всего общества и каждой личности» [1, с. 49].

Образы классической русской культуры (прежде всего великой русской литературы) в настоящее время, как мы видим, осмысливаются и интерпретируются в медиасреде – в кинематографе, в сериальной продукции, в виде различных видеороликов (в том числе рекламного характера). Процесс этот идет в настоящее время очень активно, и в плане популяризации классической культуры есть определенные успехи.

Список литературы

1.Астафьева, О. Н. Социокультурная политика в Российской Федерации: стратегии, уровни, инновации: монография / О. Н. Астафьева, В. А. Горенкин, А. В. Швецова. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2019.

2.Информационная эпоха: новые парадигмы культуры образования: монография / О. Н. Астафьева, Л. Б., Зубанова, Н. Б. Кириллова, Е. В. Никонорова, О. В. Шлыкова и др. ; отв. ред.Н. Б. Кириллова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2019. – 292с.

3.Леонов, В.П. Besame mucho: путешествие в мир книги, библиографии и библиофильства / В.П. Леонов; Научный совет РАН «История мировой культуры»; Библиотека РАН. – М.: Наука, 2008. – 268с.

4.Лисенкова, А.А. Цифровой сторителлинг и микронарративы - новые формы репрезентации персонального опыта и коллективного творчества/ А. А. Лисенкова // Слово.ру:балтийский акцент. – 2021. – Т12.- №2. – с.45- 49

5.Кириллова, Н.Б «Виртуальная реальность» и «виртуализация культуры» как концепты современной культурологи/ Н.Б. Кириллова// Обсерватория культуры. – 2017. – Т.14. – №5. – с.524 – 531.

6.Межуев, В.М. Идея культуры. Очерки по философии культуры/ В. М.Межуев. – Москва.: Университетская книга, 2012. – 408с.

7.Тузовский, И.Д. К вопросу об атрибутивных чертах культуры цифровой эпохи/ И. Д. Тузовский // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского Философия. Политология. Том4(70). – 2018. – №2. – с.46- 57.

КРЕАТИВНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ КОГНИТИВНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

Халифаева О.А., канд. психол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева»

Разработка проблем изучения когнитивной безопасности российского общества являются, на сегодняшний день, не только одним из приоритетных направлений деятельности органов государственной власти, общественных объединений и средств массовой информации, но и находится, также, в центре внимания научного сообщества. Приоритетность проблем такого рода вызвана современной геополитической реальностью, новыми военно-политическими опасностями, информационными угрозами и вызовами для российского государства [6]. В современном российском обществе осуществляются значительные по масштабам и беспрецедентности процессы, касающиеся перехода в цифровую среду, которая сопровождается серьезными изменениями как в социальной, правовой, так и когнитивной безопасности.

В условиях цифровизации общества креативное отношение к действительности становится тенденцией развития постиндустриального креативного общества, где особо ценятся человеческие идеи и инновации. Анализ востребованности креативности на рынке труда в России показал, что за год число вакансий, требующих наличия этого свойства у сотрудников, составило 114 703, из них актуальных — 8 332 [10], что свидетельствует о том, что происходящие на современном этапе изменения в науке, технике и иных сфер общественной жизни предоставляют возможность понимать креативность как интегральное свойство личности, допускающее варьирование путей решения жизненных проблем, проявляющееся в индивидуально-психологических особенностях, определяющих активность в обществе [19]. Поэтому изучение креативности как условия проявления когнитивной безопасности является, на наш взгляд, наиболее актуальным на данный момент.

Понимание сущности креативности и когнитивной безопасности отличается вариациями смыслов в представлениях современных ученых. Исходя из этого, философско-психологическая разработка содержания соответствующих понятий представляется весьма важным.

Исследования в сфере когнитивной безопасности активно проводятся в последние годы. Их результаты находят отражение в работах, связанных, в частности, с кибербезопасностью, с анализом алгоритмов в области ИИ с использованием персональных данных для генерации прогнозов [20].

Значительный вклад в изучение когнитивной безопасности внес И. Ф. Кефели. Этот автор предложил дефиниции ключевых понятий, раскрыл принципы, формы проявления когнитивной безопасности (информационный, лингвистический, международный, аксиологический и др.) [8]. Так, когнитивная безопасность трактуется им как защита от деструктивного информационно-

психологического воздействия, а также как укрепление традиционных духовно-нравственных ценностей [9].

Л. В. Баева рассматривает безопасность как защиту от потенциальных и реальных угроз человеку или социальным системам, ведущим к ухудшению (нарушению) здоровья, жизни, прав, свобод, достоинства личности под влиянием информационно-психологического воздействия [2].

Г. Почепцов определяет понятие «когнитивная безопасность» как нечто, что «должно защитить нас от навязываемого извне понимания ситуации, чужого и чуждого стиля мышления» [6].

Н. Г. Миронова понимает когнитивную безопасность как состояние сохранности и защищенности фундаментальных (для индивидуального и социального сознания) ценностей, когнитивных и поведенческих моделей, которые имеют «сберегающее» содержание по отношению к социальной практике, позволяя обеспечить жизнеспособность, «витальность» как индивида, так и социума, способность последнего эффективно решать коллективные задачи, противостоять внутренним и внешним вызовам и конфликтам [15].

О. Н. Новокшанов усматривает в когнитивной безопасности «состояние когнитивной сферы, обеспечивающей эффективность и результативность деятельности человека, направленной на удовлетворение его потребностей и реализацию интересов» [16].

В работах А. А. Артемова, В. И. Ковалева, Е. З. Тужикова, Д. И. Правикова, И. Ф. Кефели и А. М. Ильницкого когнитивная безопасность исследуется в контексте когнитивной войны как борьбы за смысловые регуляторы поведения человека, его ценности, мотивы, целеполагание [1,7].

А. Х. Куршев, М. М. Гедгафов, видящие в когнитивной безопасности проблему защиты интеллектуального достояния общества, определяя понятие об этом феномене как «защищенность когнитивных ресурсов социума, формирующая социальный механизм контроля над хранением и использованием интеллектуального достояния общества, а также остальных нематериальных ценностей» [11].

