ДОНЕЦКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В. ШАТАЛОВА

ШАТАЛОВСКИЕ СТУДИИ: ФИЛОСОФИЯ, ИСТОРИЯ

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
(МИНПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИИ)

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»

Филологический факультет
Кафедра филолософии и истории

Научный журнал

Шаталовские студии: философия, история

Выпуск № 2

Горловка
2026

16+

Учредитель:
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталов»

Журнал основан в 2025 году
Выходит 2 раза в год

Журнал входит в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ)

Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики, все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ ВО «ДГПУ им. В. Шаталова». При полной или частичной перепечатке материалов

Главный редактор:

Кочетова С. А. − доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры мировой литературы и сравнительного литературоведения, ректор ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка)

Ответственный секретарь:

Полякова М. А. − старший преподаватель кафедры философии и истории ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка)

Редакционная коллегия

Баркова Э. В. − доктор философских наук, профессор, профессор кафедры истории и философии ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» (г. Москва);

Беляев Д. А. − доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии, политологии и теологии ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского) (г. Липецк);

Борисов Н. А. – доктор политических наук, доцент, зав.кафедрой теоретической прикладной политологии (Историко-архивный институт), декан факультета политологии ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет» (г. Москва);

Выборнов А. А. − доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры отечественной истории и археологии ФГБОУ ВО «Самарский государственный социальнопедагогический университет» (г. Самара);

Дрожжина С В. − доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии и русской филологии, ректор ФГБОУ ВО «Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского» (г. Донецк);

Жеребкин М. В. – доктор политических наук, доцент, почетный профессор ФГБОУ ВО «Гуманитарно-педагогической академии Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского», (г. Симферополь);

ссылка на научный журнал «Шаталовские студии» обязательна. Позиция редакции может не совпадать с мнением авторов публикаций. Рекомендовано к изданию на заседании Ученого совета ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (протокол № 12 от 24.06.2026.)	**Небренчин С. М.** – доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры военного регионоведения ФГКВО УВО «Военный университет имени Александра Невского» Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва); **Платонова Н. И.** − доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии наук, ведущий научный сотрудник Отдела славяно-финской археологии ФГБУН «Санкт-Петербургский Институт истории материальной культуры Российской академии наук» (г. Санкт-Петербург); **Советова С. С.** – доктор исторических наук, доцент, зав. кафедрой археологии, директор института истории и международных отношений ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (г. Кемерово); **Тарасов А. Н.** − доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии, политологии и теологии ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского) (г. Липецк); **Евсюкова Н. В.** − кандидат исторических наук, доцент, зав. кафедрой Философии и истории ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка); **Рочняк Е. В.** − кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии и истории ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка); **Зябрева С. Э.** – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка); **Измайлова Д. И.** – кандидат философских наук, доцент, зав. кафедрой философии и русской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского» г. Донецк); **Навка И. А.** – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры философии и истории ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка).

СОДЕРЖАНИЕ

Философия

Баталин Р. А.

СОЦИОФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ ТЕРМИНА «ПРОСВЕЩЕННЫЙ ПАТРИОТИЗМ» 6

Батарон Т. В.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИХ УСТАНОВОК И АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ В НЕМЕЦКОМ РОМАНТИЗМЕ 12

Жадько Д. А.

ЦИФРОВОЕ ВОЛОНТЕРСТВО: ТРАНСФОРМАЦИЯ АЛЬТРУИЗМА В ЭПОХУ СЕТЕВОГО ОБЩЕСТВА 19

Лустин Ю. М.

ДИАЛЕКТИКО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ПОЛИТИЧЕСКОГО ЛИДЕРСТВА В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ 25

Поляков И. В.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ВИРТУАЛЬНЫХ ТУРОВ ПО ИСТОРИЧЕСКИМ МЕСТАМ КАК ПРИМЕР ЦИФРОВОЙ КОММЕМОРАТИВНОЙ ПРАКТИКИ 34

Пряхин Н. Г.

НЕНАСИЛИЕ И ДИАЛОГ: КЛЮЧИ К ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА 42

Рочняк Е. В.

ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКАЯ ФИЛОСОФИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ БАЗА СОВРЕМЕННОЙ ФУТУРОЛОГИИ: СОЦИОФИЛОСФСКИЙ АСПЕКТ 49

История

Александров Я. В.

ТРУДОВАЯ И ОБЩЕСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНСТИТУТОВ ДОНБАССА В 1954 – 1964 ГГ. 56

Зотов А. Л.

МЕХАНИЗМЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ НАСИЛЬСТВЕННОГО ВЫВОЗА НАСЕЛЕНИЯ ИЗ ГОРОДОВ КРЫМА В НАЦИСТСКУЮ ГЕРМАНИЮ 64

Карпенко В. Р.

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ 73

Никулин Ю.А.
ПРИЧИНЫ КРИЗИСА ТЯЖЁЛОЙ ИНДУСТРИИ ДОНБАССА В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ: РЕСУРСНЫЙ, ТРАНСПОРТНЫЙ И ИНВЕСТИЦИОННЫЙ АСПЕКТЫ 84
Платонова Н. И.
ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РАННИЙ СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД: РЕФОРМЫ УНИВЕРСИТЕТОВ 95
Полякова М. А.
К ВОПРОСУ О РОЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ИСТОРИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛАХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНСТИТУТОВ ДОНБАССА В 1954 – 1964 ГГ.) 108
Пуговкин Н. А.
СОВЕТСКИЙ КИНЕМАТОГРАФ КАК ИНСТРУМЕНТ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ 114
Пуговкина Н. А.
ИНФРАСТРУКТУРА ГОРОДА ГОРЛОВКИ И ЕЕ СВЯЗЬ С ЧЕЛОВЕЧЕСКИМ РЕСУРСОМ В ПЕРИОД ОККУПАЦИИ НА ПРИМЕРЕ ШАХТЫ ИМ. К. А. РУМЯНЦЕВА (1941-1943 ГГ.) 121

ФИЛОСОФИЯ

УДК 172.15
ORCID: 0009-0001-4942-1848

СОЦИОФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ ТЕРМИНА «ПРОСВЕЩЕННЫЙ ПАТРИОТИЗМ»

Баталин Руслан Александрович
методист
МБУ ДО «Станция юных техников города Макеевки»
Макеевка, Российская Федерация
rusbat79@yandex.ru

Аннотация: Статья исследует исторические корни и ключевые характеристики просвещенного патриотизма, представляющего собой критическое, гуманистически ориентированное отношение к отечеству, основанное на разуме, образованности и гражданской ответственности. Рассматривается, как идеалы Просвещения трансформировали понимание патриотизма, выделив его рациональные, толерантные и созидательные аспекты, отличающие его от национализма и шовинизма. Подчеркивается роль просвещенного патриотизма в формировании гражданского общества и его актуальность в условиях современных глобальных вызовов, таких как размывание идентичностей и дезинформация.

Ключевые слова: патриотизм, просвещенный патриотизм, национальная идентичность, гражданское общество, рациональность, гуманизм.

SOCIOPHILOSOPHICAL ANALYSIS OF THE TERM «ENLIGHTENED PATRIOTISM»

Batalin Ruslan Aleksandrovich
Methodologist
Young Technicians Station of the city of Makeyevka
Makeyevka, RF
rusbat79@yandex.ru

Annotation: This article explores the historical-philosophical roots and key characteristics of enlightened patriotism, defined as a critical, humanistically oriented attitude towards one's homeland, grounded in reason, education, and civic responsibility. It examines how the ideals of the Enlightenment transformed the understanding of patriotism, highlighting its rational, tolerant, and constructive aspects that differentiate it from nationalism and chauvinism. The article emphasizes the role of enlightened patriotism in the formation of civil society and its relevance in the face of contemporary global challenges, such as identity erosion and disinformation.

Keywords: patriotism, enlightened patriotism, national identity, civil society, rationality, humanism.

Введение. В современном мире, характеризующемся глобализационными процессами, стремительным развитием технологий и обострением геополитических противоречий, вопрос о национальной идентичности и патриотизме приобретает особую остроту. Одним из наиболее обсуждаемых и неоднозначных понятий в этом контексте является «просвещенный патриотизм». Данный термин, вызывая различные трактовки и интерпретации, требует всестороннего социофилософского анализа. Целью данного исследования является раскрытие сущности «просвещенного патриотизма», его историко-философских корней, ключевых характеристик, а также определение его значения в современном обществе.

Историко-философские предпосылки понятия «просвещенный патриотизм». Понятие «патриотизм» имеет древние корни, восходя к античности, где любовь к отечеству была неотъемлемой частью гражданской доблести. Однако, трансформация патриотизма в «просвещенный» связана, прежде всего, с эпохой Просвещения, когда происходит переосмысление места человека в обществе, акцентируется роль разума, науки и образования.

Идеалы Просвещения – гуманизм, рационализм, вера в прогресс – неизбежно отразились и на понимании патриотизма, который стал трактоваться осознанная гражданская позиция, базирующаяся на равноправных отношениях между человеком и государством (концепция общественного договора, естественного равенства, критика деспотизма и т.д.). В частности, на данный момент обращает внимание И.В. Бочарников в своем анализе эволюции феномена патриотизма в мировой политической истории, указывая, что именно «осмысление проблемы сущности государства и его взаимоотношений с гражданским обществом и личностью» [3, с. 40] в этот период и «способствовало восприятию патриотизма как сотрудничества общества и граждан с властью для достижения “общего блага”, то есть национального интереса» [там же].

В противовес слепой, иррациональной вере в превосходство своего народа или государства, просвещенный патриотизм предполагает сознательное, критическое отношение к своему отечеству. Он основан на понимании достижений и недостатков своей страны, на желании способствует ее развитию через образованность, науку и культуру. Это новое, более глубокое осмысление любви к родине, подразумевающее стремление к самосовершенствованию личности и общества через знания и критическое мышление.

Ключевые характеристики «просвещенного патриотизма». Рассмотрение просвещенного патриотизма требует выделения его основополагающих характеристик. Исходя из анализа ряда источников, указанных в списке литературы, можно обозначить его следующие ключевые аспекты.

– Рациональность и критическое мышление. Просвещенный патриот не приемлет слепую веру или национальную исключительность. Его любовь к отечеству основана на разуме, анализе, понимании истории и современности. Он способен критически оценивать как достижения, так и проблемы своей страны, не идеализируя ее.

– Образованность и научная основа. Знания, наука и культура являются фундаментом просвещенного патриотизма. Человек, обладающий высоким уровнем образования, лучше понимает сложности глобального мира, роль своей страны в нем, а также может внести более существенный вклад в ее развитие.

– Гуманизм. Просвещенный патриотизм неразрывно связан с уважением к правам и свободам человека, независимо от национальности и вероисповедания. Как акцентирует М. Мертес в своей третьей заповеди просвещенного патриотизма: «… принимай и уважай своего соседа как соотечественника независимо от его этнической, культурной или религиозной принадлежности…» [7].

– Открытость миру и гражданская ответственность. В отличие от изоляционистских или агрессивных форм национализма, просвещенный патриотизм подразумевает открытость к другим культурам и народам. Он предполагает понимание взаимосвязанности мира, уважение разнообразия и стремление к конструктивному диалогу: «Заповедь первая: уважай патриотизм других наций так, как бы ты хотел, чтобы они уважали твой патриотизм» [там же].

– Созидательная деятельность. Просвещенный патриот стремится не только к сохранению, но и к развитию своей страны. Его патриотизм проявляется в активной, конструктивной деятельности, направленной на улучшение качества жизни, решение социальных проблем, развитие науки, образования и культуры. Как отмечается в «Концепции патриотического воспитания граждан Российской Федерации» от 2003 г.: «Патриотизм всегда конкретен, направлен на реальные объекты. Деятельная сторона патриотизма является определяющей, именно она способна преобразовать чувственное начало в конкретные для Отечества и государства дела и поступки» [4].

– Забота о будущем. Просвещённый патриот стремится к масштабному мышлению, включая прогнозирование, заботится о подрастающем поколении, не приемлет безрассудного использования природных ресурсов. И.А. Лукинова, говоря о просвещенном патриотизме, понимает под ним «принципиальный и обоснованный, подкрепленный собственной патриотической и гражданственной активностью человека выбор ценности “оптимизма” в отношении будущего своей страны и народа, готовность за достижение этого будущего отдать все свои силы, и даже жизнь» [6, с. 132].

Эти характеристики взаимосвязаны и формируют целостный образ просвещенного патриотизма как ответственного и созидательного отношения гражданина к своему отечеству.

«Просвещенный патриотизм» в контексте современных вызовов. Современный мир сталкивается с рядом вызовов, которые делают концепцию «просвещенного патриотизма» особенно актуальной. Глобализация, хотя и открывает новые возможности, также порождает угрозу размывания национальных идентичностей и усиления культурного однообразия. В этом контексте просвещенный патриотизм может стать важным механизмом сохранения самобытности, при этом не скатываясь к любым крайностям. Он

предполагает формирование гражданской солидарности, основанной на общих ценностях, а не на этническом или религиозном отличии. Здесь хотелось бы привести цитату С Е. Микуленко из его статьи по проблеме просвещенного патриотизма: «Просвещенный патриотизм – суть любовь к своей Родине, даже больше, чем любовь – именно понимание своей Родины, её традиций, истории, наследия, культуры, даже, если угодно, экономики, того, что именно она – твой дом, именно твой, и от этого внутреннего понимания – огромная дань уважения к своей стране. Вот что такое просвещенный патриотизм» [8, с. 88-89].

Более того, в условиях информационных войн и дезинформации, просвещенный патриотизм требует от граждан критического осмысления информации, способности отличать правду от вымысла. Образованность и способность к анализу становятся ключевыми инструментами для противодействия манипуляциям.

Наконец, просвещенный патриотизм является основой для построения устойчивого и развивающегося общества. Он мотивирует граждан к активному участию в жизни страны, к ответственности за ее будущее, к работе над решением социальных и экономических проблем [5].

Отличия просвещенного патриотизма. Для более полного понимания сущности просвещенного патриотизма необходимо провести разграничение с другими формами мировоззрения и идеологии, связанные с отношением человека к своей стране, нации и миру.

– Национализм, в его негативных проявлениях, часто характеризуется идеей превосходства собственной нации над другими, стремлением к ее доминированию и, как следствие, может приводить к ксенофобии, агрессии и конфликтам. Как подчеркивает немецкий философ и публицист М. Мертес, «националисты не могут быть истинными патриотами, когда они используют это законное чувство в своих незаконных, а порой и преступных целях» [&&]. Просвещенный патриотизм, напротив, основан на уважении к другим народам и культурам, на признании их равноправия. На это, в частности, указывает пятая заповедь просвещенного патриотизма: «не делай идола из своей страны, поскольку существуют общечеловеческие ценности для всех наций, включая твою» [там же].

– Шовинизм – крайняя форма национализма, выражающаяся в проповеди ненависти к другим нациям и народам. Это явное противоречие принципам просвещенного патриотизма, который, как было указано, базируется на гуманизме и толерантности.

– Космополитизм, в абсолютном проявлении, может привести к отрицанию национальных ценностей, культуры и традиций, к размытости национальной идентичности. Просвещенный патриотизм же предполагает гармоничное сочетание любви к своему отечеству с уважением к глобальным ценностям и открытостью миру. Он не отвергает национальное, но помещает его в контекст общечеловеческих достижений и проблем. Если центральный тезис космополитизма звучит «где хорошо, там и родина», то просвещенный

патриотизм с его значительной гражданской составляющей базируется на идее «я сделаю всё, чтобы там, где я живу, было хорошо».

Таким образом, просвещенный патриотизм выступает как сбалансированная, разумная и конструктивная форма любви к отечеству.

Роль просвещенного патриотизма в формировании гражданского общества. Формирование гражданского общества является одной из ключевых задач для любого современного государства, стремящегося к развитию и процветанию. Просвещенный патриотизм играет в этом процессе немаловажную роль.

Во-первых, он способствует формированию активной гражданской позиции. Просвещенный патриот не просто живет в стране, он чувствует ответственность за ее настоящее и будущее. Он готов участвовать в общественной жизни, вносить свой вклад в решение проблем, требовать от власти соблюдения законов и учета интересов граждан.

Во-вторых, просвещенный патриотизм способствует развитию толерантности и уважения к многообразию. В многонациональных и многоконфессиональных обществах, таких как российское, умение жить в мире и согласии, уважая права и свободы каждого, является залогом социальной стабильности.

В-третьих, просвещенный патриотизм является основой для солидарности и взаимопомощи. Осознание общности целей и интересов, готовность поддержать друг друга в трудных ситуациях – все это важные элементы гражданского общества, которые проистекают из чувства патриотизма, но не основанного на агрессии, а на желании созидать.

Наконец, просвещенный патриотизм требует от граждан критического мышления и активного участия в политическом процессе. Это означает не просто следование за лидером, а осознанный выбор, основанный на анализе информации, понимании программ и ценностей.

Следовательно, просвещенный патриотизм выступает как важнейший фактор формирования зрелого, активного и ответственного гражданского общества, способного к самоорганизации и конструктивному взаимодействию.

Заключение. Проведенный социофилософский анализ позволяет заключить, что просвещенный патриотизм представляет собой комплексное, историко-философски обоснованное понятие, обладающее значительной актуальностью в современном дискурсе. Данная форма патриотизма характеризуется как критическое, гуманистически ориентированное отношение к отечеству, базирующееся на рациональности, образованности и гражданской ответственности.

Просвещенный патриотизм, в отличие от догматичного национализма или релятивистского космополитизма, предлагает сбалансированную парадигму национальной идентичности, предполагающую уважение к иным культурам при сохранении приверженности собственному государству и его развитию.

Ключевыми атрибутами просвещенного патриотизма выступают рациональность, критическое мышление, гуманизм, гражданская

ответственность, толерантность и продуктивная деятельность, способствующая как самореализации индивида, так и общественному прогрессу.