Таким образом, мы обнаруживаем, что проблемное поле когнитивной безопасности отличается неопределенностью и противоречивостью. Тут, на наш взгляд, стоит ввести в наш дискурс такое понятие, как креативность, актуализация содержательного наполнения которого позволит создать теоретические предпосылки для того, чтобы справиться с когнитивными угрозами, нацеленными на сознание, убеждения, процессы мышления и другие когнитивные свойства человека [15].

Креативность как творческая направленность, свойственна всем людям, но, по мысли А. Маслоу, может теряться под воздействием среды. П. Торранс и Г. Айзенк считали, что креативность включает в себя повышенную чувствительность к проблемам, которая не является случайным и имеет направленность на решение проблем творчески; тут важна когнитивная сверхвключенность как способность, осуществляющая через произведение ряда ассоциаций – настолько широкого, насколько ассоциации адекватны проблеме. Д. Б. Богоявленской определяет креативность как ситуативно

нестимулированная активность личности, которая находит свое выражение в стремлении выйти за пределы данной проблемы. В. Н. Дружинин рассматривает креативность как определенное качество личности, обусловливающее преобразующую деятельность, противоположностью которой является деятельность реактивная [18].

Таким образом, креативность определяется как интеллектуальное свойство личности, появляющееся в порождении оригинальных идей, в гибкости мышления, в умении быстро решать проблемные ситуации и выдвигать многообразие идей, которые будут противостоять манипуляциям внешнего мира.

Однако Р. Стернберг и С. Карами предложили изучать креативность, в том числе и служащую негативным целям, в разных системах или уровнях внешней мотивации: в непосредственном окружении, в котором человек взаимодействует с другими людьми – микросистеме; в системе микросистем – мезосистеме; на уровне структуры общества – экзосистеме; на уровне социума – макросистеме [12].

Н.В. Мешкова с соавторами выявила, что креативность проявляется в нанесении вреда оригинальными способами как при совершении преступлений, так и в обыденной жизни, в таком межличностном взаимодействии, которое оказывает негативное воздействие на психологическое состояние жертвы [14]. Люди поразительно креативны в своей агрессии против других, что проявляется в ситуациях лжи, издевательства, шантажа, воровства, клеветы или злобных розыгрышей в попытках намеренно нанести физический, умственный и материальный вред другим [13].

Мы, в свою очередь, полагаем эвристически ценной идею И.А. Беляева об определенном родстве творчества и «погони за богатством». Творчество самодостаточно и в своей целостности, и в частных, процессуальных и результативных измерениях. Что же касается «делания денег», то если оно и самодостаточно в процессуальном измерении, то результат его (даже положительный, желанный и полагаемый заслуженным) сам по себе бессмысленен [3].

Полагаем, что изучение антисоциальной креативности необходимо рассматривать в социокультурном контексте, что во многом продиктовано событиями, связанные с ситуацией со специальной военной операцией, осуществляемой на Украине, с санкциями и ответными санкциями сторон, вовлеченных в конфликт, приводящими к росту антисоциальной креативности в виде информационных войн на фоне проведения боевых действий [13].

Таким образом, обеспечение когнитивной безопасности и развитие креативности в современном обществе становится одной из ведущих задач научного сообщества, решение которой позволит противостоять негативному информационно-психологическому воздействию, оказываемое на современного человека разнообразными источниками в условиях цифровой среды.

Список литературы

1. Артемов, А.А., Правиков, Д.И., Ковалев, В.И. Когнитивная безопасность в контексте новой цифровой реальности / А.А. Артемов, Д.И. Правиков, В.И. Ковалев // Информационные войны. – 2020. – №. 3. – С. 67-70.

2. Баева, Л.В. Проблемы безопасности в условиях цифровизации образования молодежи / Л.В. Баева // Профилактика девиантного поведения детей и молодёжи: региональные модели и технологии. сборник материалов Второй международной научно-практической конференции. ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», Гуманитарно-педагогическая академия. – Симферополь, 2020. – С. 15-19.

3. Беляев, И.А. Творчество как форма становления индивидуальной целостности человека / И.А. Беляев // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2010. – № 10 (116). – С. 57-61.

4. Будова, Е.В. Креативность – одно из главных условий успеха современной организации / Е.В. Будова // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Д. Экономические и юридические науки. –2009. – № 10. – С. 21-25.

5. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – М.: Лантерна вита. 1995. – 350 с.

6. Забарин, А.В., Марченко, Г.В. Когнитивная безопасность: современные угрозы обществу и их нейтрализация / А.В. Забарин, Г.В. Марченко // Управленческое консультирование. – 2024. № 1. (185). С. 197-207.

7. Информационно-психологическая и когнитивная безопасность / Н. А. Баранов, А.Л. Вассоевич, С.М. Виноградова. – СПб: Петрополис. 2017. 300 с.

8. Информационно-психологическая и когнитивная безопасность / под ред. И. Ф. Кефели Р. М. Юсупова. – СПб.: ИД «Петрополис», 2017.

9. Кефели, И.Ф. Когнитивная безопасность России: проблемы и решения (идеология когнитивной безопасности). / И.Ф. Кефели // Региональная информатика и информационная безопасность. Сборник трудов Юбилейной XVIII Санкт-Петербургской международной конференции. – Санкт-Петербург. 2022. С. 190-194.

10. Киселёва, Н. И. Востребованность креативности как социально-профессиональной характеристики цифровой экономики / Н. И. Киселёва, Я. Н. Смирнова // Мир науки. Педагогика и психология. –2024. – Т. 12. – № 4. Режим доступа: https://mir-nauki.com/PDF/07PSMN424.pdf (дата обращения: 17.03.2026).

11. Куршев, А.Х., Гедгафов, М.М. Проблемы когнитивной безопасности и цифровой этики в сфере образования / А.Х. Куршев, М.М. Гедгафов // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68–3. – С. 172–176.