В условиях современных вызовов просвещенный патриотизм является детерминантой социальной стабильности, фактором противодействия экстремизму и инструментом формирования гражданского общества, стимулирующим активное участие граждан в жизни страны и решение насущных проблем. Поэтому просвещенный патриотизм следует рассматривать не как декларацию, а как практическую философию, направленную на эволюцию личности, общества и государства в контексте комплексной и динамичной современности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баталин Р.А. К вопросу о сущности просвещенного патриотизма // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки. 2020. № 2. С. 65–75.
2. Баталин Р.А. Просвещенный патриотизм // Научные исследования. 2020. № 4 (35). С. 19-30.
3. Бочарников И.В. Эволюция феномена патриотизма в мировой политической истории // Патриотизм как фактор развития российской государственности» [под общ. ред. И.В. Бочарникова]. М.: Московский дом национальностей, 2015. С. 28-42.
4. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации. Одобрена на заседании Правительственной комиссии по социальным вопросам военнослужащих, граждан, уволенных с военной службы, и членов их семей (протокол № 2(12)-П4 от 21 мая 2003 г.). URL: http://mcdo.edurevda.ru/images/imaging/Patruotuzm/dokumenty/0-0-0.pdf
5. Лубский А.В. Гражданский патриотизм: о совместимости патриотизма и гражданственности в российском обществе // Гуманитарий Юга России. 2017. Т. 23, № 1. С. 42–59.
6. Лукинова И.А. Спектрально-ценностный феномен патриотизма как продукт социального конструирования // Научные исследования и разработки молодых ученых. 2015. № 3. С. 129–133.
7. Мертес М. Просвещенный патриотизм // Национал-анархистское общество. URL: https://anarhvrn.narod.ru/nao/prosv.html
8. Микуленко С.Е. Проблема просвещенного патриотизма // Вестник московского университета. Серия 12: Политические науки. 2001. № 1. С. 84-93.

УДК 1 (091)

ТРАНСФОРМАЦИЯ ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИХ УСТАНОВОК И АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ В НЕМЕЦКОМ РОМАНТИЗМЕ

Батарон Татьяна Владимировна
аспирант кафедры философии и истории
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»
Горловка, Российская Федерация
e-mail: batarontatyana@mail.ru

Аннотация. Статья исследует немецкий романтизм как экзистенциально-философскую систему, ознаменовавшую радикальный отход от просвещенческого рационализма к культу аффективного и эмоционального начала. В центре внимания − реабилитация иррациональных импульсов, страстной вовлеченности личности и глубинного самопознания как первичных источников познания и творческой эманации. Анализируется роль чувства, интуиции и мистических прозрений в постижении сокровенных тайн бытия, а также взаимосвязь человека и природы, отраженная в искусстве и философии. Рассматривается значение фольклора для формирования национальной идентичности и концепция двоемирия как способа преодоления ограничений рационального мышления и стремления к идеальному бытию.

Ключевые слова: немецкий романтизм, субъективность, иррационализм, чувственность, двоемирие.

TRANSFORMATION OF EPISTEMOLOGICAL AND ANTHROPOLOGICAL MODELS IN GERMAN ROMANTICISM

Bataron Tatyana Vladimirovna
Postgraduate Student of the Department of Philosophy and History
Donetsk State Pedagogical University
named after V. Shatalov
Gorlovka, Russian Federation
e-mail: batarontatyana@mail.ru

Annotation: The article explores German Romanticism as an existential-philosophical system that marked a radical departure from Enlightenment rationalism towards a cult of affect and emotion. The focus is on the rehabilitation of irrational impulses, passionate engagement, and deep self-discovery as the primary sources of knowledge and creative emanation. The article analyzes the role of feeling, intuition, and mystical insights in comprehending the hidden mysteries of existence, as well as the relationship between humans and nature, which is reflected in art and philosophy. The article examines the significance of folklore in shaping national identity and the

concept of two worlds as a way to overcome the limitations of rational thinking and the pursuit of an ideal existence.

Keywords: German Romanticism, subjectivity, irrationalism, sensuality, two worlds

Введение. Немецкий романтизм, возникший на рубеже XVIII-XIX веков, ознаменовал собой радикальный пересмотр мировоззренческих установок эпохи Просвещения. В ответ на торжество разума и утилитарное отношение к природе, романтики выдвинули на первый план трансцендентное, глубинную субъективность и мистическую одухотворенность мироздания. Разочарование в просвещенческом рационализме, породившем, по мнению романтиков, обедненную онтологию и «инструментальное» отношение к природе, привело к реабилитации иррациональных импульсов, аффективных переживаний и страстной вовлеченности личности. Отдельные черты этого поворота предвосхищались уже в творчестве Гёте.

Турбулентный социо-исторический контекст Франции и Германии конца XVIII века, отмеченный разочарованием в результатах радикальных социальных преобразований, сместил акценты в сторону интроспекции и духовных исканий. Осознание драматического разрыва между революционными идеалами и их воплощением, ярко проявившееся в творчестве Шиллера, подчеркнуло сложность человеческой природы и морального выбора, обнажив уязвимость бытия перед лицом исторических катаклизмов. Философские концепции Канта, Фихте и Шеллинга, акцентировавшие когнитивную роль субъективного начала, интуиции и продуктивного «Я», а также идеи о «мировом духе» заложили прочный фундамент романтического мировоззрения. Обращение к историософии Средневековья, народному фольклору и мифологии стало способом обретения аутентичной национальной идентичности и поиска онтологических корней, что нашло яркое воплощение в сборниках сказок братьев Гримм.

Основная часть. Немецкий романтизм ознаменовал парадигмальный сдвиг в евро-атлантической мысли, радикально пересмотрев онтологические, гносеологические и антропологические установки эпохи Просвещения. В ответ на редукционизм разума и утилитарное отношение к природе, романтики выдвинули тезис о примате трансцендентного, глубинной субъективности и мистической одухотворенности космоса.

Разочарование в просвещенческом рационализме, породившем, по мнению романтиков, обедненную онтологию и «инструментальное» обращение с природным бытием, привело к реабилитации иррациональных импульсов, аффективных переживаний и страстной вовлеченности личности. Раннее творчество Гёте, в частности «Страдания юного Вертера», предвосхитило этот поворот, трагически эксплицируя внутренний конфликт и глубину чувственных переживаний.

Трансформации, переживаемые Францией в конце XVIII века, вкупе с разочарованием в радикальных социальных переустройствах, сместили акценты

в сторону интроспекции и духовных исканий. Осознание разрыва между революционными идеалами и их трагической реализацией, как у Шиллера, подчеркнуло сложность человеческой природы и морального выбора, обнажив хрупкость человеческого бытия перед лицом исторических катаклизмов.

Философские концепции Канта, Фихте и Шеллинга, акцентировавшие когнитивную роль субъективного начала, интуиции и продуктивного «Я», а также учение о тотальной одухотворенности природы («мировой дух»), заложили гносеологический и метафизический фундамент романтического мировоззрения.

В поисках аутентичной национальной идентичности и онтологических корней, романтики обратились к историософии Средневековья, архетипам народного фольклора и мифологии. Сборники сказок братьев Гримм стали репрезентативным примером конституирования фольклорных нарративов как фундаментальных матриц смыслообразования.

Таким образом, немецкий романтизм явился экзистенциально-философской системой, ставящей в центр культ аффективного и эмоционального начала. В противоположность классицистическому рационализму, романтики провозгласили бушующую стихию человеческих переживаний первичным источником познания и творческой эманации, открывая путь к постижению сокровенных тайн бытия.

В эпоху германского романтизма, обусловленную турбулентным социо-историческим контекстом, укоренилось экзистенциальное ощущение неопределенности. Разорванные онтологические связи сместили фокус на внутренний мир, где первостепенное значение обрело аффективное начало. Романтики отвергали рациональность как неспособную охватить полноту человеческого духа, видя в чувстве динамичную модальность, открывающую доступ к постижению бытия. Истина, согласно их парадигме, рождается не из логики, а из аффективных инсайтов: «Интерес к мучительно-необъяснимым явлениям в жизни человеческого духа – одно из свойств творчества немецкого романтика» [2, с. 171].

Каждый индивид для романтизма – микрокосмическая реальность, самобытность которой кристаллизуется в глубинах личной аффективности. Приоритетом становится самопознание. Онтологически человек – неразрывная компонента универсума, имманентно связанная с природой, которая воспринимается как витальный субъект, эмпатически отражающий душевные состояния. Ф. Баадер писал: «Взгляни на природу, на великое чувственное всебытие вокруг! Что за дерзновенная поэма, полная единого возвышенного смысла в своём вечно ином и вечно одном и том же откровении!» [цит. по: 4, с. 536]. Человек вписывается в природу как органическое целое, его существование определяется этой связью: «Вместе с „верой в чудеса природы“ в душе романтика живёт вера „в своё собственное существование в этих чудесах“» [6, с. 194].

Культ чувства пронизывал все сферы романтического творчества, раскрывая страстные коллизии, меланхолию, экстаз. А. Мюллер утверждал: «Не

из покоя, а из сознания движения, столкновения, настоящей борьбы рождается чувство согласия с миром, возвышенное равновесие чистой жизни» [6, с. 197]. Романтические герои – экзистенциально одинокие, следующие импульсам сердца, даже к трагическому финалу.

Музыка, как идеальное выражение душевных состояний, осмыслялась как «эхо… внешней природы, звуки которого отдаются в глубинах нашей души» [3, с. 86]. Созвучие внутреннего и внешнего мира, природы и души, Л.В. Славгородская связывала с «таинственной музыкой сфер», в которой рождается «новая гармония, которая являет собой высшее достижение духовной жизни человека» [6, с. 197]. Стремление к передаче спектра переживаний отражало антропологический поиск имманентной сложности внутреннего мира.

В изобразительном искусстве романтизма глубинное единство человека и природы манифестировалось через драматические пейзажи и мистические сюжеты, где одинокая фигура мыслителя воплощала резонанс внутреннего и внешнего. Цвет и свет служили инструментами выражения эмоциональных состояний, актуализируя идею о проявлении «человеческого начала» в природе и наоборот. Подчеркивалось: «если ты проник в глубокий смысл природы, то картины её засияют в твоей душе во всём их великолепии» [6, с. 201-202].

Однако культ чувства, порождая страдание, нёс в себе деструктивный потенциал, ведущий к меланхолии и отрыву от реальности. Романтики осознавали этот конфликт. У. Ф. Гёльдерлина гениальные личности, «живущие в мире словно чужестранцы», ведут борьбу «с окружающими его варварами» [3, с. 258], их «прекрасный дух, навеки ущерблённый». Гёльдерлин, развивая романтическую идею, возлагал на творческую личность миссию трансцендирования обыденного. Индивидуализм и гений стали основополагающими принципами эпохи. Парадоксально, но постулат о трансцендентной уникальности каждой личности, самодостаточный космос индивидуальных переживаний, отвергал внешние авторитеты.

Взор обратился внутрь, к глубинным пластам духа, где осуществлялся поиск экзистенциального смысла. Эта интроспективная направленность легитимизировала сомнение и бунт, закладывая основания для будущих экзистенциальных размышлений, где субъект и его опыт – мера реальности. Индивидуализм в романтизме стал движущей силой стремления к всесторонней свободе – ментальной, аффективной и творческой. Художник, поэт, мыслитель обретали право на реализацию своего внутреннего потенциала, деконструируя каноны и исследуя неизведанные регионы духа. Романтики «создают свою модель человека»: «Для немецких романтиков… такая модель видится прежде всего в художественной натуре. Неординарность… художника проявляется в том, что он не заражён теми пороками, которыми отмечено современное общество: корыстью, угодничеством, мелким тщеславием, трусостью, лицемерием» [7, с. 39-40].

Этот индивидуализм мог трансформироваться в культ эго, преклонение перед исключительными личностями, чья трагическая судьба воплощала борьбу с ограничениями бытия. Наполеон, как олицетворение «личности, способной

возвыситься над миром благодаря огромной внутренней силе», стал архетипом, «нарушившим, раздвинувшим границы человеческих возможностей […] Но его пример засвидетельствовал и неизбежный крах индивидуальности, противопоставившей себя массе» [8, с. 51-52].

В немецком романтизме концепт гения сливается с индивидуализмом. Гений – личность, наделенная квазибожественной субстанцией, способная проникнуть в тайны бытия и вербализовать их в искусстве. Творчество гения – сакральный акт откровения, манифестация трансцендентной силы, черпающий вдохновение из внутреннего космоса, интуитивных прозрений, сновидений. Его акт творения – микровселенское отражение божественного акта.

Экзистенциальная обособленность гения порождает трагический нарратив. Его видения и чувства, предельные в своей смелости и глубине, необъяснимы для обыденного сознания. Гений, талант – изгнанник, страдающий от непонимания, его одиночество подчеркивает исключительность: «Энтузиаст по природе своей фигура трагическая, он обречён на непонимание, изоляцию, одиночество» [1, с. 226-227].

Несмотря на интрапсихическую обособленность, гений исполнял пророческую роль, выступая катализатором новых горизонтов познания. Его творчество, как «цветочный венец… украшается драгоценными каменьями цветов», служило «символом мимолётной прелести вечно возвращающейся на землю Психеи» [3, с. 369], неся искру истины, стимулирующую самопознание.

Гений – медиатор между антропосферой и природой, имманентным и трансцендентным. Он обладал чувствительностью к сакральным аспектам природы, вступая с ней в онтологический диалог. Мистические прозрения, сновидения обретали экзистенциальную реальность.

Романтиков влекло неизведанное, мистерии мироздания. Поиск божественного осуществлялся не в догмах, а в природе, искусстве, глубинах духа. Величавые картины природы – отражение трансцендентного. Романтики стремились к растворению в этом величии, к ощущению приобщённости к бесконечному. Природа воплощала «бесконечное сверхчувственное начало», снимая грани между материальным и духовным, конечным и бесконечным [6, с. 186]. Эта интенция порождала тоску, но и служила стимулом для творчества.

Искусство, особенно музыка, для романтиков было трансцендентным мостом к невыразимому. Музыка, обращаясь непосредственно к душе, минуя когнитивные фильтры, обретала онтологическую ценность.

Идеальная любовь постулировалась как экзистенциальный путь к слиянию душ, отражение божественной гармонии. Вакенродер утверждал: «Счастлив лишь тот, кем владеет любовь…» [3, с. 444].

Романтиков зачаровывали тайны, мистика, сновидения, полагая, что истина постигается не только разумом, но и чувством. К. Брентано отмечал: «Таково наше драгоценное время – люди живут среди сплошных чудес… и, чудя, даже не дивятся тому, как чудно бывает иной раз у них на душе» [3, с. 367]. Якоб Гримм считал: «Чудесное… а подлинно божественной истиной…» [3, с. 436].

Немецкий романтизм предложил альтернативу рационализму, акцентируя нерациональные аспекты бытия. Их стремление к трансцендентному – попытка расширения границ реального, постижения мира во всей его сложности и прикосновения к божественному, поиск смысла бытия и места во Вселенной.

Романтики, неудовлетворенные несовершенством реального мира, стремились к идеальному бытию, полному гармонии, красоты и духовной свободы. Й. Геррес утверждал: «В идеале должны соединиться обусловленное и безусловное… каждый пусть идёт своим путём, но только все должны признавать сокрытого бога, чтобы не заблудиться в безмерности» [3, с. 60]. Стремление к вечным ценностям коррелировало с идеализацией прошлого, природы и любви. Рунге писал о противостоянии «вечного начала… сурового» и «начала сладостной, вечной, безграничной любви», как двух изначальных сущностей мира: «они идут от бога, и над ними лишь бог» [5, с. 451-452].

Немецкому романтизму имманентен дуализм, оппозиция реального и идеального миров. Это порождало экзистенциальный диссонанс и бегство в сферу грез, фантазии, интуиции, духовных исканий – царство искусства, музыки, поэзии, мистики. Двоемирие трактуется не как статичное сосуществование, а как динамическое взаимодействие. Романтики верили в феноменологию духов, призраков, предчувствий, сновидений – как модус прикосновения к иному измерению. Искусство служило нарративным мостом между реальным и идеальным. Поэт, художник, музыкант – пророки, транслирующие вибрации духовного мира. Творчество – акт творения новой, идеальной реальности. Й. Гёррес определял человека как «межевой знак на границе двух миров, он сообщается с тем и иным миром, он соединяет тот и другой» [3, с. 74].

Романтики исследовали интрапсихические глубины, включая мир страхов и комплексов, как часть двоемирия. Геррес писал: «Всё единое, что бы ни заключалось в нашем существе, – раскалывается на две стороны…» [3, с. 169]. Фридрих отмечал: «Человек одинаково близок к богу и чёрту… символ благого и прекрасного и символ скверного и проклятого» [5, с. 507].

Романтики использовали символическую репрезентацию: «символ – это как совершающаяся на наших глазах метаморфоза: вещь превращается в образ своего смысла» [3, с. 370]. Доктрина двоемирия преодолевала ограничения рационального мышления, открывая доступ к интуиции, чувствам и духовным прозрениям. В реальном мире, полном страданий, двоемирие предлагало эсхатологическую надежду на идеальный мир. Погружение во внутренний мир способствовало самопознанию, а стремление к трансцендентному – экзистенциальному ощущению причастности к чему-то высшему.

Немецкий романтизм выдвинул тезис о сокрытой сущности народа в глубинах его исторического бытия. Фольклор рассматривался как живое свидетельство уникального духа. Й. Геррес утверждал, что народные произведения «живут вечно, не истощаясь» [3, с. 270]. Фольклор, как «голос» масс, воплощение их мудрости, воспринимался как «творения природы», спонтанно возникающие, а не сконструированные артефакты.

Сказки и легенды, как носители мифологических нарративов, наделяли романтиков чувством преемственности, связывая их с мифологическим «золотым веком» германского прошлого. Я. Гримм находил даже в маловероятных сказаниях «неприметное основание истинности» [3, с. 408-409], пробуждающее благоговение и способствующее постижению сокровенных верований о природе вещей, сливающихся с религиозным мироощущением.

Романтики рассматривали фольклор как зеркало немецкой души, источник художественного преображения и проникновения в глубинные переживания народа. Систематическое собирание сказок братьями Гримм стало манифестом национальной идентичности, утверждающим уникальность немецкого бытия. Ф.О. Рунге, сравнивая человека с ветвью великого древа, подчеркивал, что потеря связи с культурными истоками ведет к иссушению [5, с. 458].