12. Мешкова, Н.В. Социальная креативность и социальный контекст: перспективы исследования. / Н.В.Мешкова // Современная зарубежная психология. – 2023. – Т. 12. – №1. –С. 100–108. – Режим доступа: https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120111(дата обращения: 17.03.2026).

13. Мешкова, Н.В., Бочкова, М.Н., Кравцов, О.Г. Антисоциальная креативность и личностные характеристики юношей в разных социально-политических условиях: связь и взаимодействие / Н.В. Мешкова, М.Н. Бочкова, О.Г. Кравцов // Вестник Московского университета. – Серия 14: Психология. – 2024. – Т. 47. – № 1. – С. 88-105.

14. Мешкова, Н. В., Кудрявцев, В. Т., Ениколопов, С. Н. К психологическому портрету жертв телефонного мошенничества. / Н. В. Мешкова, В. Т. Кудрявцев, С. Н. Ениколопов // Вестник Московского университета. – Серия 14. Психология. – 2022. – Т. 45. № 1. С. 138–157. Режим доступа: https://doi.org/10.11621/ vsp.2022.01.0 (дата обращения: 15.03.2026).

15. Миронова, Н.Г. О проблеме обеспечения когнитивной безопасности / Н.Г. Мировнова // Экономика и управление: научно-практический журнал. – 2021. – №1. (157) – С. 119-125.

16. Новокшанов, О.Н. Когнитивная безопасность и информационно-аналитическое противодействие / О.Н. Новокшанов // Право и государство: теория и практика. – 2015. – № 9. – С. 132–137Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_24277628_37940652.pdf (дата обращения: 15.03.2026).

17. Пролегомены когнитивной безопасности / под ред. И.Ф. Кефели. – СПб.: Петрополис, 2023. – 488 с.

18. Халифаева, О.А. Взаимосвязь креативности и когнитивных стилей в период взрослости / О.А. Халифаева // Сибирский психологический журнал. – 2018. – № 69. – С. 172-190.

19. Халифаева, О.А. Особенности взаимосвязи стилей мышления и креативности в юношеском возрасте / О.А. Халифаева // Психология обучения. – 2016. – № 12. – С. 38-45.

20. Veksler D., Buchler N. Cognitive Models in Cybersecurity: Learning From Expert Analysts and Predicting Attacker Behavior / D. Veksler, N. Buchler // Cognition journal. Vol. 34. 2020. Pp. 12—35.

К ВОПРОСУ О ВОСПИТАНИИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Хамидуллин Н. Р., канд. полит. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»
Хамидуллина Т. Н., учитель высшей квалификационной категории, директор МОАУ «СОШ № 1 с углубленным изучением математики, литературы и русского языка», г. Оренбург

Современная Россия подвержена серьёзным испытаниям. С одной стороны продолжается специальная военная операция по денацификации и демилитаризации Украины в рамках норм международного права, а с другой стороны деструктивная роль стран западной Европы, период жёсткого санкционного давления, а также события на Ближнем Востоке, угрожающие гуманитарной катастрофой. Геополитика и геоэкономика, тенденции полицентричности в международных отношениях становятся определяющими в жизнедеятельности мирового сообщества.

С этой точки зрения Президент России подчеркивает, что данные события привели к высшей консолидации российского общества и к пониманию того, что такое суверенитет для нашей страны [10]. Формируется новая модель миропорядка, а вместе с тем и основы успешного развития России, включая масштабные задачи укрепления духовного, культурного и экономического потенциала. Для граждан многонациональной России важно чувство ответственности за его настоящее и будущее. Закономерности исторических событий, социально-политических процессов и формируемых духовно-нравственных принципов свидетельствуют о том, что в современной России существует и успешно развивается гражданское общество. В результате, такие компоненты как общероссийская идентичность, гражданское самосознание, нравственная опора, народное единство, верность ценностям мира, доверие и взаимное уважение между людьми разных народов приобретают судьбоносное значение.

Ценностные изменения, происходящие в мировом сообществе, оказывают воздействие на нормы нравственности и морали, что, несомненно отражаются на молодом поколении российских граждан, а вместе с тем и на развитии его социальной активности. Вследствие этого, важным ресурсом страны является подрастающее поколение способное на принципах духовно-нравственных ценностей решать возникшие проблемы в стране. Востребована высоконравственная, широко образованная, творчески и критически мыслящая молодёжь. Практически данное положение расширяется и конкретизируется в речи Президента России: «Завтрашний день страны определяет устремления нынешнего, молодого поколения. Его становление, его успехи, жизненные ориентиры, которые пройдут любую проверку на прочность, – это важнейший залог и гарантия суверенитета России, продолжение нашей истории» [8].

Следовательно, воспитание молодого поколения является приоритетным направлением и общественно-значимым в развитии российского государства. Молодежь является объективной ценностью общества, которая в процентном отношении составляет примерно 40 % трудоспособного населения страны.

Что значит молодёжь в современной России? Прежде всего, это социально-демографическая группа, определяемая возрастными рамками, особенности социального положения, образом жизни. В соответствии федеральным закон от 30 декабря 2020 г. № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации», молодежь – социально-демографическая группа лиц в возрасте от 14 до 35 лет включительно, имеющих гражданство Российской Федерации [6].

Смысл воспитания в социокультурном измерении можно сформулировать так: высшей ценностью является человек, умеющий и способный любить, а высшей ценностью самого человека является любовь к своей стране [1, с. 5]. Правильно воспитывать и обучать подрастающие поколение – цель и задача не только родителей и близких в окружении людей, но и всей системы образования, которой принадлежит особая роль в формировании данных компонентов. Педагогам следует проявлять элементы уравновешенности, выдержки, самообладания и воспринимать обучаемого таким, какой он есть, а также выстраивать индивидуальные отношения в интересах сплочения коллектива школьного класса (группы студентов). Это достаточно трудоёмкая работа, которая определяет результаты педагогического воздействия, так как для нас важен сам человек и его мировоззрение. Практически данное положение представлено в трудах известного отечественного педагога Антона Семёновича Макаренко. Он справедливо отмечал, что воспитание молодого человека – это сложная задача, возможно, самая ответственная и требующая не только наибольшего напряжения, но и больших сил, больших способностей [4, с. 178]. Следовательно, это нелёгкий труд, это определенный образ жизни [12, с. 75]. Не случайно Президент России в Послании Федеральному Собранию определил, что нельзя имитировать преподавательскую деятельность. Важно качество работы учителей, преподавателей. Надо научиться уважать себя и вспомнить такое важное понятие, как «репутация», что из репутации конкретных школ, университетов складывается общая репутация страны [7].