Заключение. Немецкий романтизм, обратившись к экзистенциальным переживаниям и поиску идеала, научил ценить красоту в обыденном, верить в силу мечты и преобразующую силу искусства, открывающего пути к постижению тайн бытия. Он научил видеть красоту в обыденном, искать смысл в страстных переживаниях, верить в силу мечты и уникальность человеческого бытия. Он провозгласил бушующую стихию человеческих переживаний первичным источником познания и творческой эманации, открывая пути к постижению невыразимого через искусство, природу и внутренний мир. Стремление к идеальному бытию, гармонии и духовной свободе, осмысление человека как микрокосмической реальности, неразрывно связанной с универсумом, и признание ключевой роли чувства в познании мира – вот те вечные истины, которые немецкий романтизм привнес в мировую культуру, сформировав альтернативу чистому разуму и открыв новые горизонты для понимания человеческого духа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берновская Н.М. Об иронии Гофмана // Художественный мир Э.Т.А. Гофмана : [Сб. статей] / АН СССР, Науч. совет по истории мировой культуры; [Редкол.: И. Ф. Бэлза и др.]. М. : Наука, 1982. С. 218-234.

2. Ботникова А.Б. Страница русской гофманианы (Э.Т.А. Гофман и М.Ю. Лермонтов) // Художественный мир Э.Т.А. Гофмана : [Сб. статей] / АН СССР, Науч. совет по истории мировой культуры; [Редкол.: И. Ф. Бэлза и др.]. М. : Наука, 1982. С. 151-172.

3. Геррес Й., Брентано К. Дискуссия о народной поэзии // Эстетика немецких романтиков. М.: Искусство, 1987. С. 58-447.

4. Михайлов А. В. Эстетические идеи немецкого романтизма // Эстетика немецких романтиков. М.: Искусство, 1987. С. 528-564.

5. Рунге Ф.О., Фридрих К.Д. Романтическая эстетика в изобразительном искусстве // Эстетика немецких романтиков. М.: Искусство, 1987. С. 447-527.

6. Славгородская Л.В. Гофман и романтическая концепция природы // Художественный мир Э.Т.А. Гофмана : [Сб. статей] / АН СССР, Науч. совет по

истории мировой культуры; [Редкол.: И. Ф. Бэлза и др.]. М.: Наука, 1982. С. 185-217.

7. Тураев С.В. Гофман и романтическая концепция личности // Художественный мир Э.Т.А. Гофмана : [Сб. статей] / АН СССР, Науч. совет по истории мировой культуры; [Редкол.: И. Ф. Бэлза и др.]. М.: Наука, 1982. С. 35-44.

8. Чавчанидзе Д.Л. Романтический роман Гофмана // Художественный мир Э.Т.А. Гофмана : [Сб. статей] / АН СССР, Науч. совет по истории мировой культуры; [Редкол.: И. Ф. Бэлза и др.]. М.: Наука, 1982. С. 45-80.

УДК 316

ЦИФРОВОЕ ВОЛОНТЕРСТВО: ТРАНСФОРМАЦИЯ АЛЬТРУИЗМА В ЭПОХУ СЕТЕВОГО ОБЩЕСТВА

Жадько Дарья Александровна
аспирант кафедры философии и истории
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»
Горловка, Российская Федерация
michelromanova2590@gmail.com

Аннотация: В статье исследуется феномен цифрового волонтерства как качественно новый этап эволюции альтруистической деятельности в условиях глобальной цифровой трансформации. Анализируются социально-философские импликации, связанные с деконструкцией традиционных парадигм общественной активности и формированием новых форм коллективного действия в виртуальном пространстве. Проводится четкое разграничение между традиционным волонтерством, привязанным к физическому присутствию и локальности, и его цифровой ипостасью, характеризующейся трансценденцией географических лимитов, демократизацией доступа, беспрецедентными сетевыми эффектами и широкой вариативностью практик. На основе анализа зарубежных и отечественных примеров демонстрируется, как цифровое волонтерство выступает мощным механизмом мобилизации человеческого капитала, способным решать актуальные социокультурные и гуманитарные задачи, формируя новое этическое и гражданское измерение в сетевом обществе.

Ключевые слова: цифровое волонтерство, виртуальная активность, общественное благо, сетевое общество, социально-философский анализ.

DIGITAL VOLUNTEERING: TRANSFORMING ALTRUISM IN THE NETWORKED SOCIETY ERA

Zhadko Darya Aleksandrovna
Postgraduate student of the Department of Philosophy and History
Donetsk State Pedagogical University
named after V. Shatalov,
Gorlovka, Russian Federation
michelromanova2590@gmail.com

Annotation: The article explores the phenomenon of digital volunteering as a qualitatively new stage in the evolution of altruistic activities in the context of global digital transformation. It analyzes the socio-philosophical implications associated with the deconstruction of traditional paradigms of social activity and the formation of new forms of collective action in the virtual space. The article clearly distinguishes between traditional volunteering, which is tied to physical presence and locality, and its digital counterpart, characterized by the transcendence of geographical limits, the democratization of access, unprecedented network effects, and a wide range of practices. Based on an analysis of foreign and domestic examples, the article demonstrates how digital volunteering is a powerful mechanism for mobilizing human capital, capable of solving current sociocultural and humanitarian challenges and creating a new ethical and civic dimension in a networked society.

Keywords: digital volunteering, virtual activism, public good, network society, socio-philosophical analysis.

Введение. Современный этап развития человеческой цивилизации, ознаменованный беспрецедентной цифровой трансформацией, несёт в себе не только технологические, но и глубокие социально-философские импликации. Эта трансформация, проникая во все сферы бытия, радикально переформатирует онтологические основы нашего существования, а следовательно, и модусы нашей социальной активности.

На наших глазах происходит деконструкция традиционных парадигм участия в общественной жизни, где прежде имплицитное пространство онлайн-коммуникаций трансформируется в полноценную арену для формирования новых форм коллективного действия. В этом динамичном ландшафте феномен волонтерства претерпевает фундаментальные изменения, порождая его цифровую ипостась – цифровое волонтерство. Этот качественно новый феномен общественной деятельности, уже сегодня демонстрирующий значительный потенциал и стремительно наращивающий свою актуальность, требует детального социально-философского анализа.

Несмотря на очевидную траекторию роста, сущностные характеристики и парадигмальные особенности данного феномена остаются, по сути, недостаточно изученными. Особенно остро ощущается необходимость проведения четкого разграничения между традиционным и цифровым

волонтерством, выявления их основополагающих отличий и, как следствие, понимания той новой социальной и этической реальности, которую они формируют.

Основная часть. Традиционное представление о волонтерстве, укорененное в истории и культуре, неразрывно связано с физическим присутствием, непосредственным участием и географической локальностью. Акт безвозмездной помощи − от участия в исторических стройках до помощи в госпиталях − требовал значительных временных и физических вложений в конкретном пространстве. Эта близость, ценная для формирования эмоциональных связей и ощущения реального вклада, также создавала барьеры, ограничивая участие для миллионов людей, чья мобильность была ограничена расстоянием, рабочим графиком, семейными обязанностями или физическими возможностями. Таким образом, масштабы традиционных волонтерских инициатив, по своей природе, часто оставались в рамках локально-региональной плоскости.

Цифровые технологии, ознаменовавшие наступление новой эпохи, породили новый, дематериализованный формат гражданской активности − цифровое волонтерство. Его функционирование разворачивается в виртуальной реальности, опосредованной сетью. Главное отличие заключается в трансформации самой природы социальной связи и эмпатического взаимодействия. Если традиционное волонтерство характеризовалось прямым, тактильным общением, то цифровое формирует косвенные, но не менее значимые формы солидарности через онлайн-платформы, социальные сети и специализированные инструменты. В частности, исследования показывают, что, несмотря на отсутствие прямого контакта, цифровое волонтерство способствует развитию чувства гражданской ответственности и коллективной идентичности, особенно среди молодежи [7].

Виртуализация пространства кардинально трансформирует географию деятельности, устраняя прежние ограничения. Теперь, при наличии доступа к Интернету, любой человек, независимо от своего физического местоположения, может внести вклад в разнообразные проекты. Эта демократизация участия открывает беспрецедентные возможности для людей с ограниченными возможностями, жителей удаленных регионов или тех, кто не может участвовать в традиционных формах волонтерства. Примером может служить студент из африканской деревни, анализирующий космические данные для NASA, или пенсионер из маленького российского городка, помогающий переводить медицинские тексты для пациентов в других странах благодаря таким платформам как Zooniverse или Translators Without Borders.

Отечественная практика ярко иллюстрирует эти тенденции. Платформа «Добро.рф» стала ключевым государственным ресурсом, объединяющим волонтеров и организаторов по всей стране. Здесь добровольцы могут находить проекты, соответствующие их интересам и возможностям, − от помощи пожилым людям до участия в экологических акциях. Например, в период пандемии COVID-19, тысячи граждан через «Добро.рф» и другие онлайн-

площадки (часто координируемые через социальные сети) находили возможность помогать своим пожилым или больным соседям, покупая продукты и лекарства, что демонстрировало силу цифрового волонтерства в условиях кризиса [1].

Другим знаковым российским примером является образовательный проект «Тотальный диктант». Несмотря на его глобальный охват, основная координация, регистрация участников и распространение материалов в немалой степени зависят от цифровых платформ и волонтерской работы в онлайн-среде. Инициативы, поддерживаемые Фондом президентских грантов, также активно используют цифровые инструменты для привлечения и координации волонтеров, зачастую ориентируясь на проекты, решающие острые социальные проблемы на федеральном и региональном уровнях.

Именно в масштабе и вариативности форм цифровое волонтерство продемонстрировало свою революционную мощь. Способность одновременно привлекать и координировать деятельность тысяч, а порой и миллионов людей из разных уголков планеты позволяет реализовывать проекты превосходящие возможности любых физических локальных инициатив.

Рассмотрим конкретные, знаковые примеры.

Проекты, подобные SETI@home (поиск внеземных сигналов) или Galaxy Zoo (классификация галактик), мобилизовали огромные массы добровольцев, чьи компьютеры, работая в фоновом режиме, внесли неоценимый вклад в научные исследования. Foldit, игра-головоломка, где игроки решают задачи по сворачиванию белков, продемонстрировала, как коллективный разум может превзойти возможности даже самых мощных суперкомпьютеров в решении сложных биоинформатических задач [6].

Во время стихийных бедствий, таких как землетрясение на Гаити, волонтеры использовали OpenStreetMap для создания и актуализации карт пострадавших районов, что критически важно для координации спасательных операций. Платформы вроде Crisis Commons или Ushahidi стали пространством для сбора и анализа информации от очевидцев, помогая направлять ресурсы в наиболее нужные места.

Википедия, как колоссальный проект, поддерживаемый миллионами добровольцев-редакторов, является, пожалуй, самым ярким примером глобального цифрового волонтерства в области знаний. Проекты Khan Academy или Coursera также во многом опираются на волонтерское участие в переводе, создании субтитров и разработке образовательного контента.

Онлайн-форумы и группы в социальных сетях, где люди делятся опытом, оказывают моральную поддержку и обмениваются информацией по вопросам здоровья, воспитания детей, борьбы с зависимостями – это тоже форма цифрового волонтерства, создающая виртуальные сообщества взаимопомощи.

Можно выделить несколько ключевых парадигмальных отличий цифрового волонтерства. И хотя данный вопрос мы уже частично затрагивали ранее [2, с. 41], акцентируем на нем внимание, приведя конкретные примеры.

1. Цифровое волонтерство открывает горизонты межрегионального и даже глобального участия. С философской точки зрения, это означает разрушение онтологических границ, ранее определявших сферу приложения человеческой активности. Если ранее помощь нуждающимся была ограничена физической близостью, то теперь она может распространяться на людей, находящихся на другом конце планеты. Ярким примером служит работа международных организаций, в которых граждане разных стран участвуют в проектах, например, в сфере гуманитарной помощи или защиты окружающей среды, через онлайн-платформы. Российским примером может служить уже упомянутая платформа «Добро.рф», где волонтеры из разных регионов объединяются для реализации различных социальных проектов.

2. Демократизация доступа, нивелирующая барьеры, связанные с физической мобильностью и временными ограничениями, является одним из важнейших социальных эффектов. Это особенно значимо для людей с ограниченными возможностями здоровья, а также для тех, кто по тем или иным причинам не может уделять волонтерству значительное время. Цифровое пространство становится инклюзивной средой, где каждый, обладающий необходимыми навыками и желанием, может внести свой вклад. Онлайн-платформы позволяют вовлекать в общественно полезную деятельность тех, кто ранее был исключен из нее по формальным или физическим причинам [см. 4; 5].

3. Базирующийся на сетевых эффектах потенциал экстенсивного масштабирования проектов означает, что успех одной инициативы может экспоненциально расти за счет вирусного распространения информации и вовлечения все большего числа участников. Это феномен, глубоко исследованный в социологии и экономике, например, в работах М. Кастельса о сетевом обществе [2]. В контексте цифрового волонтерства это проявляется в краудфандинговых кампаниях по сбору средств на благотворительные цели, где привлечение новых участников генерирует еще больший интерес и поддержку.

4. Беспрецедентная вариативность форм реализации. Цифровое волонтерство не просто переносит старые практики в онлайн, но и порождает новые, специфически цифровые виды вклада, среди которых можно назвать виртуальное администрирование, краудсорсинговые исследовательские проекты, создание и дистрибуция социально-ориентированного контента, удаленное консультирование и менторство, виртуальная психологическая поддержка.

5. Структура и организация. Традиционное волонтёрство часто предполагает более жёсткую организационную структуру: чёткое распределение ролей, регулярные встречи, подчинение правилам организации. Здесь важна личная коммуникация и формирование сообщества. Цифровое же волонтёрство часто имеет децентрализованную структуру. Волонтёры могут работать автономно, в виртуальных командах или на краудсорсинговых платформах. Это позволяет гибко адаптироваться к задачам, но может снижать чувство принадлежности к сообществу.

Сущностно, цифровое волонтерство представляет собой парадигмальный сдвиг в осмыслении и практике альтруизма. Если традиционное волонтерство традиционно мыслилось в категориях физического присутствия, непосредственного взаимодействия и зачастую локальной направленности, то его цифровой аналог снимает эти ограничения. Добровольность в цифровом пространстве обретает новую глубину: она более не требует отрыва от повседневной рутины, а зачастую интегрируется в нее, позволяя индивиду вносить свой вклад в удобное для него время и в удобном месте. Безвозмездность, как фундаментальный принцип, сохраняется, однако сам акт «дарения» времени и усилий приобретает новые формы – от перевода текстов до анализа научных данных. Ориентация на общественное благо, оставаясь стержневой, расширяет свои горизонты, позволяя решать задачи, выходящие за рамки локальных сообществ, и затрагивающие глобальные проблемы.

Заключение. Цифровое волонтерство – это не просто новый инструмент, а фундаментальная трансформация самого понятия альтруизма и солидарности в эпоху глобализации и цифровизации. Оно переосмысливает наши представления о пространстве, времени и способах проявления человеческой заботы. Эта форма волонтерства, будучи гибким и многогранным инструментом, способна отвечать на самые разнообразные социальные вызовы, интегрируя различные навыки и компетенции, прежде всего молодежи. Предоставляя ей оптимальные формы самореализации и внесения вклада в общественное благо, цифровое волонтерство не только расширяет возможности для позитивных изменений, но и формирует новые этические нормы и социальные практики, определяющие облик нашего будущего.

ЛИТЕРАТУРА

1. Башева О. А., Ермолаева П. О. Феномен цифрового волонтёрства в чрезвычайных ситуациях: сущность, виды, теоретические рамки // Вестник Института социологии. 2020. Т. 11. № 1. С. 47–69. DOI: 10.19181/vis.2020.11.1.625
2. Жадько Д.А. Классические и постмодернистские философские концепции как теоретическая основа обоснования сущностных различий традиционного и цифрового волонтерства // Шаталовские студии: философия, история. 2025. № 1. С. 36-42.
3. Кастельс М. Становление общества сетевых структур. М.: Academia, 1999. 505 с.
4. Мулюков Д.М., Бирюков А.Т., Салимшин И.Л. Цифровые технологии в социальной работе // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. № 4-2. С. 20-23. doi:10.24412/2500-1000-2022-4-2-20-23
5. Ныркова А.С. Влияние цифровизации на доступность и качество социальных услуг в Российской Федерации // Молодой ученый. 2025. № 20 (571). С. 522-524. URL: https://moluch.ru/archive/571/125281.

6. Cooper S., Khatib F., Treuille A., Barbero J., Jackson E., Lee J., Beenen M., Leaver-Fay A., Baker D., Popović Z., Players F. Predicting protein structures with a multiplayer online game // Nature. 2010. Vol. 466. Pp. 756-760.

7. Rifkin J. The age of access: The new culture of hypercapitalism where all of life is subject to market exchange. Penguin books, 2000. 312 p.

УДК 32.01/.02 + 316.77 + 004.738.5

ДИАЛЕКТИКО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ПОЛИТИЧЕСКОГО ЛИДЕРСТВА В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Лустин Юрий Михайлович
кандидат философских наук, доцент,
доцент кафедры философии
ФГБОУ ВО «Донецкий национальный университет экономики
и торговли имени Михаила Туган-Барановского»
Донецк, Российская Федерация
e-mail: lustin56@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается политическое лидерство в условиях становления информационного общества, цифровизации социальных коммуникаций и ускоренного распространения сетевых форм общественного взаимодействия. Обосновывается, что диалектико-типологический подход позволяет раскрыть не только внешние изменения политической коммуникации, но и внутренние противоречия, определяющие новую природу лидерства: противоречие между открытостью информации и ее манипулятивным использованием, между публичной прозрачностью и технологизированным управлением образом лидера, между скоростью цифровой мобилизации и необходимостью ответственной интерпретации общественно значимых смыслов. Особое внимание уделяется влиянию социальных сетей, информационной перегрузки и дезинформации на формы легитимации власти, доверие к политическим институтам и рефлексивные качества современного лидера. Делается вывод о том, что политическое лидерство в информационном обществе приобретает сетевой, коммуникативный, рефлексивный и конвенциальный характер, а его эффективность зависит от способности лидера сочетать цифровую компетентность, социальную ответственность, аксиологическую устойчивость и умение поддерживать общественное согласие.

Ключевые слова: политическое лидерство, информационное общество, цифровизация, социальные сети, дезинформация, информационная перегрузка, диалектико-типологический подход, философская рефлексия, социальная конвенция.

DIALECTICAL-TYPOLOGICAL APPROACH TO THE ANALYSIS OF POLITICAL LEADERSHIP IN THE INFORMATION SOCIETY

Lustin Yuri Mikhailovich
Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Philosophy
Donetsk National University of Economics and Trade
named after Mikhail Tugan-Baranovsky
Donetsk, Russian Federation
e-mail: lustin56@mail.ru

Annotation. The article examines political leadership in the context of the information society, digitalization of social communications and the accelerated spread of network forms of public interaction. The dialectical-typological approach is substantiated as a productive methodological tool that makes it possible to reveal not only external changes in political communication, but also the internal contradictions determining the new nature of leadership: the contradiction between information openness and manipulative use of information, between public transparency and technological management of the leader's image, between the speed of digital mobilization and the need for responsible interpretation of socially significant meanings. Special attention is paid to the influence of social networks, information overload and disinformation on the forms of legitimization of power, trust in political institutions and reflective qualities of the modern leader. It is concluded that political leadership in the information society acquires a network, communicative, reflective and conventional character, and its effectiveness depends on the leader's ability to combine digital competence, social responsibility, axiological stability and the ability to maintain public consensus.

Keywords: political leadership, information society, digitalization, social networks, disinformation, information overload, dialectical-typological approach, philosophical reflection, social convention.

Введение. Современная политическая реальность развивается в условиях интенсивной цифровизации, усложнения информационных потоков и трансформации коммуникационных практик. Информационное общество уже не может рассматриваться только как технологический этап общественного развития, связанный с массовым распространением информационно-коммуникационных технологий. Оно выступает особым типом социального бытия, в котором информация становится ресурсом власти, условием социальной мобильности, средством политической идентификации и одновременно фактором риска, поскольку именно в информационной среде формируются новые механизмы влияния на общественное сознание.

В этих условиях меняется сама природа политического лидерства. Если традиционные модели лидерства опирались преимущественно на институциональный статус, личную харизму, идеологическую программу,

партийную принадлежность, контроль над каналами публичного обращения и устойчивость политических институтов, то в информационном обществе лидер вынужден действовать в пространстве сетевой коммуникации, постоянной публичной видимости, ускоренного распространения оценок, комментариев и альтернативных интерпретаций. Политический лидер уже не только принимает решения и транслирует политическую волю, но и постоянно участвует в борьбе за интерпретацию событий, за доверие аудитории, за смысловую устойчивость общественного мнения.

Актуальность темы определяется тем, что цифровая среда одновременно расширяет возможности политического участия и создает новые формы социальной уязвимости. Интернет, социальные сети, мессенджеры, цифровые платформы и алгоритмические механизмы распространения контента обеспечивают быстрое включение граждан в политическую коммуникацию, но вместе с тем усиливают фрагментарность восприятия, эмоционализацию общественных реакций, зависимость политических оценок от визуальных образов, кратких сообщений и сетевых эффектов. В результате политическое лидерство становится не только управленческим, но и смыслообразующим феноменом.

Цель статьи состоит в социально-философском анализе политического лидерства в информационном обществе с позиций диалектико-типологического подхода. Для достижения этой цели необходимо раскрыть особенности информационного общества как среды политического взаимодействия; выявить ключевые противоречия цифровой политической коммуникации; определить типологические изменения политического лидерства под влиянием социальных сетей, информационной перегрузки и дезинформации; показать значение философской рефлексии и социальной конвенции как условий ответственного лидерства.

Методологическую основу исследования составляют диалектический метод, позволяющий выявлять внутренние противоречия политического лидерства в условиях цифровизации; типологический анализ, направленный на выделение различных форм лидерского поведения в информационной среде; социально-философский подход, раскрывающий взаимосвязь человека, общества, власти и коммуникации; а также принципы системного и логико-гносеологического анализа, позволяющие рассматривать политическое лидерство как сложный, многосвойственный и динамически изменяющийся феномен.

Основная часть. Информационное общество характеризуется тем, что информация и технологии ее обработки становятся не вспомогательным, а структурообразующим фактором общественной жизни. В исследовательской литературе подчеркивается, что развитие информационно-коммуникационных технологий связано с повышением общественного благосостояния, устойчивым социально-экономическим развитием и расширением возможностей демократического участия [1, с. 48]. Однако данная характеристика нуждается в социально-философском уточнении. Информационное общество не является

нейтральной технологической оболочкой; оно формирует новые способы производства смыслов, новые формы социального контроля, новые каналы политической мобилизации и новые риски манипуляции.

Ключевую роль в этом процессе играет цифровизация. Она изменяет не только технические средства передачи информации, но и структуру политического времени. В условиях цифровой коммуникации политическое событие практически мгновенно становится предметом массового обсуждения, а лидер оказывается включенным в режим непрерывной реакции. Прежняя дистанция между событием, его осмыслением и публичной оценкой сокращается. Это делает политическое лидерство более динамичным, но одновременно повышает вероятность поспешных решений, эмоциональных заявлений и ситуативных политических эффектов.

Развитие социальных сетей особенно ярко демонстрирует диалектическую двойственность информационного общества. С одной стороны, социальные сети позволяют лидеру обращаться к аудитории напрямую, минуя традиционные медиафильтры, оперативно разъяснять решения, формировать образ близости к гражданам и получать обратную связь. С другой стороны, сетевые платформы фрагментируют общественное пространство, создают замкнутые коммуникативные группы, усиливают эффект эмоционального заражения, провоцируют поверхностное восприятие сложных политических вопросов и превращают публичную политику в конкуренцию образов.

Политический лидер в цифровой среде выступает не только субъектом власти, но и медиатизированным символом. Его слова, жесты, визуальные образы, реакции и даже молчание становятся частью сетевого дискурса. Это обстоятельство меняет структуру политической легитимации. Легитимность лидера поддерживается уже не только правовыми процедурами и институциональным статусом, но и способностью быть убедительным в пространстве публичной коммуникации, демонстрировать компетентность, удерживать доверие, объяснять сложные решения и противостоять искажению информации.

Диалектико-типологический подход позволяет увидеть, что трансформация лидерства не сводится к простому замещению старых форм новыми. В политической реальности сохраняются традиционные элементы лидерства: авторитет, ответственность, способность принимать решения, организовывать коллективное действие, задавать стратегические цели. Но эти элементы включаются в новый цифровой контекст, где возрастает значение коммуникативной скорости, визуальной убедительности, сетевой репутации и умения работать с множественными аудиториями.

Первое существенное противоречие информационного общества проявляется в соотношении открытости информации и ее манипулятивного использования. Расширение доступа к информации формально усиливает возможности гражданского контроля, однако избыток сообщений, комментариев, интерпретаций и эмоционально окрашенных оценок затрудняет различение достоверного и недостоверного. Информационная открытость в

такой ситуации может превращаться не в условие рационального обсуждения, а в пространство смысловой неопределенности. Именно поэтому лидер в информационном обществе должен выполнять функцию не только информатора, но и ответственного интерпретатора общественно значимых событий.

Второе противоречие связано с соотношением скорости и ответственности. Цифровая среда требует мгновенной реакции на события, кризисы, общественные ожидания и внешнеполитические вызовы. Однако политическое решение не может быть полностью подчинено логике сетевой оперативности. Чем быстрее распространяется информация, тем выше риск ошибочной оценки, некорректного вывода или эмоционально мотивированного действия. Следовательно, современный лидер должен обладать рефлексивной способностью удерживать баланс между необходимостью оперативности и обязанностью смысловой, правовой и нравственной ответственности.

Третье противоречие возникает между персонализацией лидерства и институциональностью политики. Социальные сети усиливают персонализацию власти: внимание аудитории концентрируется на конкретной фигуре, ее публичном стиле, речевых формулах, визуальном образе, символических жестах. Однако чрезмерная персонализация может ослаблять значение институтов, программ, процедур и коллективной ответственности. Диалектико-типологический анализ позволяет рассматривать эффективное лидерство как такое, которое не разрушает институциональные основания политики, а персонально воплощает и коммуникативно разъясняет их общественную значимость.

Четвертое противоречие выражается в соотношении глобального и локального. Цифровые платформы делают политическое сообщение потенциально транснациональным, а локальное событие − частью глобальной информационной повестки. При этом политическое лидерство остается укорененным в конкретной культурно-исторической, национальной, региональной и ценностной среде. Лидер должен учитывать глобальные информационные тренды, но не утрачивать связь с локальными потребностями, исторической памятью, социальными ожиданиями и культурными кодами общества.

И, наконец, пятое − связано с доверием. Информационное общество расширяет возможности проверки и критики власти, однако постоянное присутствие дезинформации, фейковых сообщений, агрессивных интерпретаций и манипулятивных технологий подрывает доверие к политическим институтам. В этой ситуации доверие уже не может поддерживаться только формальным статусом. Оно требует устойчивой конвенциальной культуры, то есть согласованного признания правил коммуникации, ответственности за публичное слово, способности к диалогу и готовности к аргументированному объяснению политических решений.

Важным методологическим ресурсом анализа этой проблемы является понятие социальной конвенции. Социальная конвенция отражает договорный, согласительный и нормативный аспект общественной жизни, связанный с

формированием интерсубъективных отношений на основе общих правил, ценностей и символов взаимодействия [2]. В политической сфере конвенциальность проявляется как общественное признание допустимых форм полемики, доверия к процедурам, ответственности за сообщение и понимания границ манипуляции. Там, где разрушается конвенциальная основа коммуникации, политическое лидерство превращается в борьбу информационных эффектов, а не в ответственное управление общественным развитием.

С этих позиций политический лидер информационного общества должен быть не только носителем власти, но и субъектом конвенциальной интеграции. Его задача состоит в том, чтобы поддерживать общественное согласие не путем устранения различий и противоречий, а путем их рационального осмысления, включения в публичный диалог и согласования на основе общезначимых целей. В этом отношении лидерство приобретает коммуникативно-консолидирующий характер. Оно направлено на преодоление дезинтеграционных тенденций цифровой среды, в которой общество легко распадается на конкурирующие информационные сегменты.

Не менее значимой является философская рефлексия. В работах, посвященных диалектико-типологическому взаимодействию человека и общества, философская рефлексия рассматривается как конструктивное средство самопознания, саморазвития и осмысления предельных оснований человеческой деятельности [3]. Применительно к политическому лидерству это означает способность лидера анализировать не только внешнюю ситуацию, но и собственные мотивы, способы коммуникации, ценностные основания принимаемых решений, возможные последствия публичных высказываний и управленческих действий.

Философская рефлексия особенно необходима в условиях информационной перегрузки. Информационная перегрузка представляет собой не просто количественный избыток сообщений, а качественное изменение условий политического мышления. Человек сталкивается с множеством конкурирующих интерпретаций, которые претендуют на достоверность, эмоциональную убедительность и немедленное принятие. В этой среде лидер должен обладать способностью к смысловой селекции: отделять существенное от второстепенного, проверенное от сомнительного, стратегическое от ситуативного, ценностно значимое от манипулятивного.

Дезинформация меняет природу лидерства еще радикальнее. Она подрывает доверие к фактам, делает общественное сознание уязвимым для искусственно созданных образов угрозы, формирует поляризацию и снижает способность общества к рациональному обсуждению. Политический лидер, действующий в условиях дезинформации, должен не только опровергать ложные сообщения, но и формировать устойчивую культуру информационной ответственности. Такая культура предполагает прозрачность источников, последовательность аргументации, уважение к аудитории и отказ от

превращения цифровой коммуникации в инструмент тотальной эмоциональной мобилизации.

На основании диалектико-типологического подхода можно выделить несколько типов политического лидерства, характерных для информационного общества.

Первый тип − институционально-административный лидер, опирающийся преимущественно на формальные полномочия, организационные ресурсы и вертикальные механизмы управления. Такой лидер сохраняет важность в кризисных ситуациях, однако его эффективность в цифровой среде зависит от способности объяснять решения и поддерживать коммуникацию с различными группами общества.

Второй − сетевой коммуникативный лидер. Его влияние формируется через способность работать с цифровыми платформами, создавать устойчивые каналы обратной связи, учитывать динамику общественных реакций и быстро адаптировать коммуникационную стратегию. Данный тип лидерства особенно значим в условиях социальных сетей, где аудитория ожидает не только официальной информации, но и знаков внимания, участия, эмоциональной включенности и понятного языка.

Третий − медиатизированный харизматический лидер. Его воздействие связано с образностью, символической выразительностью, эмоциональной убедительностью и способностью концентрировать внимание массовой аудитории. В цифровую эпоху харизма усиливается визуальными и алгоритмическими средствами, но вместе с тем становится более нестабильной, поскольку сетевое пространство быстро производит как эффекты восхищения, так и эффекты критики, разоблачения или репутационного разрушения.

Четвертый − рефлексивно-конвенциальный лидер. Его специфика состоит в способности соединять управленческое решение, цифровую компетентность, философскую рефлексию и ориентацию на общественное согласие. Такой лидер не ограничивается управлением впечатлением, а стремится выстроить доверительную коммуникацию, объяснить ценностные основания действий, признать сложность общественных противоречий и предложить способ их конструктивного разрешения.

Пятый − манипулятивно-симулятивный лидер. Он использует информационную среду преимущественно как инструмент производства выгодных образов, управления эмоциями, дискредитации оппонентов и подмены содержательного политического диалога технологией воздействия. Диалектически данный тип показывает обратную сторону цифровизации: те же инструменты, которые способны расширять участие и диалог, могут превращаться в средство фрагментации, дезориентации и управляемой поляризации общества.

Разумеется, в реальной политической практике эти типы редко существуют в чистом виде. Они пересекаются, комбинируются и проявляются в зависимости от политического режима, культурной среды, характера кризиса, уровня цифровой грамотности общества и особенностей медиасистемы. Однако

такая типология позволяет более точно анализировать, какие качества политического лидера усиливаются информационным обществом, а какие, напротив, подвергаются испытанию.

Особое значение приобретает проблема цифровых компетенций политического лидера. Под цифровой компетентностью следует понимать не только умение использовать социальные сети или технические каналы связи, но и способность понимать логику цифровой среды: алгоритмическое распространение контента, скорость репутационных изменений, роль визуальной коммуникации, риски утечки данных, специфику сетевых сообществ, механизмы информационной атаки и способы формирования доверительной обратной связи.

Однако цифровая компетентность не должна подменять политическую мудрость. Лидер, владеющий технологиями, но не обладающий рефлексивной культурой, может быть эффективен ситуативно, но опасен стратегически. Напротив, рефлексивное лидерство предполагает понимание того, что цифровая коммуникация является не только инструментом влияния, но и сферой моральной ответственности. Каждое публичное сообщение, каждая интерпретация, каждый символический жест способны усиливать либо доверие и согласие, либо подозрение и социальную разобщенность.

В этом смысле политическое лидерство в информационном обществе должно быть рассмотрено как форма ответственной смысловой деятельности. Лидер воздействует на общество не только решениями, но и тем, каким образом он объясняет реальность, какие слова использует, какие ценности актуализирует, какие угрозы подчеркивает и какие перспективы предлагает. Поэтому информационное лидерство не сводится к медиатехнологии. Оно является частью более широкого процесса формирования общественного сознания.

Социальные сети усиливают зависимость лидера от обратной связи, но не всякая обратная связь является выражением подлинного общественного мнения. Сетевые реакции могут быть организованными, ситуативными, эмоционально спровоцированными или алгоритмически усиленными. Поэтому политический лидер должен различать реальный социальный запрос и искусственно созданный информационный шум. В данном различении проявляется как аналитическая компетентность, так и философская рефлексия субъекта политической деятельности.

Информационная перегрузка меняет и аудиторию политического лидерства. Гражданин информационного общества часто воспринимает политическую реальность через фрагменты: заголовки, короткие видео, мемы, комментарии, эмоциональные оценки, визуальные символы. Это означает, что политическая коммуникация должна быть понятной, но не упрощенной; оперативной, но не поверхностной; эмоционально выразительной, но не манипулятивной. Эффективный лидер должен уметь переводить сложные политические решения на язык общественного понимания, не разрушая их смысловой глубины.

Диалектико-типологический подход также позволяет по-новому оценить проблему политической ответственности. В традиционном понимании ответственность лидера связана с результатом управленческих решений. В информационном обществе к этому добавляется ответственность за информационные последствия: за интерпретации, которые запускаются публичным словом; за эмоциональные состояния, которые формируются политической риторикой; за доверие или недоверие, производимое коммуникативными практиками; за устойчивость или дестабилизацию общественного диалога.

Следовательно, современное политическое лидерство требует интеграции трех уровней. Первый уровень − институциональный, связанный с правовыми полномочиями, процедурами и управленческой компетентностью. Второй − коммуникативный, связанный с цифровыми каналами, социальными сетями, публичной аргументацией и обратной связью. Третий − рефлексивно-ценностный, связанный с мировоззренческой устойчивостью, моральной ответственностью, способностью к самоконтролю и ориентацией на общественное согласие.

Именно интеграция этих уровней позволяет избежать крайностей. Без институционального уровня лидерство превращается в сетевую популярность. Без коммуникативного уровня оно теряет контакт с обществом. Без рефлексивно-ценностного уровня оно рискует стать технологией манипуляции. Поэтому диалектико-типологический подход раскрывает политическое лидерство как динамическое единство власти, коммуникации, рефлексии и социальной конвенции.

Заключение. Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что информационное общество существенно меняет природу политического лидерства. Цифровизация, социальные сети, информационная перегрузка и дезинформация формируют новую среду политического взаимодействия, в которой лидер должен не только управлять, но и постоянно интерпретировать, объяснять, согласовывать и защищать общественно значимые смыслы.