Проводимые социологические исследования в сфере воспитания подрастающего поколения свидетельствуют о том, что проблема воспитания является краеугольной для формирования личности, а вместе с тем и стабильного государства. Решать проблемы воспитания молодёжи довольно сложно, но не бывает ничего не возможного. Вопросами воспитания должны заниматься в полном объёме родители, школа, колледж, ВУЗ и иные учреждения. И если всё это получится, то вырастут настоящие граждане своей Родины. Во многом это ключевая проблема системы образования, так как именно она должна способствовать формированию ценностно-мотивационного аспекта в процессе воспитания молодёжи в социальной среде. Данный аспект играет важную роль, как в решении проблем социальной адаптации, так и в процессе самореализации и профессиональном самоопределении молодых людей. Кроме того, он придаёт моральную поддержку и внутреннюю стойкость в решении позитивных

устремлений, что отражается на качестве коммуникативных и организаторских способностей, желании участвовать в общественной деятельности и другое.

Проблемы молодежи исследуются как в контексте всего общества, его основных свойств и социальных изменений, так и отдельно – как особой социальной группы, с присущими ей особенностями [5]. Важно своевременно принять необходимые действия и уберечь молодых людей от негативных проявлений в системе общественных отношений. Например, специалист в области социологии молодёжи, профессор В. И. Чупров отмечает, что отличительное социальное качество молодежи определяется способностью молодого поколения унаследовать и воспроизводить сложившуюся структуру общественных отношений [13, с. 101]. В то же время перед любым обществом стоит вопрос о необходимости минимизации издержек и потерь, которые несёт страна из-за проблем, связанных с социализацией молодых людей и интеграцией их в единое экономическое, политическое и социокультурное пространство [11].

По нашему мнению, молодёжная среда является наиболее уязвимой частью нашей страны. Призывы к проведению несанкционированных акций со стороны нелегальной оппозиции, попытки насаждения экстремистских взглядов, а также вовлечение молодёжи в террористические группы актуальны в настоящее время, требуют безотлагательных решений и действий со стороны воспитательных структур. В случае выявления ложной информации о социальной реальности педагогу целесообразно основываясь на достоверные источники (опубликованных в центральных СМИ, нормативно-правовых актах и т. п.) скорректировать не совсем верные суждения и мнения учащихся (обучающихся). В данном случае востребованы педагогические методы воздействия. Показывая отсталость, ложность и вредность таких взглядов, следует, соблюдая необходимый педагогический такт, использовать уместные примеры, деликатно пробудить у учащихся (обучающихся) чувство осуждения таких ошибок [2, с. 133,134]. Любой школьной класс (студенческая группа) представляют собой многообразие суждений и мнений. Поэтому важно сплотить молодых людей, сформировать духовно-нравственные качества, выработать правильные ориентиры и тем самым предостеречь их от неосознанных поступков, противоречащих нравам российского общества. Следует воодушевить и уверить молодёжь в правильности суждений в интересах всего коллектива (школьного класса, студенческой группы, ВУЗа и т. д.) и в целом государства, что должно стать прерогативой любого педагога.

В России проводится молодёжная политика в рамках различных молодежных акций, форумов, проектов, программ и т. д. Молодёжь принимает участие в органах самоуправления государственной власти, широкомасштабно действуют молодежные общественные объединения во всех субъектах Российской Федерации и другое. С целью создания условий для эффективной самореализации молодежи решением Президента России с 2024 года запущен проект – «Молодёжь России». Всестороннее развитие и совершенствование личности детей и подростков осуществляется в рамках общероссийского общественно-государственного движения «Движение первых». В декабре 2022 года состоялся первый съезд Российского движения детей и молодежи (Москва).

Молодые люди приняли на себя обязательства разделять и защищать общие ценности такие как: «Жизнь и достоинство», «Патриотизм», «Добро и справедливость», «Крепкая семья» и другие [3]. Уже в 2024 году «Движение первых» было открыто свыше пятисот отделений в ВУЗах, школах каждого муниципалитета России. В настоящее время в «Движении первых» принимают участие почти 5 млн молодых людей [9].

Следует отметить, что формирование человеческих качеств первоначально закладываются в семье. Уважительное отношение к ребёнку с младенческого возраста должно способствовать формированию у него чувства собственного достоинства и значимости. Не случайно Президент России подчеркивает, что ценности любви, взаимной поддержки и доверия передаются в семье из поколения в поколение, так же как культура, традиции, история и нравственные устои [7].

Таким образом, важным ресурсом страны является подрастающее поколение способное на принципах духовно-нравственных ценностей решать возникшие проблемы в стране. Проектирование будущего человека, формирование нравственности и гражданственности – основная часть воспитательной работы педагога.

Воспитателям, преподавателям, классным руководителям, кураторам студенческих групп необходимо:

1) развивать у молодых людей систему традиционных духовно-нравственных ценностей;

2) содействовать развитию критического мышления и устойчивого неприятия радикальных идей;

3) способствовать противодействию социальному злу и правильному выбору гражданской позиции, где достижение личного блага определяет основу общественного.

Как результат формируются добровольные обязательства, совершаются конкретные социальные действия, в основе которых моральные основания, то есть определённые нравственные ценности, исключающие такие мотивы поведения как: личная выгода, корысть, доход и тому подобное.

Важно исключить деструктивное поведение, которое способствует развитию межнациональных, межконфессиональных и иных конфликтов в молодёжной среде.