Диалектико-типологический подход дает возможность раскрыть эту трансформацию как противоречивый процесс. С одной стороны, цифровая среда расширяет возможности публичности, участия, обратной связи и политической мобилизации. С другой стороны, она создает условия для манипуляции, фрагментации общественного сознания, разрушения доверия и подмены содержательной политики технологизированным управлением впечатлениями.

Политическое лидерство в информационном обществе приобретает сетевой, медиатизированный, рефлексивный и конвенциальный характер. Его эффективность определяется не только харизмой, статусом или управленческими навыками, но и способностью работать с информационными потоками, противостоять дезинформации, поддерживать доверие, сохранять ценностную устойчивость и формировать культуру ответственной коммуникации.

Особую роль в этом процессе играют философская рефлексия и социальная конвенция. Философская рефлексия позволяет лидеру осознавать основания собственных решений, видеть границы технологического воздействия и оценивать последствия публичного слова. Социальная конвенция обеспечивает нормативную основу доверия, согласия и устойчивого взаимодействия человека, общества и политических институтов.

В конечном счете, лидер информационного общества не только иметь цифровые компетенции, но и мировоззренчески зрелым субъектом общественной практики. Его задача состоит не в том, чтобы полностью контролировать информационную среду, что в современных условиях невозможно, а в том, чтобы поддерживать в ней пространство рационального понимания, ответственного диалога и общественной консолидации. Именно в этом заключается перспективный смысл диалектико-типологического подхода к анализу политического лидерства в информационном обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ищенко М.В. Информационное общество: подходы к определению сущности категорий // Вестник ОмГУ. Серия: Экономика. 2007. № 1. С. 47–54.

2. Лустин Ю.М. Философская рефлексия как конструктивное средство диалектико-типологического взаимодействия человека и общества: логико-гносеологический аспект // Социально-гуманитарные знания. 2024. № 6. С. 99–103.

3. Лустин Ю.М. Человек и общество: диалектический аспект социальной конвенции // East European Scientific Journal. 2024. № 04(101). С. 107–111. DOI: 10.31618/ESSA.2782-1994.2024.1.101.480.

УДК 316.728:004.9

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ВИРТУАЛЬНЫХ ТУРОВ ПО ИСТОРИЧЕСКИМ МЕСТАМ КАК ПРИМЕР ЦИФРОВОЙ КОММЕМОРАТИВНОЙ ПРАКТИКИ

Поляков Иван Викторович
аспирант кафедры философии и истории
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»
Горловка, Российская Федерация
e-mail: agafodor.polyakov@bk.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию потенциала виртуальных туров по историческим местам как инструмента формирования коллективной и интерактивной коммеморации. Рассматривается трансформация коммеморативных практик в цифровую эпоху, введение понятия «цифровая коммеморация» и её роль в современном обществе. Анализируется связь виртуальных туров с традиционными формами мемориализации, такими как

музеи и памятники, а также их влияние на сохранение исторической памяти и формирование идентичности. Особое внимание уделяется возможностям виртуальных туров для создания партисипативных проектов, где пользователи активно участвуют в процессе коммеморации, добавляя собственные материалы и осмысляя прошлое. Приводятся конкретные примеры успешных проектов, демонстрирующих эффективность данного подхода.

Ключевые слова: цифровая коммеморация, коллективная коммеморация, мемориализация, виртуальные туры, историческая память.

CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF VIRTUAL TOURS OF HISTORICAL SITES AS AN EXAMPLE OF DIGITAL COMMEMORATIVE PRACTICE

Polyakov Ivan Viktorovich
Postgraduate Student of the Department of Philosophy and History
Donetsk State Pedagogical University named
after V. Shatalov
Gorlovka, Russian Federation
e-mail: agafodor.polyakov@bk.ru

Annotation: The article examines the potential of virtual tours of historical sites as a tool for collective and interactive commemoration. It explores the transformation of commemorative practices in the digital age, introduces the concept of «digital commemoration», and discusses its role in contemporary society. The paper analyzes the connection between virtual tours and traditional forms of memorialization, such as museums and monuments, as well as their impact on preserving historical memory and shaping identity. Special attention is given to the opportunities offered by virtual tours for creating participatory projects, where users actively engage in the commemoration process by contributing their own materials and reflecting on the past. Specific examples of successful projects demonstrating the effectiveness of this approach are provided.

Keywords: digital commemoration, collective commemoration, memorialization, virtual tours, historical memory.

Введение. Коммеморация, будучи фундаментальным процессом сохранения и передачи коллективной памяти о событиях, личностях или идеях, претерпевает глубокие изменения в цифровую эпоху. Традиционные формы увековечивания, такие как монументы, памятные знаки, ритуалы и летописи, дополняются и трансформируются под влиянием новых технологий, порождая феномен цифровой коммеморации. Этот термин охватывает многообразие цифровых инструментов и платформ, используемых для актуализации прошлого, создания новых форм мемориализации и вовлечения широкой аудитории в процесс осмысления истории.

Виртуальные туры по историческим местам являются ярким примером таких трансформаций. Они не только расширяют доступ к культурному наследию, преодолевая географические и физические барьеры, но и предлагают уникальные возможности для создания коллективных и интерактивных коммеморативных проектов. Эти проекты, основанные на погружении в воссозданное историческое пространство, открывают новые горизонты для сохранения, осмысления и передачи исторической памяти, делая ее более наглядной, доступной и личностно резонирующей для современного общества. В данной статье мы рассмотрим потенциал виртуальных туров для развития партисипативных коммеморативных практик, их связь с традиционными формами мемориализации и роль в формировании исторической памяти и идентичности.

Понятие «цифровая коммеморация» и ее место в современном обществе. Коммеморация, как процесс сохранения и передачи памяти о событиях, людях или идеях, является неотъемлемой частью человеческой культуры. Традиционно она осуществлялась через монументы, памятные знаки, ритуалы, летописи и устные предания. Однако с наступлением цифровой эпохи коммеморативные практики претерпевают значительные трансформации, порождая феномен цифровой коммеморации. Этот термин охватывает весь спектр способов, которыми цифровые технологии используются для сохранения, артикуляции и передачи памяти.

Цифровая коммеморация проявляется в многообразных формах: от создания онлайн-мемориалов и виртуальных музеев до использования социальных сетей для увековечивания памяти о коллективных и личных событиях. Одной из ключевых характеристик цифровой коммеморации является ее интерактивность и партисипативность. В отличие от статичных монументов прошлых эпох, цифровые платформы позволяют широкой аудитории не только потреблять информацию, но и активно участвовать в ее создании и дополнении. Пользователи могут оставлять комментарии, делиться воспоминаниями, загружать фотографии и видео, тем самым создавая живую, динамичную сеть памяти.

Место цифровой коммеорации в современном обществе определяется её значимой ролью в формировании идентичности, сохранении культурного наследия и осмыслении прошлого. Прежде всего, цифровая коммеморация способствует демократизации памяти, позволяя множеству голосов звучать одновременно. Ведь если раньше право формировать официальную память принадлежало преимущественно государству и специализированным институциям, то теперь каждый пользователь может стать соавтором коллективной памяти.

Ещё одной важной функцией является преодоление географических и временных границ. Онлайн-мемориалы и виртуальные музеи позволяют людям из разных стран участвовать в поминовении, изучать наследие и делиться воспоминаниями. Это особенно актуально для диаспор, семей, разделённых расстоянием, и сообществ, лишённых физических мест памяти. Например,

проект «Бессмертный полк онлайн» в России позволяет пользователям публиковать фото родственников-ветеранов в социальных сетях и на специальном сайте. Этот проект сочетает традиционные формы коммеморации с цифровыми инструментами, создавая масштабный народный архив памяти о Великой Отечественной войне.

Цифровая коммеморация также играет важную роль в сохранении личной и семейной памяти. Сегодня цифровые артефакты становятся частью семейной истории, передаваясь следующим поколениям через гаджеты и соцсети. Платформы для создания цифровых родословных, такие как FamilySearch, MyHeritage или отечественный ресурс Familio, облачные хранилища семейных фото и видео, блоги воспоминаний формируют новый тип личной коммеморации.

Важным аспектом цифровой коммеморации является ее влияние на формирование коллективной идентичности. Онлайн-проекты, посвященные историческим событиям или выдающимся личностям, могут служить площадками для формирования общего культурного пространства и укрепления национальной или групповой идентичности. Например, цифровые архивы, связанные с Великой Отечественной войной, позволяют миллионам людей прикоснуться к личным историям, восстановить связь с предками и сформировать более глубокое понимание значимости этого подвига.

Исследования в области цифровой коммеморации активно ведутся как в России, так и за рубежом. Наиболее известной работой по данному вопросу является, пожалуй, «Опосредованные воспоминания в эпоху цифровых технологий» нидерландского исследователя Х. ван Дейк [11], где анализируется влияние медиатехнологий на формирование коллективной памяти. В отечественной науке новые формы коллективной памяти в контексте цифровой коммеморации рассматриваются в работах Л.Б. Зубановой [4], В.А. Лекторского [5], Н.Г. Федотовой [8], А.Г. Цымбал [9].

Связь между виртуальными турами и традиционными формами коммеморации (музеи, памятники, исторические реконструкции). Виртуальные туры по историческим местам представляют собой современный инструмент сохранения и трансляции исторической памяти, тесно связанный с традиционными формами коммеморации − музеями, памятниками, историческими реконструкциями. Этот симбиоз цифровых и аналоговых практик формирует многоуровневую систему мемориализации, усиливающую воздействие на аудиторию и расширяющую доступ к культурному наследию.

Традиционные формы коммеморации выполняют ряд ключевых функций: сохранение материальных свидетельств прошлого, формирование коллективной идентичности, воспитание исторической грамотности и создание символических пространств памяти. Музеи систематизируют артефакты и предоставляют научно обоснованную интерпретацию истории. Памятники фиксируют ключевые события и личности в монументальной форме, становясь точками притяжения для ритуалов поминовения. Исторические реконструкции

позволяют «оживить» прошлое через театрализованные действия, вовлекая зрителей в непосредственное переживание эпохи.

Виртуальные туры дополняют эти формы, предлагая новые возможности. Они обеспечивают:

1. Доступность и масштабность. Люди из отдалённых регионов или с ограниченными возможностями могут «посетить» объекты, которые физически им недоступны. Причем один виртуальный тур может одновременно обслуживать тысячи пользователей по всему миру, не ограничиваясь пропускной способностью реального объекта. Как отмечают А.Ю. Вязинкин, И.В. Двухжилова и К.В. Самохин в своей совместной статье: «‟Цифровой поворот” создал предпосылки для экспансии музейной среды в виртуальном пространстве, что способствовало привлечению новой аудитории, открытию новых форм коммуникации, а также ‟переосмыслению роли и функции музеев”» [3, с. 10].

2. Сохранение. Виртуальные копии защищают оригинальные объекты от излишней антропогенной нагрузки. Например, оцифровка Старой Ладоги сотрудниками института истории материальной культуры РАН в рамках программы создания электронного архива Старой Ладоги (2023) позволяет изучать археологические памятники без физического воздействия на них.

3. Интерактивность и мультимедийность. Пользователи могут выбирать маршрут, приближать детали, получать дополнительную информацию по клику (например, 3D-реконструкции утраченных элементов), а также выбирать аудиогиды. Это создаёт персонализированный опыт взаимодействия с историей. В частности, на этот момент акцентируют внимание в своей статье Ю.М. Протопопов, М.А. Петров и Г.Ю. Протодьяконова [6].

Связь между виртуальными и традиционными формами проявляется в нескольких аспектах. Во-первых, виртуальные туры часто создаются на основе музейных коллекций и данных археологических раскопок. Например, цифровая реконструкция храма Благовещения на Городище (Великий Новгород), проводимая в 2022 г. Новгородским университетом, опиралась на лазерную топосъёмку, архивные чертежи и реставрационную документацию. Таким образом, цифровые модели становятся продолжением музейной работы по сохранению и интерпретации наследия.

Во-вторых, виртуальные туры усиливают эффект от посещения реальных объектов. Предварительное «знакомство» с местом через онлайн-экскурсию повышает вовлечённость и понимание при последующем физическом визите. По мнению М.А. Стрельниковой и Д.А. Газина, виртуальные туры, в первую очередь, «могут использоваться как мотивационный фактор и как инструмент продвижения туристских направлений и объектов» [7, с. 7].

В-третьих, цифровые технологии позволяют воссоздавать утраченные или разрушенные объекты. Виртуальная реконструкция золотоордынского Болгара в Болгарском музее-заповеднике, осуществленная в 2024 году, даёт возможность увидеть город в его историческом облике, дополняя сохранившиеся руины. Аналогично, 3D-модели Новгорода XII века, созданные с использованием

лазерного сканирования и фотограмметрии, позволяют проследить архитектурные трансформации на протяжении веков [2].

Однако если памятники и музеи создают физическое пространство памяти, где ритуалы (возложение цветов, минута молчания) приобретают особую эмоциональную силу, то виртуальные туры, несмотря на интерактивность, не могут полностью воспроизвести этот опыт. Кроме того, традиционные формы коммеморации обладают большей символической плотностью: памятник или музейный зал несут в себе ауру подлинности, которую сложно передать в цифровом формате. Именно поэтому традиционные формы коммеморации ещё долго останутся основой, обеспечивая подлинность и символическую значимость, а виртуальные инструменты будут усиливать их воздействие.

Зарубежные исследования также подтверждают эту тенденцию. По словам А. Хоскинса, «цифровые технологии трансформируют способы сохранения памяти, но не заменяют традиционные практики, а встраиваются в существующую систему коммеморации» [10, с. 201]. Аналогично, Х. ван Дейк отмечает, что «виртуализация памяти расширяет аудиторию и форматы взаимодействия, сохраняя при этом связь с материальными носителями истории» [11, с. 134–135].

Виртуальные туры как средство формирования исторической памяти и идентичности. Ключевая роль виртуальных туров в формировании исторической памяти обусловлена их способностью визуализировать прошлое, делая его более наглядным и эмоционально вовлекающим. В отличие от традиционных текстовых описаний, виртуальные экскурсии позволяют «погрузиться» в историческую среду, увидеть архитектуру, предметы быта, ландшафты в их контексте. Это способствует лучшему усвоению информации и формированию устойчивых образов прошлого в сознании аудитории.

Виртуальные туры также играют роль в формировании коллективной идентичности. Они создают общее символическое пространство, где люди могут соприкоснуться с ключевыми событиями и образами национальной истории. Например, проект «Бессмертный полк онлайн» сочетает традиционную коммеморацию с цифровыми технологиями, позволяя пользователям размещать фотографии родственников-ветеранов и участвовать в виртуальном шествии. Как подчёркивают Н.Н. Бесчастнов и Е.В. Фёдоров: «Интернет и социальные сети делают участие в создании культурных продуктов доступным для всех желающих» [1, с. 117].

Особое значение имеют тематические виртуальные проекты, посвящённые ключевым историческим событиям. Например:

– виртуальные экскурсии по местам сражений Великой Отечественной войны с реконструкцией боевых действий;

– туры по историческим кварталам городов с аудиорассказами очевидцев;

– 3D-реконструкции утраченных памятников архитектуры (храм Благовещения на Городище в Великом Новгороде).

Такие проекты не только информируют, но и вызывают эмоциональный отклик, укрепляя связь между прошлым и настоящим.

Виртуальные туры по историческим местам обладают значительным потенциалом для создания коллективных и интерактивных коммеморативных проектов − инициатив, направленных на сохранение, осмысление и трансляцию коллективной памяти через цифровые технологии. Они объединяют преимущества визуализации, интерактивности и коллективного участия, позволяя вовлекать широкую аудиторию в процессы коммеморации.

Создание коллективных коммеморативных проектов на базе виртуальных туров предполагает активное участие пользователей. Это может выражаться в различных формах. Во-первых, это возможность добавления пользователями собственных материалов: фотографий, писем, воспоминаний, историй, связанных с конкретным историческим местом или событием. Представьте себе виртуальный тур по местам сражений Второй мировой войны, где каждый посетитель может загрузить фотографию своего деда-ветерана, снабдив ее кратким описанием его боевого пути. Получится не просто музей, а живая, постоянно пополняемая летопись народной памяти.

Во-вторых, интерактивность виртуальных туров позволяет пользователям не только потреблять информацию, но и активно взаимодействовать с ней. Это могут быть образовательные игры, викторины, квесты, где пользователи, исследуя виртуальное пространство, узнают о его истории и значении. Так, виртуальный тур по Кремлю может включать в себя элементы квеста, где для продвижения по локациям необходимо ответить на вопросы, связанные с историческими событиями, происходившими в этих стенах. Это делает процесс обучения увлекательным и запоминающимся, особенно для молодого поколения.

В-третьих, виртуальные туры могут стать площадкой для коллективного осмысления исторических событий. Пользователи могут оставлять комментарии, участвовать в дискуссиях, делиться своими мыслями и интерпретациями. Это способствует формированию множественных перспектив и более глубокому пониманию сложности исторических процессов. Например, в рамках виртуального тура по местам, связанным с движением за гражданские права в США, посетители могут обсуждать различные аспекты борьбы, делиться личными историями и размышлениями, что обогащает коллективное понимание этого важного исторического периода.

Конкретным примером успешного использования виртуальных туров в коммеморации является проект «Google Arts & Culture». Этот проект предлагает виртуальные туры по сотням музеев и исторических объектов по всему миру, часто с возможностью «погружения» в мельчайшие детали экспонатов. Например, виртуальный тур по Освенциму, представленный на платформе, может быть дополнен возможностью для пользователей создавать мемориальные страницы в память о жертвах, добавляя их имена и, по возможности, биографические сведения.

Заключение. Можно безусловно утверждать, что цифровая коммеморация становится неотъемлемой частью современного общества, трансформируя

традиционные способы сохранения памяти и открывая новые возможности для коллективной и индивидуальной рефлексии о прошлом.