Список литературы

1. Вырщиков, А. Н. Патриотическое воспитание молодёжи в современном российском обществе: монография / А. Н. Вырщиков, М. Б. Кусмарцев. – Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006. – 172 с.

2. Романова, А. Н. Влияние представлений о мужестве на нравственное саморазвитие молодых людей / А. Н. Романова // Система ценностей современного общества – 2014. – № 1. – С. 130-134.

3. Российское движение детей и молодежи определило свои миссии / РИА Новости. – Режим доступа: https://ria.ru/20221218/dvizhenie-

1839613916.html?utm_source=yxnews&utm_medium=desktop (дата обращения: 12.04.2025)].

4. Макаренко, А. С. Сочинения: в 7 т. / А. С. Макаренко. – М.: Издательство Академии педагогических наук, 1958. – Т. 5 – 560 с.

5. Молодежь как социально-демографическая группа / www.yaneuch.ru. – Режим доступа: https://www.yaneuch.ru/cat_08/molodezh-kak-socialno-demograficheskaya-gruppa/11620.654357.page1.html (дата обращения: 13.04.2025).

6. О молодежной политике в Российской Федерации: федеральный закон от 30 декабря 2020 г. № 489-ФЗ // Российская газета. – 2021. – 11 января.

7. Послание Президента РФ Федеральному Собранию Российской Федерации от 4 декабря 2014 года // Российская газета. – 2014. – 5 декабря.

8. Послание Президента РФ Федеральному Собранию Российской Федерации от 29.02.2024 г. // Российская газета. – 2024. – 1 марта.

9. Путин, В. В. Путин заявил, что в «Движении первых» состоит уже почти 5 млн ребят / В. В. Путин // ТАСС. – Режим доступа: https://tass.ru/obschestvo/19878367 (дата обращения: 14.04.2025).

10. Путин рассказал о высшей консолидации российского общества / МИА «Россия сегодня». – Режим доступа: https://ria.ru/20260325/aeroport-2082818874.html (дата обращения: 23.03.2026).

11. Федякина, А. Молодежь как социально-демографическая группа / А. Федякина // Электронная тетрадь Арины Федякиной. – Режим доступа: https://arinafedyakina96.blogspot.com/2013/02/blog-post.html (дата обращения: 11.04.2025).

12. Хамидуллин, Н. Р. «Преподаватель, воспитатель, политик» в контексте социологии образования / Н. Р. Хамидуллин. // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – № 7. – С. 74-79.

13. Чупров, В. И. Молодёжь в общественном воспроизводстве: проблемы и перспективы / В. И. Чупров, Ю. А. Зубок. – Москва: Ин-т соц.-полит. исслед., 2000. – 114 с.

СОЦИАЛЬНЫЙ СУБЪЕКТ В ЭПОХУ ЦИФРОВОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ: КРИЗИС КОММУНИКАЦИИ И КОМПЕНСАТОРНЫЕ СТРАТЕГИИ

Шерстобитова Ю.А.
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Южно-Уральский государственный университет», г. Челябинск

В эпоху глобальных цифровых трансформаций пересмотру подвергаются все привычные понятия, в том числе, представление о человеке как социальном субъекте в общефилософском плане. В исследовании нас интересует человек, прежде всего, как социальный субъект в эпоху кризиса коммуникации, вызванного глобальными цивилизационными изменениями, влиянием новых цифровых технологий и, в частности, Искусственного Интеллекта.

Перефразируя классика: не везет тем, кто вынужден жить в эпоху перемен... Буквально на наших глазах происходит слом прежнего мирового уклада и стремительное формирование нового, шестого технологического уклада, когда на смену человеку во всех сферах, в том числе, в образовании и научном поиске, приходит Искусственный Разум [1] .

В наши дни общество противостоит своеобразной «трехголовой гидре» – врагу в трех лицах – ядерной войне, изменению климата, технологическому прорыву [11]. По мнению историка-медиевиста, футуролога Юваля Ноя Харари, такое глубокое разобщение, вызванное в частности, цифровизацией, изначально призванной объединять, может стать серьезной угрозой не только для отдельных государств, но и для Homo Sapiens как вида в целом [11]. Эти глобальные проблемы могут быть решены только посредством глобального сотрудничества. Так можно бороться с цифровой неопределенностью, ведущей к разобщению людей как социальных субъектов.

Рассмотрим, как меняются пути философского мышления под воздействием цифровых образовательных технологий, и как именно цифровые технологии меняют подход к образовательным практикам. 20 января 2026 года Юваль Ной Харари представил на Всемирном экономическом форуме в Давосе доклад, в котором выразил мысль о том, что первым новым кризисом, спровоцированным влиянием Искусственного Интеллекта на общество, станет кризис идентичности. Люди привыкли осознавать себя, свою ценность через способность мыслить и принимать решения. По мнению ученого, ИИ может превзойти человека в этих задачах, из-за чего привычное представление о роли человека окажется под угрозой [13].

Исследователь в ходе доклада обратился к аудитории: готово ли человечество признать, что у Искусственного Интеллекта могут быть такие же права, как у людей? К чему это, в итоге, может привести? Искусственный Разум может выйти из-под контроля и открывать бизнесы, распространять свои идеи, влиять на развитие детей и не только. Поэтому, предостерег ученый, решение по поводу прав Искусственного Интеллекта обществу нужно принимать уже

сейчас. По мнению эксперта, именно в ближайшие годы будет определено, как Искусственный Интеллект встроится в общество и какие права и ограничения получит [13].

В настоящее время одна из основных научных проблем гуманитарного знания заключается в углубляющемся противоречии между объективной необходимостью цифровой трансформации многих сфер жизни, в частности, образования, и риском утраты его гуманитарной сущности и социальной легитимности. Это противоречие конкретизируется в нескольких плоскостях, в частности, **в кризисе коммуникации** и в **институциональной неопределенности**.

Кризис коммуникации подразумевает, что в цифровой среде радикально трансформируется природа встречи с «Другим» (учителем, учеником). Отношения «Я – Ты» (по Буберу [2]) подменяются взаимодействием с симулякром, что порождает отчуждение, рост недоверия и ставит под вопрос саму возможность воспитания через диалог.

Институциональная неопределенность обусловлена тем, что традиционный институт образования сегодня уже практически утратил монополию на трансляцию знания. С одной стороны, его теснят глобальные цифровые платформы (например, Coursera, онлайн-школы). С другой стороны, он сталкивается с необходимостью адаптации к российскому контексту, где технологическое неравенство и институциональная инерция создают «двойной барьер», делая некритичное заимствование западных моделей практически невозможным и даже опасным.

В работе мы делаем попытку рассмотреть тему кризиса коммуникации через призму социально-философской проблематики. В частности, компенсаторный подход к коммуникации как способ гармонизации коммуникативного мира личности, предложенный Владимиром Гладышевым, подразумевает реализацию человека через общение, особенно если в других сферах бытия у этого человека есть проблемы с коммуникацией.

Владимир Гладышев в своей работе «Компенсаторное общение: социально-философский анализ» [3] предлагает компенсаторное общение как способ гармонизации коммуникативного мира личности и возможность борьбы с одиночеством. По сути, это общение ради общения, которое при этом компенсирует недостаток настоящих социальных контактов. Компенсаторный подход направлен на предупреждение и смягчение одиночества, а также на понимание роли «общения с самим собой» или «мнимым партнером» («Другим»).

Гладышев, раскрывая тему компенсаторного подхода в общении, в частности, во взаимодействии ученика и учителя, делает акцент на том, что компенсаторное общение актуализируется, когда обычное общение затруднено или невозможно. К примеру, человек находится в ситуации одиночества, преградой к общению становится неизлечимая болезнь, так человек оказывается в социальной изоляции. В своей монографии Гладышев анализировал тему одиночества и компенсаторного общения задолго до того, как весь мир погрузился в пандемию и последовавшую за ней изоляцию (работа

«Компенсаторное общение: социально-философский анализ» увидела свет в 1999 году). Гладышев подчеркивает, что компенсаторное общение – это не просто «фактическое» общение (ради поддержания контакта), а специфический механизм адаптации личности.

Компенсаторное общение необходимо для уравновешивания внутреннего мира личности. Такой тип общения уменьшает напряжение при выстраивании коммуникации, гармонизируя саму личность. С помощью компенсаторного общения личность вполне способна избежать дефицита коммуникации и сохранить целостность «Я-концепции». Под компенсаторным взаимодействием автор понимает такие виды коммуникации, как общение с природой, отдых с домашними животными, ведение дневниковых записей и так далее. Нам, в аспекте нашего исследования, особенно интересен такой вид компенсаторного общения, как взаимодействие в социальных сетях и мессенджерах. Но, в связи, с последними событиями февраля – апреля 2026 года, такой вид общения под угрозой и, скорее всего, уже не будет носить явно компенсаторный характер Говоря о компенсаторном подходе, автор предостерегает от увлечения негативными формами компенсации (погружение в альтернативные реальности, отказ взаимодействовать с реальным миром) и рекомендует использовать его для личностного развития.

Таким образом, с помощью компенсаторного типа общения человек может преодолеть чувство «отчуждения» при коммуникации с «Чужим» («Другим»), с «Искусственным разумом», который приходит на смену реальному, и с которым нужно научиться «дружить» (успешно взаимодействовать). Отметим, что ранее исследовательские подходы в социальной философии основывались на анализе текстов, философского и литературного наследия, на логике, критической рефлексии. И человек в этом процессе всегда был субъектом. Сегодня подходы кардинально меняются, и это влияет, в том числе, и на образовательные практики.

В эпоху тотальной цифровизации и больших данных, для более адекватного понимания информации, методологические подходы, в частности, в социальной философии, должны меняться. Для более качественного осмысления происходящего в новой, цифровой реальности необходима связь с цифровыми акторами, с теми смыслами, которые возникают за счет реорганизации отношений человека и цифровых технологий (в частности, ИИ и нейросетей) [8].

В дальнейшем в нашем исследовании мы планируем концептуализировать стратегию институциональной трансформации образования в условиях цифровой неопределенности, а именно:

– систематизировать теоретические подходы к анализу цифрового общества (Кастельс [4], Тоффлер [10]) и институциональных изменений (Норт [6]) для создания рамки исследования трансформаций образования;

– выявить специфику трансформации понятий «Другой» и «Чужой» в цифровых образовательных практиках, исследовав феномены отчуждения, кибербуллинга и симуляции присутствия;

– проанализировать риски деинституционализации образования, связанные с ростом влияния негосударственных цифровых платформ, и

классифицировать угрозы, порождаемые фальсификацией контента (дипфейки), для авторитета и доверия к образованию;

В перспективе мы планируем разработать вероятностную стратегическую модель «гибридной образовательной реальности», в которой цифровые инструменты (Искусственный Интеллект, онлайн-среды) не подменяют, а дополняют живое общение, решая проблему отчуждения «Другого» и создавая условия для «подлинной встречи» учителя и ученика. В долгосрочной перспективе стратегическая модель «гибридной образовательной реальности» будет способствовать определению возможных оптимальных сценариев укрепления суверенности российского образования в новых условиях цифровой неопределенности и, в конечном итоге, укреплению стабильности его национальных институтов в условиях тотальной цифровизации.