Виртуальные туры по историческим местам как пример цифровой коммеморативной практики не конкурируют с традиционными формами коммеморации, а дополняют их, создавая единую экосистему сохранения и трансляции исторической памяти. Их взаимосвязь позволяет демократизировать доступ к наследию, усилить образовательный эффект и обеспечить долгосрочную сохранность культурных ценностей, сохраняя при этом символическую и эмоциональную глубину традиционных практик.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бесчастнов Н.Н., Фёдоров Е.В. Актуальные практики виртуализации как средство повышения эффективности музейной коммуникации // Общество: философия, история, культура. 2024. № 11. С. 114-120. doi:10.24158/fik.2024.11.15
2. Богданов В. От раскопок к 3D-моделям: как российские археологи воскрешают древние города // Наука Mail.ru. 2025. URL: https://science.mail.ru/articles/4684-ot-raskopok-k-3d-modelyam/?ysclid=mo00129nsi408248452
3. Вязинкин А.Ю., Двухжилова И.В., Самохин К.В. Виртуальный музей как средство обучения в контексте феномена цифровой истории // Общественные и гуманитарные науки. Военная подготовка: материалы 89-й научно-технической конференции профессорско-преподавательского состава, научных сотрудников и аспирантов (с международным участием), Минск, 3-18 февраля 2025 г. Минск : БГТУ, 2025. С. 10-12.
4. Зубанова Л.Б. Цифровая память в пространстве мемориальной культуры: образы прошлого в медиа-технологиях будущего // Челябинский гуманитарий. 2020. № 3 (52). С. 15-22.
5. Лекторский В.А. Трансформация индивидуальной и коллективной памяти в контексте глобальной цифровизации // Электронный научно-образовательный журнал «История». 2020. Т. 11. Выпуск 9 (95). URL: https://history.jes.su/s207987840012305-4-1/ DOI: 10.18254/S207987840012305-4
6. Протопопов Ю.М., Петров М.А., Протодьяконова Г.Ю. Создание виртуальных интерактивных туров // Экономика и социум. 2015. № 6-3 (19). С. 714-715.
7. Стрельникова М.А., Газин Д.А. Технологии виртуальной реальности и практика их использования в туризме // Бизнес и дизайн ревю. 2021. № 4 (24). С. 7.
8. Федотова Н.Г. Лидеры коммеморации: культурная память города в эпоху цифровых технологий. // Журнал социологии и социальной антропологии. 2024. № 26(4). С. 163-188. DOI: 10.31119/jssa.2023.26.4.6. EDN: TDJYUY
9. Цымбал А.Г. Коммеморативные практики в эпоху цифровизации: влияние технологий на историческую память // Вестник Самарского

государственного технического университета. Серия «Философия». 2025. Т. 7. №1. С. 49-58.

10. Hoskins A. Digital Memory Studies: Media Pasts in Transition. Routledge: New York, 2018. 312 p.

11. Van Dijck J. Mediated Memories in the Digital Age. Stanford: Stanford University Press, 2007. 232 p.

УДК 130.2:37
ORCID 0000-0003-3129-741X

НЕНАСИЛИЕ И ДИАЛОГ: КЛЮЧИ К ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА

Пряхин Николай Геннадьевич
кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры медиакоммуникации и рекламы
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики»
Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: nikpryahin@mail.ru

Аннотация. Данная статья исследует взаимосвязь понятий «ненасилие» и «диалог» как ключевых детерминант гуманистической трансформации современного общества. Анализируется социальнофилософский контекст феномена ненасилия, подчеркивается его роль в формировании толерантности, уважения к культурному разнообразию и личностном развитии. Особое внимание уделяется образованию как транслирующей позиции, способной интегрировать принципы ненасилия через междисциплинарные подходы и инновационные педагогические практики, в частности, концепцию «сообщества исследователей». В работе рассматривается диалектическая природа насилия и ненасилия, а также необходимость целенаправленных усилий для обучения ненасильственным формам поведения, начиная с раннего возраста, и привлекая различные научные дисциплины для комплексного осмысления феномена.

Ключевые слова: ненасилие, диалог, гуманистическая трансформация, педагогика ненасилия, образование.

NON-VIOLENCE AND DIALOGUE: KEYS TO THE HUMANISTIC TRANSFORMATION OF SOCIETY

Pryakhin Nikolay Gennadievich
Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Media Communication and Advertising
Saint Petersburg University of Management Technologies and Economics
Saint Petersburg, Russian Federation
e-mail: nikpryahin@mail.ru

Annotation: This article explores the relationship between the concepts of «non-violence» and «dialogue» as key determinants of the humanistic transformation of modern society. It analyzes the socio-philosophical context of the phenomenon of non-violence and emphasizes its role in fostering tolerance, respect for cultural diversity, and personal development. The article also focuses on education as a transmissive position that can integrate the principles of non-violence through interdisciplinary approaches and innovative pedagogical practices, particularly the concept of «research communities». The paper examines the dialectical nature of violence and non-violence, as well as the need for targeted efforts to teach non-violent behavior from an early age, using various scientific disciplines to comprehensively understand the phenomenon.

Keywords: non-violence, dialogue, humanistic transformation, non-violent pedagogy, and education.

Введение. Стремительное развитие технологий, глобализация и беспрецедентный информационный поток, ставит социум перед лицом острых вызовов. В этом динамичном контексте поиск путей к построению гуманного, толерантного и гармоничного общества становится первоочередной задачей. Анализ существующих общественных проблем, таких как рост агрессивности, социальная дестабилизация и деструктивные идеологии, неизбежно подводит к осмыслению фундаментальных принципов, способных противостоять этим тенденциям. В данном исследовании мы фокусируем внимание на двух взаимосвязанных концептах – «ненасилии» и «диалоге», – которые, будучи интегрированными в различные сферы общественной жизни, открывают перспективы для позитивной трансформации, основанной на уважении, взаимопонимании и признании ценности каждой личности.

Актуальность изучения феномена ненасилия и диалога продиктована потребностью в выработке эффективных механизмов противодействия насилию во всех его проявлениях, будь то межличностные конфликты, социальные противоречия или международные кризисы. Недостаточная готовность социальных институтов, традиционно призванных обеспечивать безопасность и гармонию, к противостоянию современным формам насилия, подчеркивает необходимость осмысления и продвижения альтернативных, гуманистических подходов. Особое значение в этом контексте приобретает сфера образования,

выступающая не только как транслятор знаний, но и как ключевая площадка для формирования ценностных ориентаций и развития навыков ненасильственного взаимодействия, что определяет интерес к данной проблематике.

Основная часть. Современное общество характеризуется перманентным поиском и конструированием новых идеалов. Этот многогранный процесс, интегрирующий социальные, коммуникационные и педагогические аспекты, выходит за рамки простого технологического развития, отражая глубинное влияние общественного сознания и научных доктрин на формирование представлений о желаемом будущем. В данном контексте, концепт «ненасилия», традиционно ассоциирующийся с парадигмами мира и гармонии, обретает особую дискурсивную остроту и вневременную актуальность.

Исследование феномена «ненасилия» неизбежно подводит к необходимости ведения диалога. Именно диалог, выступая как форма культурного, коммуникативного и межличностного взаимодействия, становится деструктивным фактором, нивелируя социально-деструктивные идеологии и проекты, ориентированные на дестабилизацию и хаотизацию современного социума. Следовательно, понятия «ненасилие» и «диалог» не только коррелируют, но и демонстрируют глубокую взаимозависимость, формируя предпосылки для гуманистической трансформации общественного бытия.

Сегодня понятия «ненасилие» и «диалог» функционируют в качестве ключевых векторов гуманизма и толерантности. Их имплицитное предназначение заключается не только в уважении и сохранении культурных традиций и духовных ценностей различных этносов, но и в создании условий для эмпирического, личностного развития каждого индивида. Особый научный интерес к феномену «ненасилия» обусловлен имплементацией анализа экзистенциально-личностных и информационно-коммуникационных проявлений человеческого бытия в условиях выраженных противоречий, где образование занимает транслирующую позицию.

Как отмечал Махатма Ганди, полное воплощение принципа «ненасилия» остается конституированным в теоретической плоскости, представляя собой предел экзистенциональных, социальных и коммуникативных стремлений человека. В современном мире, пронизанном паттернами насилия и, возможно, построенном на его основаниях, реализация абсолютного ненасилия в масштабах социума, и в особенности в сфере образования, представляется утопической. Тем не менее, представляется возможным говорить не о «равновесии» между насилием и ненасилием, а о дискурсивном движении в направлении ненасилия.

Диалектическая связь между насилием и ненасилием заключается в том, что даже в сознательно ориентированном на ненасилие субъекте сохраняется имплицитный импульс к насильственному действию. Это свидетельствует о том, что феномен «ненасилие» требует постоянного междисциплинарного исследования и эмерджентного развития, параллельно с поиском действенных механизмов контроля над различными формами проявления агрессии.

«Педагогика ненасилия» сегодня представляет собой не просто социокультурную концепцию социализации и развития гуманистической

коммуникации. Это устоявшийся в философско-образовательной и педагогической мысли комплекс конкретных исследовательских и прикладных проектов. Её социально-философская значимость определяется практической ценностью теоретических разработок для последующего структурирования современного, полнокровного общества. Следует с сожалением констатировать, что социум в целом демонстрирует недостаточную готовность к эффективному противостоянию насильственным проявлениям. Системы, традиционно призванные этому способствовать (семья, школа, образовательные учреждения), зачастую демонстрируют дезориентацию и беспомощность перед лицом его интенсивности.

Исторически сформировавшиеся «зоны насилия» продолжают эксплицировать свое существование и в настоящее время, сохраняя экстенсивный потенциал. К таковым относятся криминально-пенитенциарная система, коррумпированные политические лоббистские структуры, армейская дедовщина. Современная агрессивность подросткового возраста представляет собой реальную угрозу социальной стабильности. Более того, агрессивные аффекты молодежи не всегда подвержены рациональному объяснению. Это подводит к гипотезе о возможности наличия биологических предпосылок феномена «насилие», обуславливающих формирование «взрослых» форм насилия, таких как терроризм, война и иные [1, с. 506–507].

В рамках зарубежной традиции исследования педагогики ненасилия осевым является пристальное внимание к функциональным и институциональным контурам образовательной деятельности. Центральным конструктом всей педагогической парадигмы выступает «сообщество исследователей», интерпретируемое как неформальная общность индивидов, посвятивших себя поиску истины через призму «сократического диалога». М. Липман определяет обучение как содержательную и комплексную творческую деятельность, требующую преодоления множественных коммуникационных барьеров, включая стереотипы, эгоцентризм, алогичность, искаженные самооценки, погрешности в рассуждениях, эмоциональную неустойчивость, дефицит коммуникативной гибкости и неуважение к чужому мнению. Эти аспекты, способные провоцировать проявления насилия у индивидов, активно эксплуатируются средствами массовой информации для манипулирования общественным сознанием, усугубляя и развивая существующие уязвимости. В современном медиапространстве литература, кинематограф, телевещание и периодические издания, выбирая тематику насилия в качестве объекта постоянного внимания, удовлетворяют высокий спрос аудитории. Феномен насилия предстает как квазинаркотический опыт, вызывающий интенсивное психоэмоциональное возбуждение, что делает его образ востребованным рыночным продуктом.

В «сообществе исследователей» субъекты выступают в качестве со-исследователей, коллективно вовлеченных в осмысление проблематики. Подобное диалогическое взаимодействие представляет собой совместное интеллектуальное рассуждение, стремящееся дополнить и обогатить научное

исследование. Рациональное размышление, посредством логического анализа и аргументации, определяет и координирует познание, защищая его от ошибочных умозаключений. Диалогическое общение в «сообществе исследователей» формирует основу для развития критического мышления.

Ценностные ориентиры обретают позитивный характер лишь тогда, когда они подкреплены достаточной аргументацией. Можно постулировать, что в мире истинно лишь ненасилие, манифестирующееся в проявлениях красоты, добра и возвышенности, в то время как насилие является ложным, безобразным и низменным. Тем не менее, подобные декларации остаются недостаточно убедительными без их интеграции в процедуру логической аргументации. Прошла эпоха наивного подхода, когда учителям было достаточно лишь заявить учащимся об обязательности добродетели, постулировав мужество как благо, минуя вовлечение в сложный концептуальный труд различения мужества от сходного с ним упрямства или от поиска обоснований мужества как блага в конкретных проблемных контекстах. Следовательно, усиление интеллектуальных усилий, необходимых для формирования умозаключений как предпосылки успешного обучения в контексте ненасилия, затруднительно без вовлечения учащихся в когнитивно-ценностную творческую деятельность. Этот процесс обязывает исследователя к терпеливому и скрупулезному анализу в рамках когнитивной работы. В процессе обучения применению ценностей ненасилия творческая работа обязательно включает следующие компоненты [3, с. 77-78]:

- Обсуждаемая ценность (насилие или мир): идеальный образ, требующий концептуального анализа.
- Феноменология изучаемой ценности: эмпирическое описание её проявлений.
- Конкретная сила: тенденция к реализации указанной ценности или к содержательному совмещению силы с ценностью как с идеалом.
- Коммуникационное отношение: взаимодействие между данным идеалом и силой, заинтересованной в его осуществлении.
- Образовательное пространство: среда, где происходит исследование вышеизложенных факторов, а также формирование новых ценностей.

Таким образом, «сообщество исследователей» предстает как целостная социальная организация, формирующая у ее участников позитивное чувство принадлежности. В его рамках индивиды могут реализовать рациональное коммуникативное начало, которое редко находит практическое воплощение в условиях социального хаоса. Именно в рамках данного исследовательского сообщества участники обретают возможность осознать и развить свои возросшие когнитивные и социальные компетенции, что, в свою очередь, приводит к повышению их самозначимости.

Анализ практики совещательного диалога в академической среде раскрывает для обучающихся альтернативные насильственным формам взаимодействия пути. Данный подход демонстрирует, что построение миролюбивого социума не является пассивным процессом, поскольку

рефлексивный диалог не исчерпывается достижением состояния мира. Напротив, непрерывное продолжение диалога представляет собой наиболее эффективный механизм поддержания достигнутого консенсуса. Таким образом, освоение принципов ненасилия может быть интегрировано в любую сферу социальной жизни, поскольку становление культуры ненасилия не имеет специфической локальной привязки, а проникает в саму ткань человеческих взаимоотношений. Общий дух аналитической рефлексии способствует деконструкции враждебности, порождаемой абсолютистскими и фанатичными установками, тем самым нивелируя склонность к насилию, зачастую детерминированную такой враждебностью. Решительный подход к решению названных проблем и неукоснительное следование принципам разумности кардинально отличаются от упрощенного представления об образовании как исключительном процессе усвоения авторитарных, абсолютных знаний.

Феномен возрастающей агрессивности среди молодежи не является эксклюзивной характеристикой российского общества или стран, переживающих периоды радикальных социальных и ценностных трансформаций. Он присущ и стабильно развивающимся обществам. Тем не менее, в этих контекстах проблема давно стала объектом пристального внимания со стороны специалистов в области социальной работы и политиков, которые в своих долгосрочных стратегиях опираются на теоретические наработки социологов, психологов, психиатров и педагогов.

В контексте образования, общий вывод может быть сформулирован следующим образом: поведенческие модели, связанные с проявлением насилия, интернализуются индивидами в процессе социализации и научения. Следовательно, существует принципиальная возможность освоения альтернативных, ненасильственных форм поведения. Важно отметить, что обучение ненасилию должно начинаться в раннем детском возрасте, особенно в период от 4 до 8 лет, до того, как агрессивность приобретет устойчивый характер и закрепится в виде поведенческих стереотипов. Ведущие исследователи подчеркивают, что наиболее эффективным инструментом является имплементация в школьные образовательные программы специальных курсов, направленных на формирование у детей навыков мирного разрешения конфликтов, эмоциональной регуляции, ведения переговоров и других аспектов ненасильственного взаимодействия. Исходя из этого, актуализируется задача разработки таких образовательных программ, которые были бы культурно-антропологически обоснованы и ориентированы на принципы ненасилия.

На современном этапе российский дискурс в области педагогики ненасилия может быть инкорпорирован в ряд традиционных интеллектуальных парадигм философии образования. Более того, данный дискурс способен обогатиться за счет анализа современных концепций, трактующих ценности, категории и принципы толерантности. Однако, как отмечает Б.В. Емельянов, имманентные свойства толерантности, в рамках исторического развития русской философской мысли, зачастую выражались посредством иной терминологии – соборности, терпимости, всеединства, евразийства. Таким образом, современные

интерпретации ценности толерантности коррелируют с предшествующими теоретическими исследованиями [2, с. 18]. Именно поэтому сфера образования выступает в качестве эмпирической площадки, на которой категории насилия и ненасилия находят свое практическое воплощение.

Системообразующая природа сферы образования предполагает ее многообразие и вариативность, обусловленные различными философскими онтологиями, в рамках которых сосуществуют различные представления об отношении к насилию и ненасилию. При этом особая соборность русской культуры придает ее опыту значимую ценность для мирового сообщества. Анализ предметной области исследования демонстрирует, что «социальность» ненасилия в педагогическом контексте заключается в том, что многие индивиды, по сути, уже «причастны» к ненасилию, не осознавая это в полной мере. Сопротивляясь насилию, не прибегая к его методам, люди следуют принципам ненасилия. Однако это ненасилие остается нерефлексируемым. Следовательно, необходима не только разработка методологических подходов и принципов ненасильственных действий, но и активное распространение знаний о них.

Ненасилие должно стать предметом более глубокого и целенаправленного осмысления. Феномен ненасилия приобретает очевидный междисциплинарный характер, будучи исследуемым с позиций философии, культурологии, биологии, психологии, социологии, этнографии, теории коммуникации и коммуникационных технологий, лингвистики, экономики, антропологии и других научных направлений. На наш взгляд, объективация и актуализация ненасилия могут быть реализованы, во-первых, посредством образовательных процессов, создающих первичную базу для его осмысления, и, во-вторых, исключительно в рамках комплексного, междисциплинарного подхода.

Заключение. Подводя итог нашим рассуждениям, мы можем констатировать, что понятия «ненасилие» и «диалог» являются не просто смежными, но и глубоко взаимосвязанными компонентами, необходимыми для гуманистической трансформации современного общества. В условиях глобальных вызовов и информационного неравенства, именно эти принципы служат фундаментом для формирования толерантных отношений, уважения к культурному многообразию и личностного развития каждого индивида. Особое значение в этом процессе приобретает образование, которое, в свою очередь, требует постоянного развития и адаптации, опираясь на междисциплинарные подходы и инновационные педагогические практики, такие как «сообщество исследователей».