Список литературы

1. Авербух, В.М. Шестой Технологический уклад и перспективы России (краткий обзор) / В.М. Авербух // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2010. – 71 – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/shestoy-tehnologicheskiy-uklad-i-perspektivy-rossii-kratkiy-obzor/viewer (дата обращения: 23.03.2026).
2. Бубер, М. Я и ты // Два образа веры / М. Бубер. – М.: Республика, 1995.
3. Гладышев, В.И. Компенсаторное общение: социально-философский анализ / В.И. Гладышев. Рос. филос. о – во и др.– Екатеринбург: Банк культурной информации, 1999. – 292 с.
4. Кастельс, М. Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе / М. Кастельс. – Екатеринбург: У-Фактория (при участии изд-ва Гуманитарного ун-та), 2004. – С 13-14.
5. Лозовая, И.В. Теория институциональных изменений Д. Норта. Формальные и неформальные институты / И.В. Лозовая // Территория науки. – 2016. – № 4.
6. Норт , Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики / Д. Норт. – М.: Фонд экономической книги «Начала», 1997.
7. Попов, Д.Н. Образование как институт формирования сознания и мышления (феноменологический подход): дисс. …к-та филос. наук: 09.00.11. / Д.Н. Попов. – Ярославль, 2018. – 128 с.
8. Поповкин, А.В., Поповкина, Г.С. Взгляд на «цифровизацию» с точки зрения жизненных смыслов и ценностей / А.В. Поповкин, Г.С. Поповкина. // Киберпсихология. – Режим доступа: https://cyberpsy.ru/articles/cifrovizaciya-s-tochki-zreniya-zhiznennyh-smyslov-i-cennostej/ (дата обращения: 23.03.2026).
9. Сюсюкин, В. А. Институционализация образования в сетевом обществе: проблема топосов: диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук: 5.7.7. / В.А. Сюсюкин. – Саратов, 2025. – 126 с.

10. Тоффлер, Э. Третья волна / Э. Тоффлер. – М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 2010. – Режим доступа: https://www.koob.ru/toffler/ (дата обращения: 23.03.2026).

11. Харари, Ю.В. Миру нужен постлиберальный порядок. Прямо сейчас / Ю.В. Харари // Моноклер. – Режим доступа: Monocler.ru https://monocler.ru/yuval-noy-harari-postliberalniy-poryadok/ Источник We need a post-liberal order now / The economist (дата обращения: 23.03.2026).

12. Харари, Ю.Н. Sapiens. Краткая история человечества / Ю. Н. Харари; [пер. с англ. Л. Сумм]. – М.: Синдбад, 2016. — 520 с .

13. Харари Ю. Н. предупредил о двух кризисах из-за развития ИИ // РБК. Тренды. Футурология. – Режим доступа: https://trends.rbc.ru/trends/futurology/697221159a79474dd6157781 (дата обращения: 23.03.2026).

РЕГИОНАЛЬНАЯ ОНТОЛОГИЯ Э. ГУССЕРЛЯ

Щеглова М.И., канд. филос. наук,
Стрелец Ю.Ш., д-р филос. наук, профессор
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко»

Обсуждение философского проекта Э. Гуссерля в наибольшей степени проходит сосредоточено вокруг его трансцендентальной феноменологии, которая воспринимается сквозь призму его поздних работ о жизненном мире и интерсубъективности. При этом сам проект феноменологии базируется на строгой иерархической системе онтологий, призванная обосновать возможность научного познания. Центральное место в этой системе занимают так называемые региональные онтологии – понятие, которое Гуссерль разрабатывал наиболее интенсивно в период «Идей к чистой феноменологии и феноменологической философии». Региональные онтологии представляют собой учение о фундаментальных регионах бытия, каждый из которых обладает своим специфическим категориальным строем, или «эйдетической структурой». Понимание этого учения необходимо для адекватной интерпретации гуссерлевского идеала философии как строгой науки, способной преодолеть как наивный эмпиризм, так и спекулятивный метафизический реализм.

Чтобы ввести понятие региональной онтологии, следует сперва обратиться к гуссерлевскому различению формальной и материальной онтологий. Формальная онтология, восходящая к аристотелевской традиции и логике, исследует категории, применимые к любому объекту вообще, независимо от его содержания. Это учение о чем-то как таковом, о предметности в самом общем смысле. Формальная онтология включает в себя такие категории, как объект, свойство, отношение, тождество, множество, целое и часть, число и порядок. Ее законы – это принципы непротиворечия, исключенного третьего, а также все положения чистой логики и математики. Она задает пустую форму предметности, которая наполняется конкретным содержанием только на более низком уровне. Напротив, материальная онтология (или онтология содержания) имеет дело не с формой любого объекта, а с конкретными родами сущего, которые обладают собственной сущностной структурой. Материальная онтология, в свою очередь, подразделяется на множество региональных онтологий, каждая из которых соответствует определенному региону бытия. Таким образом, региональная онтология – это дисциплина, изучающая априорные, сущностные законы того или иного замкнутого класса предметов, конституирующего относительно автономную сферу реальности.

Что же Гуссерль понимает под регионом? Регион – это высший род сущего, или эйдетическая область, которая характеризуется специфическим категориальным синтезом. Ключевой тезис Гуссерля гласит: каждому региону соответствует особый тип интенционального переживания, особая

«региональная онтологическая интуиция», которая дает нам доступ к его сущностным структурам [3]. Например, регион «материальная природа» постигается через перцептивный опыт, регион «животная природа» требует уже вчувствования, а регион «духовно-исторический мир» – через понимание смыслов и ценностей. Однако региональная онтология не занимается эмпирическими фактами; ее задача – выявить категориальные формы, которые делают возможным существование объектов данного региона как таковых. Так, для региона физической вещи такими формами будут пространственно-временная локализация, субстанциальность, причинность. Для региона сознания – интенциональность, временной поток переживаний, рефлексивность. Для региона культуры – ценность, значимость, знак. Эти априорные структуры не выводятся из наблюдения, а усматриваются в акте эйдетической редукции, то есть варьирования воображением, которое позволяет выделить инвариантное ядро региона.

Наиболее детально Гуссерль разработал онтологию региона «материальная природа», особенно в своих работах по феноменологии пространства и времени. Здесь он показывает, что сущность физической вещи включает в себя не только чувственные качества (цвет, звук, тяжесть), но и такие категориальные формы, как «одна и та же вещь в изменяющихся явлениях», «реальная причинная связь», «непрерывное заполнение пространства». Эти структуры не могут быть сведены к ощущениям; они суть продукты пассивного синтеза, осуществляемого трансцендентальным субъектом. Но, в отличие от Канта, Гуссерль не считает эти формы универсальными для любого возможного опыта: они действительны только для региона природы. Если мы переходим к региону сознания, то здесь действуют иные категориальные законы. Например, закон непротиворечия в сфере ноэматических смыслов трансформируется в закон совместимости различных интенций; причинность уступает место мотивации; пространственность заменяется временной структурой потока переживаний. Таким образом, региональные онтологии обеспечивают философское разграничение различных областей научного исследования, предотвращая категориальную ошибку – то есть некорректное перенесение законов одного региона на другой. Это особенно важно для критики натурализма, который, по Гуссерлю, пытается объяснить духовно-исторический мир (культуру, общество, личность) с помощью законов физической природы, тем самым уничтожая специфику духа.