Представленный анализ подчеркивает, что построение миролюбивого и ненасильственного общества − это не пассивный процесс, а результат непрерывного рефлексивного диалога и активного применения освоенных принципов. Несмотря на существующие вызовы, включая укоренившиеся формы насилия и недостаточную готовность систем к их преодолению, потенциал для обучения ненасильственным формам поведения существует. Реализация этого потенциала требует целенаправленных усилий, начиная с раннего возраста, интеграции специальных образовательных программ и, что

особенно важно, развития междисциплинарного осмысления феномена ненасилия, проникающего в саму ткань человеческих взаимоотношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антропология насилия / Ю.М. Ботяков, В.В. Бочаров, Н.М. Гиренко; отв. ред. В.В. Бочаров, В.А. Тишков. СПб: Наука, 2001. 532 с.

2. Емельянов Б.В. Толерантность по-русски: многообразие в единстве // Личность и мир. 2003. № 10. С. 18–20.

3. Пряхин Н.Г. Феномен ненасилия в современном образовательном пространстве (социально-философский и социальнокоммуникативный анализ) // Социология и право. 2016. № 4 (34). С. 75-80.

УДК 502/504
ORCID 0000-0001-7427-9065

ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКАЯ ФИЛОСОФИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ БАЗА СОВРЕМЕННОЙ ФУТУРОЛОГИИ: СОЦИОФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ

Рочняк Елена Владимировна
кандидат философских наук, доцент,
доцент кафедры философии и истории
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»
Горловка, Российская Федерация
e-mail: lero1981@yandex.ru

Аннотация. Философская методология, как высший уровень познания, формирует стратегию изучения и категориальный аппарат науки. Современная футурология опирается на постнеклассическую философию, чье мировоззрение легло в основу синергетики – изучения самоорганизующихся сложных систем. Синергетика рассматривает изменения как многовариантные, учитывая не только прошлое, но и открытое, чувствительное к воздействиям будущее, тесно связанное с человеческим существованием. Принцип антропности в современном познании подчеркивает человекомерность субъекта, объекта и самого процесса, что ведет к множественности позиций и многомерности научного знания. В футурологии это означает главенство субъективного фактора, поскольку будущее формируется людьми. Постнеклассическая парадигма определяет футурологию как интеграцию теории, воображения и действия, стремясь к трансдисциплинарной картине мира. Субъективность и интуитивно-авторский характер футурологии, присущие постнеклассической парадигме, выводят ее за рамки логической экстраполяции. Вместо предсказания единого будущего, футурология фокусируется на рассмотрении альтернатив. Постнеклассическое мышление также характеризуется отходом от фрагментарности к целостному восприятию реальности, что важно для

холистического построения будущего и учета эволюционной динамики. Методологическая адекватность футурологии является ключом к гармоничному взаимодействию «человек – общество – природа».

Ключевые слова: постнеклассическая философия, философская методология, методологическая база, футурология, научные исследования будущего.

POST-NON-CLASSICAL PHILOSOPHY AS THE METHODOLOGICAL BASIS OF MODERN FUTUROLOGY: THE SOCIOPHILOSOPHICAL ASPECT

Rochnyak Elena Vladimirovna
Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Philosophy and History
Donetsk State Pedagogical University
named after V. Shatalov
Gorlovka, Russian Federation
lero1981@yandex.ru

Annotation: Philosophical methodology, as the highest level of cognition, forms the strategy of study and the categorical apparatus of science. Modern futurology is based on post-non-classical philosophy, whose worldview formed the basis of synergetics, the study of self–organizing complex systems. Synergetics considers changes as multivariate, taking into account not only the past, but also an open, impact-sensitive future, closely related to human existence. The principle of anthropicity in modern cognition emphasizes the human dimension of the subject, the object and the process itself, which leads to a multiplicity of positions and the multidimensionality of scientific knowledge. In futurology, this means the primacy of the subjective factor, since the future is shaped by people. The post-non-classical paradigm defines futurology as the integration of theory, imagination and action, striving for a transdisciplinary picture of the world. The subjectivity and intuitive authorial nature of futurology inherent in the post-non-classical paradigm take it beyond the scope of logical extrapolation. Instead of predicting a single future, futurology focuses on considering alternatives. Post-non-classical thinking is also characterized by a shift away from fragmentation to a holistic perception of reality, which is important for the holistic construction of the future and consideration of evolutionary dynamics. The methodological adequacy of futurology is the key to the harmonious interaction of «man– society – nature».

Keywords: post-nonclassical philosophy, philosophical methodology, methodological framework, futurology, scientific research of the future.

Введение. Проблема актуализации научных теорий, в том числе такой относительно новой, как футурология, имеет глубокие социально-философские корни. Это не просто развитие «ключевых положений ее истории, теории и

методологии – принципов, идей, категориального аппарата» [1, с. 169]. Это, в первую очередь, постоянный диалог науки с обществом, вызов времени, требующий переосмысления прошлого и поиска новых смыслов перед лицом неопределенного будущего.

Футурология, как современное научное исследование будущего, предстает динамично развивающейся междисциплинарной областью познания. Однако сама ее динамика обусловлена не только внутренними научными потребностями, но и социальными ожиданиями, тревогой человека перед лицом стремительных перемен. Вопросы, не получившие удовлетворительного разрешения на прежних методологических основаниях, поднимаются для нового прочтения, отражая растущую сложность общественных вызовов и потребность в более глубоком понимании их экзистенциальных последствий.

Как отмечал В. Бэлл еще в 1990-х годах, футурология характеризуется методологическим разнообразием, заимствуя методы из других дисциплин. Это свидетельствует не только об ее междисциплинарном характере, но и о стремлении охватить многогранность будущего, которое не может быть сведено к одному лишь набору инструментальных техник. Социальная природа футурологии требует обращения к широкому спектру знаний, чтобы понять не только как мы можем предсказать будущее, но и для чего мы это делаем, и какие ценности мы при этом транслируем.

Изучение методологической базы футурологических исследований неизбежно приводит нас к уточнению самого понятия «методология» в его социально-философском измерении. Методология – это не просто учение о о принципах и способах организации и проведения научных исследований, об оптимальном построении человеческой деятельности. Это, прежде всего, мировоззренческая позиция, система фундаментальных теоретических принципов, определяющая отношение исследователя к реальности, его ценностные ориентиры и идеалы. Широкое понимание методологии как системы исходных принципов подчеркивает ее связь с философскими основаниями познания и бытия, а узкое – как совокупности методов – отражает прагматическую потребность в инструментах для решения конкретных задач.

Однако, как и в любой сфере человеческой деятельности, методология футурологии работает «полнокровно и содержательно» только тогда, когда ее различные уровни взаимосвязаны и взаимозависимы, объединены единым концептуальным стержнем. Этот стержень, в свою очередь, должен быть обусловлен не только конкретной задачей исследования, но и более широкой социальной и этической проблематикой. Формирование адекватной методологической концепции футурологии – это не просто научная задача, но и социально-философский вызов. От ее качества зависит способность общества осмысленно ориентироваться в будущем.

В конечном итоге, актуализация футурологии через призму социально-философского подхода означает признание того, что исследование будущего – это не только научное упражнение, но и акт формирования общественного сознания, поиск ответов на экзистенциальные вопросы человечества и, в

конечном счете, попытка осмысленно строить свое настоящее, ориентируясь на желаемое будущее.

Основная часть. Актуализация футурологии как научной дисциплины неразрывно связана с переосмыслением ее фундаментальных, философских основ. Высшим уровнем методологии науки, как известно, является философская, которая задает общую стратегию не только изучения, но и формирования категориального аппарата любой конкретной области знания, охватывая целостность человеческого бытия. В этом контексте, широкий взгляд на методологию как мировоззренческую систему, определяющую представления о мире, человеке и их взаимоотношениях, неоспоримо указывает на ключевую роль постнеклассической философии в становлении современной футурологии.

Именно идеи постнеклассики, определившие четвертую научную революцию с 1970-х годов, поставили под сомнение традиционные критерии объективности и контроля со стороны исследователя за собственной деятельностью. Эта новая философия характеризуется повышенной гуманистичностью, субъективностью, неопределенностью, многовариантностью и самокритичностью. Классические постулаты простоты, устойчивости и детерминированности уступили место сложности, вероятности и неверифицируемости, утверждая относительность и мозаичность истины.

Время появления и активного развития футурологии как науки совпало с эпохой, когда именно постнеклассическая философия стала ее мировоззренческим основанием. С середины XX века началось изучение сложных, человекомерных систем, способных к самоорганизации и саморазвитию. Возникновение синергетики, как результат открытий в смежных областях, обострило проблему необратимости и предоставило новый «язык» для междисциплинарного общения. Этот язык позволяет рассматривать развитие не как линейный, а как многовариантный процесс, где выбор и его исход определяются не только прошлым, но и видением будущего.

Синергетический подход, как отмечают Е.Н. Князева и С.П. Курдюмов [2], исследует взаимосвязи хаоса и порядка, закономерности многовариантного развития, причем математические модели нелинейных систем порождают неожиданные выводы философского характера. В контексте футурологии это означает, что будущее не является предопределенным следствием прошлых причин, а предстает как открытая, изменчивая система, чувствительная к резонансным воздействиям. Потенциал влияния на это будущее, «принцип кормчего», становится ключевым.

Однако, помимо методологических и философских аспектов, нельзя игнорировать специфику самого предмета исследования – будущего как феномена фундаментального значения, не сводимого к физическому времени. Будущее «приходит в мир» только с человеческим существованием, как утверждал Ж.-П. Сартр. Этот антропологический фокус, характерный для постнеклассической науки в целом, становится определяющим и для исследования будущего.

При этом важно различать классические антропоцентризм и гуманизм от современного принципа «человекомерности», который включает в себя не только человекомерность объекта, но и самого процесса познания. Взаимокорреляция наблюдателя и наблюдаемого, а также их взаимодействия, обуславливают результат, что является проявлением «антропности» современной постнеклассической рациональности. Эта «антропность», как показал П. Бурдье на примере социальных пространств, ставит исследователя перед выбором: принять существующую доктрину или предложить собственный междисциплинарный проект.

Таким образом, оформляется множественность позиций. Постнеклассическая наука, в отличие от линейной классической, становится многомерной, с человеческим измерением как новой осью координат. К идеям и смыслам добавилась координата их источников. Одна и та же идея получает многовариантное звучание в зависимости от того, через кого она приходит в мир. Поскольку будущее формируется под влиянием действий, интересов и целей конкретных людей, очистить футурологию от субъективного фактора невозможно, да и не нужно. Напротив, именно осмысление этой субъективности, ее проекции на конструирование будущего, составляет один из важнейших социально-философских аспектов современной футурологии.

Многомерность и многовариантность постнеклассической парадигмы предопределяют, что футурология изначально строится на пересечении теоретического знания, творческого воображения и практического действия, стремясь к трансдисциплинарной и постдисциплинарной картине мира. Трансдисциплинарность, в отличие от междисциплинарности, предполагает более глубокое научное единство, формирование новых научных направлений, комплексно использующих как социально-гуманитарное, так и естественно-научное знание для создания холистического образа сложных объектов. Постдисциплинарность же расширяет границы научного знания, вовлекая неинституциональные и непрофессиональные акторы в процессы принятия решений, что придает футурологии ярко выраженный социально-философский аспект.

Такая трансдисциплинарность и постдисциплинарность футурологии, поднимаясь над междисциплинарностью, предъявляют особые требования к специалистам. Профессиональные футурологи, по мнению Г.Т. Молитора [3, с. 364], должны обладать уникальным сочетанием перспективного взгляда и компетенции, способны разглядеть всеобщую взаимосвязь, выделить общие тенденции и влияющие факторы. Б. Стерлинг добавляет, что футуролог должен «уметь признавать то, что жизнь изменится, должна измениться и уже изменилась, и попытаться объяснить, почему и как» [5, с. 32].

Субъективность и творческий, интуитивно-авторский характер исследований будущего являются подтверждением принадлежности футурологии к постнеклассической парадигме. Множественность позиций утверждает принцип онтологического плюрализма, лежащего в основе

искусства. Именно поэтому Ф. Полак сравнивает деятельность футуролога с творчеством художника [4, с. 212].

Выход за рамки логической экстраполяции, создание принципиально новых идей позволяет футурологии интуитивно предугадывать инновационные изменения. С. Инаятулла отмечает переориентацию футурологии от предсказания единовозможного будущего к рассмотрению альтернатив, изобретению желаемых вариантов, смещение фокуса на многослойную реальность, где субъективные взгляды играют определяющую роль [6, с. 37].

Отход от механистического мировоззрения в пользу целостного, синкретического восприятия реальности является еще одной особенностью постнеклассической парадигмы. Интеграция знаний, футурологические исследования, основанные на синергетике, теориях сложности и хаоса, ориентированы на построение будущего человеческих сообществ с холистической точки зрения, на прослеживание эволюционной динамики целого. Важно не узкоотраслевое осмысление, а прогнозирование социально-исторического потенциала событий и общих перспектив человечества.

Заключение. Подводя итог нашим рассуждениям, мы можем констатировать, что футурологическое исследование, как научное постижение и описание грядущего, представляет собой сложный, многогранный процесс. Его суть заключается не просто в фиксации тенденций или экстраполяции существующих данных, но в глубочайшем социально-философском погружении в многообразие процессов, явлений, подсистем и аспектов человеческого бытия. Для достижения адекватного понимания этого сложного полотна необходим разнообразный методологический инструментарий, отражающий междисциплинарный характер самого будущего.

Однако, помимо методологической сложности, основополагающее значение для футурологии приобретает ее социально-философская направленность. Видение в качестве своеобразного идеала − формирование гармонично-оптимального единства триады «человек – общество – природа» − становится не просто эстетической нормой, а ключевым принципом в построении дальнейших взаимоотношений между этими определяющими сферами человеческого существования.

С этой точки зрения, футурология выходит за рамки простого прогнозирования, превращаясь в философию будущего, ориентированную на ценности. Она ставит вопросы не только о том, «что будет», но и о том, «каким должно быть» будущее, исходя из этических и гуманистических предпосылок. Этот акцент на ценностно-нормативные аспекты позволяет преодолеть потенциальный технократический или детерминистский редукционизм, который может угрожать футурологическим исследованиям.

Признание сверхсложного характера, многоуровневости и, зачастую, подчинения нелинейным закономерностям взаимодействий в системе «человек – общество – природа» требует от футурологии отказа от упрощенных, линеарных моделей. Здесь вступает в игру методология постнеклассической философии, признающей диалектичность, противоречивость, спонтанность и

самоорганизацию как неотъемлемые свойства сложных систем. Именно эта методология позволяет не только анализировать, но и формировать будущее, учитывая возможности и ограничения, заложенные в самой природе человеческого бытия и его окружения.

В заключение, подчеркнем еще раз: методологическая разработанность и адекватность, особенно в контексте постнеклассической философии, являются краеугольным камнем успеха современной фундаментальной футурологии. Ведь именно методология определяет, насколько глубоко мы сможем проникнуть в суть грядущих вызовов и насколько эффективно сможем вырабатывать социально-ориентированные и гуманистически направленные решения. В конечном итоге, истинный успех любой науки, и футурологии в особенности, измеряется ее способностью адаптироваться к постоянно меняющемуся миру, предлагать адекватные ответы на экзистенциальные вопросы человечества и активно способствовать построению будущего, достойного человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баркова Э.В. Детерминизм в развитии экофилософской картины мира // Право и практика. 2020. № 1. С. 168−174.

2. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировоззрение: диалог с И. Пригожиным // Вопросы философии. 1992. № 12. С. 3–20.

3. Молитор Г.Т. Новое тысячелетие: тренды и прогнозы. // Впереди XXI век: перспективы, прогнозы, футурологи. Антология современной классической прогностики. 1959-1999. По ред. И.В. Бестужева-Лады. М.: Academia, 2000. С. 364–373.

4. Полак Ф. Образ будущего. // Впереди XXI век: перспективы, прогнозы, футурологи. Антология современной классической прогностики. 1959-1999. / Под ред. И.В. Бестужева-Лады. М.: Academia, 2000. С. 208–221.

5. Стерлинг Б. Будущее уже началось: Что ждет каждого из нас в XXI веке? Екатеринбург: У-Фактория, 2005. 263 с.

6. Inayatullah S. Futures studies: Theories and methods. There’s a Future: Visions for a better world. Ed.: Fernando Gutierrez Junquera. Madrid: BBVA, 2013. Pp. 36–66.

ИСТОРИЯ

УДК 94(47)

ТРУДОВАЯ И ОБЩЕСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНСТИТУТОВ ДОНБАССА В 1954 – 1964 ГГ.

Александров Ярослав Валентинович
аспирант кафедры философии и истории
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»
Горловка, Российская Федерация
yarik7xxx@yandex.ru

Аннотация: В статье, на примере студентов и преподавателей педагогических институтов Донецкого региона, рассматривается трудовая и общественная деятельность советского студенчества, а также определяется его роль в системе педагогического образования.

Ключевые слова: труд, общественная работа, студенты, педагогическое образование, система образования.

LABOR AND SOCIAL ACTIVITIES OF STUDENTS AND TEACHERS OF DONBASS PEDAGOGICAL INSTITUTES IN 1954-1964

Alexandrov Yaroslav Valentinovich
Postgraduate student of the Department of Philosophy and History
Donetsk State Pedagogical University
named after V. Shatalov,
Gorlovka, Russian Federation
yarik7xxx@yandex.ru

Annotation. The article examines the labor and social activities of Soviet students, as exemplified by students and teachers of pedagogical institutes in the Donetsk region, and defines their role in the system of pedagogical education.

Keywords: work, social work, students, teacher training, and the education system.