Вошедшее в обыденный обиход понятие «фундирование» в действительности используется в региональных онтологиях для определения их практического значения. Каждый регион бытия не существует изолировано, они организованы иерарзично, где нижележащие регионы служат материальной основой для вышележащих. Так, регион материально природы фундирует регион органической жизни, тот, в свою очередь, фундирует регион духовного бытия. Фундирует - создает условия возможности. Однако фундировать не равно редуцировать: законы высшего региона не могут быть выведены из законов низшего, поскольку каждый регион обладает собственной эйдетической

структурой, которая надстраивается над нижележащими, но не совпадает с ними. Так, экономические или правовые отношения имеют своей материальной предпосылкой существование физических тел и живых организмов, но они не описываются законами физики или биологии. Задача региональной онтологии – эксплицировать те категориальные новообразования, которые возникают на каждом уровне, и показать, как они сочленяются с нижестоящими структурами. Это позволяет Гуссерлю обосновать автономию гуманитарных наук (наук о духе) по отношению к естественным наукам, не впадая при этом в дуализм двух миров – ведь и природа, и дух суть различные способы явленности единого трансцендентального субъекта.

Методологически региональные онтологии тесно связаны с гуссерлевским понятием «ноэматического ядра». В акте восприятия любой объект дан через ноэму – смысловое содержание интенционального переживания. Ноэма имеет слоистую структуру: на самом нижнем уровне находится «ноэматическое ядро» (или «предметный смысл в кавычках»), которое определяет, что именно воспринимается как то же самое (например, этот дом) [2]. Однако для полной конституции объекта необходимо, чтобы это ядро было включено в более широкий ноэматический горизонт, задающий региональную принадлежность. Воспринимая дом как физическую вещь, мы подразумеваем его пространственно-временную непрерывность, его причинные взаимодействия с другими вещами; воспринимая его как жилище, мы наделяем его ценностными предикатами (уют, удобство) и культурными смыслами. Эти различные горизонты суть не произвольные добавления, а необходимые априорные структуры, соответствующие разным региональным онтологиям. Таким образом, феноменологическая редукция, открывающая поле чистого сознания, позволяет не уйти от мира, а, напротив, выявить те сущностные структуры, которые делают мир именно таким, каков он есть в своей многомерности.

Однако учение Гуссерля о региональных онтологиях столкнулось с рядом внутренних трудностей. Во-первых, вопрос о критерии различения регионов. Сам Гуссерль последовательно выделял три фундаментальных региона: материальную природу, животно-телесную сферу и духовно-исторический мир. Но граница между животным и духовным оставалась размытой, особенно в поздних работах, где он вводит понятие «жизненного мира» который предшествует любому региональному разделению и является изначальным горизонтом всех практик. Во-вторых, само понятие «региональной онтологии» предполагает, что регионы суть замкнутые и завершенные системы категорий, но феноменологический анализ постоянно обнаруживает перетекание смыслов из одного региона в другой, особенно в области искусства, религии и техники. Эти трудности привели к тому, что поздний Гуссерль все больше смещает акцент с статической онтологии на генетическую феноменологию, исследующую происхождение категориальных структур в историческом времени. Тем не менее именно понятие региональной онтологии оказало огромное влияние на последующую философию: оно было воспринято и критически переработано Николаем Гартманом в его учении о слоях бытия, Мартином Хайдеггером –

через различие онтического и онтологического, а также Морисом Мерло-Понти в его феноменологии восприятия [1]. Более того, оно послужило философским фундаментом для региональных онтологий в современной аналитической метафизике, где обсуждаются вопросы о «естественных видах» и «категориях реальности». Таким образом, региональные онтологии Гуссерля остаются не только историческим памятником, но и действенным инструментом философского анализа, позволяющим удерживать вместе требование строгости и уважение к конкретному разнообразию бытия. Философия, понятая как универсальная онтология, не должна ни растворять все сущее в безразличной формальности, ни дробить его на не связанные между собой фрагменты. Региональные онтологии предлагают третий путь – путь иерархически организованного и категориально дифференцированного взгляда на мир, где каждый тип объектов получает свое собственное априорное обоснование, не претендуя на абсолютную самодостаточность. Именно эта способность различать, не разрывая, составляет непреходящее значение гуссерлевского учения для современной философской мысли.

Список литературы

1. Гончаров, Н.В. Экспозиция социально-политической проблематики в экзистенциальной феноменологии М. Мерло-Понти / Н. В. Гончаров // Государственная политика реформирования социального и гуманитарного образования: сравнение опыта постсоциалистических государств : сб. науч. ст. по материалам Междунар. науч.-практ. семинара, 28 мая 2014 г., Оренбург. – Оренбург: ОГУ, 2014. – С. 313-315.

2. Гуссерль, Э. Избранные работы / Э. Гуссерль. / Сост. В. А. Куренной. – М.: Издательский дом «Территория будущего», 2005. – 464 с.

3. Михайлов, И.А. Региональные онтологии: происхождение и смысл проблемы / И.А. Михайлов // Вопросы философии. – 2023. – № 12. – С. 180–191.

Сборник материалов международной научно-практической конференции

Научный редактор – доктор педагогических наук, доцент В.В. Мороз

Цивилизационные изменения современного мира, образования и человека

Подписано к использованию 02.07.2026
Объем 3,30 Мб
Тираж 100 экземпляров
Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко
460018, г. Оренбург, пр-т Победы, 13