Введение. Набирающая обороты глобализация, в том числе образования (создание унифицированной мировой образовательной системы), побуждает интерес к изучению советской педагогической системы с последующим извлечением позитивного опыта. Аналогичный интерес вызывает повседневная жизнь советских студентов-педагогов, на которую существенное влияние оказывало образовательное учреждение.

Цель данной статьи – рассмотрение трудовой деятельности как компонента повседневной жизни советского студенчества и системы

педагогического образования 1954 – 1964 гг., на примере студентов-педагогов педагогических институтов Донецкого региона.

Объектом исследования трудовая и общественная деятельность студентов и преподавателей педагогических институтов Донбасса в 1954–1964 гг.

Методологической основой исследования являются принципы историзма, объективности, системности и комплексного подхода. В работе используются методы исторического анализа и синтеза.

Источниковая база исследования включает в себя: архивные документы Государственного архива ДНР и Государственной архивной службы ЛНР.

Основная часть. Повседневная жизнь советского студенчества и преподавателей является одной из часто встречающихся тем в исследованиях историков образования. Вопросы быта, учебы и идеологического воспитания будущих специалистов регулярно поднимаются на страницах профильных изданий, таких как «Вестник высшей школы» и «Народное образование». Однако при всем многообразии работ, посвященных советской высшей школе, досугу студентов педагогических вузов, а также их трудовой и общественной нагрузке уделено, на наш взгляд, недостаточно внимания. Между тем именно эти аспекты повседневности позволяют наиболее полно реконструировать образ жизни будущего учителя, понять механизмы формирования его личности и проследить, как государственная политика в сфере образования преломлялась в реальной жизни вузов.

Советский студент традиционно воспринимался не просто как учащийся, а как активный строитель социализма. Его повседневность включала в себя множество составляющих: учебную деятельность, общественно-полезную работу, занятия творчеством и спортом, а также обязательный производительный труд. Важнейшим компонентом советской образовательной системы стал принцип трудового воспитания, который к концу 1950-х годов приобрел характер государственной доктрины. На Всероссийском съезде учителей в 1958 году Н.С. Хрущев подчеркнул: «Образование − это лишь часть работы школы и учителя… Но все же одного образования мало. Без выработки у участников навыков труда на общую пользу образование не может обеспечить воспитание нового человека…» [2, с. 3].

Принятый вскоре Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии народного образования» кодифицировал главный принцип советского образования конца 1950-х годов: «В процессе учебно-воспитательной работы школа призвана знакомить учащихся с разнообразными видами труда» [1, с. 49]. Однако фактически Н.С. Хрущев лишь закрепил и законодательно оформил ту особенность образования, которая уже сложилась на практике в предыдущие годы. Уже в середине 1950-х годов педагогические институты Донбасса активно вовлекали студентов в производственную деятельность и сельскохозяйственные работы.

Так, в отчете Славянского педагогического института за 1955–1956 учебный год указывалось, что институт наладил тесные связи с местным заводом строительных машин. Студенты-практиканты не только вели там

воспитательную работу с заводской молодежью, но и непосредственно оттачивали навыки производственной работы [6]. В отчете за 1957–1958 учебный год сообщалось, что, заботясь о всестороннем развитии студентов, администрация института регулярно организовывала встречи с инженерами-химиками с местного завода, а также с учителями города [7, л. 18]. Особой популярностью пользовались проводимые в педагогических институтах вечера вопросов и ответов, на которые для общения со студентами приглашались директора и инженеры заводов, врачи и юристы [8, л. 22].

Трудовое воспитание не ограничивалось работой на промышленных предприятиях. Согласно одному из приказов Министерства просвещения УССР за 1955 год, к работе в колхозах привлекались студенты всех курсов [13]. Директивы Министерства были направлены также на выявление «всех желающих выехать на сбор урожая в районы целинных и переложных земель сроком на два месяца» [5]. Студенты Славянского педагогического института также принимали активное участие в сельскохозяйственных работах. Более того, в пользу такой деятельности нередко сокращалось учебное время: «в связи с месячным пребыванием студентов на работе в колхозах по сбору урожая, учебное время было сокращено до 10%» [10, л. 6]. Примечательно, что за инициативу, проявленную в вопросе самовольного сбора отрядов для работы в колхозах, ректору Горловского педагогического института иностранных языков К.К. Швачко был объявлен выговор [14, л. 20]. Этот случай наглядно демонстрирует, что даже благие намерения, не согласованные с вышестоящими инстанциями, могли быть расценены как нарушение дисциплины.

Студенты, уже имеющие педагогическое образование или прослушавшие курсы дисциплин производственного характера, могли занимать должность учителя трудового воспитания с профильной дисциплиной, что было особенно удобно для малокомплектных сельских школ. Государство поощряло стремление молодежи к получению образования без отрыва от производства. Постановление Совета Министров СССР от 5 ноября 1959 года № 1233 «Об установлении сокращенного рабочего дня или недели для лиц, обучающихся без отрыва от производства» [14, л. 7] предоставляло работающим студентам привилегии в виде сокращенного рабочего времени. Таким образом, государственная политика была направлена на поощрение работающей молодежи, которая, в свою очередь, служила примером для сверстников. Одновременно данное постановление пропагандировало получение специального образования среди пролетариата, что в полной мере соответствовало потребностям государства в высококвалифицированных специалистах.

Не меньшее внимание в педагогических вузах Донбасса уделялось самостоятельной работе студентов, которая рассматривалась как проявление трудолюбия в процессе обучения и выступала важной дисциплинарной формой. Коллективы институтов регулярно прорабатывали и предпринимали попытки усовершенствования форм самостоятельной работы. Применялась проверка конспектов тем, вынесенных на самостоятельное изучение, а также

периодическая отчетность студентов за выполняемые практические, лабораторные и графические работы [8, л. 10]. Администрация Сталинского педагогического института с целью осуществления контроля практиковала проведение коллоквиумов, в особенности по дисциплинам, предусматривающим экзамены и зачеты [3]. В 1956 году, как указывалось в отчете об учебной и воспитательной работе, самостоятельная работа студентов была оптимизирована за счет внесения изменений в учебные программы, а именно вынесения некоторых тем на самостоятельное изучение [12, л. 10].

В Славянском педагогическом институте практиковалась отчетность студентов за самостоятельную работу на собраниях групп, заседаниях кафедр и комитета комсомольской организации [9]. С 1960 институтом был утвержден семестровый обязательный график отчетности, согласно которому в среднем за семестр студент должен был представить отчет несколько раз по каждому предмету. Преподаватели, ответственные за проведение практических занятий, должны были еженедельно устанавливать наличие заданий у студентов, степень их освоения, а также умение обосновать теоретическую базу. К студентам, уклоняющимся от отчетности, применялись методы гражданского влияния − вызовы на заседания кафедр и комсомола. Также рассматривалась возможность лишения таких студентов стипендиальных выплат [10, л. 10]. Студенты регулярно, в соответствии с составленным графиком, посещали консультации преподавателей, в обязанности которых входило осуществление контроля над работой подопечных в библиотеках [11]. В некоторых случаях контроль осуществлялся не преподавателями, а самими студентами − через студенческие органы самоуправления (академсекторы, старосты, групорги) [10, л. 40].

Изменения образовательных программ, связанные с вынесением части материала на самостоятельное изучение, позволили не только разгрузить аудиторную часть обучения, но и дисциплинировать студентов. Самостоятельная работа, регулярная отчетность, составление графиков и осуществление шефства над сокурсниками готовили молодежь к профессиональной деятельности и сопутствующим ей событиям.

Однако, как свидетельствуют архивные источники, к началу 1960-х годов стало очевидно, что трудовая деятельность, участие в творческих и спортивных кружках, получение педагогического образования и общественно-значимая работа занимали практически все свободное время студентов. Существование данной проблемы подтверждается в отчете о работе Славянского педагогического института за 1960–1961 учебный год: «Если учитывать, что студент обязан принимать участие в общественно-полезной работе, в разных кружках, то станет вполне очевидна необходимость сокращения учебного плана» [10, л. 12].

Общественно-полезная деятельность стала неотъемлемой частью повседневной жизни советского студенчества, в том числе и студентов педагогических институтов Донецкого региона. Академическая группа воспринималась как организационная единица в общественно-политической работе. Преподавательским коллективом Сталинского педагогического

института было составлено общеинститутское положение об общественно-полезной работе студентов [12, л. 15]. Студенты принимали участие в деятельности клубов предприятий и колхозов, подготовке и проведении выборов в Верховный Совет СССР, способствовали ликвидации неграмотности населения [4]. Студенчество Славянского педагогического института не отставало: в протоколе № 5 от 8 февраля 1957 года заседания Совета Славянского педагогического института отмечено: «Каждый студент должен вести общественно-полезную деятельность в школе или институте» [15]. Контроль за осуществлением данной работы производился посредством заслушивания отчетов на заседаниях комитета комсомола и собраниях групп [7, л. 19].

Совместная работа студенчества и преподавателей с целью популяризации общественно-полезной деятельности привела к увеличению численности молодежи, принимающей участие в общественной работе. Как отмечалось в документах того времени, «студенты большинства вузов в процессе обучения участвуют в сооружении промышленных объектов, жилья, общежитий и столовых» [15]. Именно эта многогранная, насыщенная и зачастую перегруженная повседневность и стала предметом рассмотрения в данной статье на примере педагогических институтов Донбасса в 1954–1964 годах.

Повседневная жизнь советского студенчества – часто встречающаяся тематика исследования историков образования (публицисты журналов «Вестник высшей школы» и «Народное образование»). Однако, досугу студентов – педагогов не было уделено должное внимание.

Советский студент – строитель социализма, совмещал обучение с работой. Повседневная жизнь студента педагогического института имела множество составляющих, таких как общественно-полезная деятельность, творческая и научная работа, а также труд.

Важным компонентом образовательной системы стал принцип трудового воспитания. На Всероссийском съезде учителей 1958 г. Н.С. Хрущев отметил: «образование – это лишь часть работы школы и учителя… Но все же одного образования мало. Без выработки у участников навыков труда на общую пользу образование не может обеспечить воспитание нового человека…» [2, с. 3].

Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии народного образования» кодифицировал главный принцип советского образования к. 1950-х гг.: «в процессе учебно-воспитательной работы школа призвана знакомить учащихся с разнообразными видами труда» [1, с. 49].

Однако фактически Н.С. Хрущев лишь закрепил данную особенность образования. Так, в отчете Славянского педагогического института за 1955 – 1956 учебный год указывалось, что в течение года институт наладил связи со Славянским заводом строительных машин, в котором студенты-практиканты не только работали с заводской молодежью, но и оттачивали навыки производственной работы [6]. В отчете института за 1957 – 1958 учебный год указывалось, что, заботясь о всестороннем развитии студентов, администрация организовывала встречи с инженерами-химиками с местного завода, а также выступления учителей города и т.д. [7, л. 18]. Популярностью пользовались,

проводимые в педагогических институтах вечера вопросов и ответов, на которые для общения со студентами приглашались директора и инженеры заводов, врачи и юристы [8, л. 22.].

Согласно одному из приказов Министерства просвещения УССР за 1955 г. к работе в колхозах привлекались студенты всех курсов [13]. Директивы Министерства Просвещения УССР также были направлены на выявление «всех желающих выехать на сбор урожая в районе целинных и переложных земель сроком на два месяца» [5]. Студенты Славянского педагогического института также принимал участие в работе на колхозах. В пользу сельскохозяйственной работы сокращалось учебное время: «в связи с месячным пребыванием студентов на работе в колхозах по сбору урожая, учебное время было сокращено до 10%» [10, л. 6.]. Ректору Горловского педагогического института иностранных языков К.К. Швачко был объявлен выговор за инициативу, проявленную в вопросе самовольного сбора отрядов из числа студентов для работы в колхозах [14, л. 20.].

Студенты, имеющие педагогическое образование и прослушавшие курсы дисциплин производственного характера могли занимать должность учителя трудового воспитания с профильной дисциплиной, что было удобно для малокомплектных школ.

Обучающиеся без отрыва от производства студенты, получали привилегию в виде сокращения трудового времени, что было утверждено Постановлением Совета Министров СССР от 5.11.1959 г. №1233 «Об установлении сокращенного рабочего дня или недели для лиц, обучающихся без отрыва от производства» [14 л. 7]. Т.е. государственная политика была направлена на поощрение работающей молодежи, которая в свою очередь являлась примером для сверстников. Обратно пропорционально данное постановление пропагандировало получение специального образование среди пролетариата, что в полной мере соответствовало потребностям государства в высококвалифицированных специалистах.

Самостоятельной работе студентов, которая стала проявлением трудолюбия в процессе обучения и выступала дисциплинарной формой обучения студентов, уделялось не меньшее внимание. Коллективы институтов регулярно прорабатывали и предпринимали попытки усовершенствования форм самостоятельной работы. Применялась проверка конспектов тем, вынесенных на самостоятельную работу, а также периодическая отчетность студентов за выполняемые практические, лабораторные и графические работы [8, л. 10.].

Администрация Сталинского педагогического института с целью осуществления контроля над самостоятельной работой студентов практиковала проведение коллоквиумов, в особенности по дисциплинам, предусматривающим экзамены и зачеты [3]. В 1956 г., как указывалось в отчете об учебной и воспитательной работе Сталинского педагогического института, самостоятельная работа студентов оптимизировалась, что объясняется внесением перемен в учебные программы высших учебных заведений, а именно вынесением некоторых тем на самостоятельное изучение [12, л. 10.].

В славянском педагогическом институте практиковалась отчетность студентов за самостоятельную работу на собраниях групп, кафедрах и заседаниях комитета комсомольской организации [9]. С 1960-го г. Славянским педагогическим институтом был утвержден семестровый обязательный график отчетности за выполнение самостоятельной работы по основным дисциплинам каждого курса, согласно которому в среднем за семестр студент должен был представить отчет несколько раз по каждому предмету.

Преподаватели, ответственные за проведение практических занятий, должны были еженедельно устанавливать наличие заданий у студентов, степень их освоения, а также умение предоставить обоснование и продемонстрировать связь с теорией. К студентам, не подготовленным или же уклоняющимся от отчетности, применялись методы гражданского влияния (вызовы на заседания кафедр и комсомола). Также рассматривалась возможность лишения таких студентов стипендиальных выплат, до выполнения предоставленных заданий [10, л. 10]. Студенты регулярно, в соответствие с составленным графиком, посещали консультации преподавателей, в обязанности которых входило осуществление контроля над работой подопечных в библиотеках [11]. В некоторых случаях контроль над работой студентов осуществлялся не преподавателями, а самими студентами – студенческими органами самоуправления (академсекторами, старостами, групоргами) [10, л. 40].

Изменения образовательных программ, связанные с вынесением части материала на самостоятельное изучение, не только позволили разгрузить аудиторную часть обучения, но и позволили дисциплинировать студентов. Самостоятельна работа, регулярная отчетность, составление графиков и осуществление шефства над сокурсниками готовили молодежь к профессиональной деятельности и сопутствующим ей событиям.

Однако, трудовая деятельность, состояние в творческих и спортивных кружках, получение педагогического образования и социально-значимая работа занимали все свободное время студенчества. Существование данной проблемы подтверждается в отчете о работе Славянского педагогического института за 1960 – 1961 учебный год: «если учитывать, что студент обязан принимать участие в общественно-полезной работе, в разных кружках, то станет вполне очевидна необходимость сокращения учебного плана» [10, л. 12].

Общественно-полезная деятельность стала важной частью повседневной жизни советского студенчества, в том числе и студентов педагогических институтов Донецкого региона. Академическая группа воспринималась как организационная единица в общественно-полезной и гражданско-политической работе студентов. Преподавательским коллективом Сталинского педагогического института было составлено общеинститутское положение об общественно-полезной работе студентов [12, л. 15.]. Студенты Сталинского педагогического института принимали участие в деятельности клубов предприятий и колхозов, подготовке и проведении выборов Верховный совет СССР, способствовали ликвидации неграмотности населения [4].

Студенчество Славянского педагогического института не отставало от Сталинского педагогического института, в протоколе №5 от 8 февраля 1957 г. Заседания Совета Славянского педагогического института отмечено: «каждый студент должен вести общественно-полезную деятельность в школе или институте» [15]. Контроль за осуществление студентами данного вида работы производился посредством заслушивания студенческих отчетов на заседаниях комитета комсомола и собраниях групп [7, л. 19].

Совместная работа студенчества и преподавателей с целью популяризации общественно-полезной деятельности привела к увеличению численности молодежи, принимающей участие в общественной работе: «студенты большинства ВУЗов в процессе обучения участвуют в сооружении промышленных объектов, жилья, общежитий и столовых» [15].

Заключение. Подводя итоги, следует отметить, что повседневная жизнь студентов и преподавателей педагогических институтов Донбасса в 1954 – 1964 гг. характеризовалась высокой степенью регламентации и многозадачности. Трудовая деятельность, общественно-полезная работа и самостоятельная учеба составляли единый комплекс, направленный на формирование «нового человека» − всесторонне развитого строителя социализма. Исследование показало, что принцип трудового воспитания, законодательно закрепленный в конце 1950-х годов, на практике реализовывался уже в середине десятилетия, нередко за счет сокращения учебного времени.

Система контроля за самостоятельной работой студентов, включавшая графики отчетности, коллоквиумы и участие студенческих органов самоуправления, способствовала дисциплинированию будущих педагогов. Вместе с тем, как свидетельствуют архивные источники, чрезмерная загруженность студентов приводила к осознанию необходимости разгрузки учебных планов уже к началу 1960-х годов. Таким образом, повседневность советского студента-педагога представляла собой динамичный и противоречивый процесс, в котором государственные приоритеты и реальные возможности студентов не всегда совпадали. Дальнейшее изучение данной темы позволит глубже понять механизмы формирования советской педагогической интеллигенции и особенности ее профессиональной социализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумов А.А., Кузин Н.П., Пузырев Ф.И., Литвинов Л.Ф. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917-1973 гг. М.: Педагогика, 1974. 560 с.

2. Воспитывать активных и сознательных строителей коммунистического общества. (речь товарища Н.С. Хрущева на XIII съезде ВЛКСМ 18 апреля 1958 г.) // Молодой ленинец (Орган Томского обкома и горкома ВЛКСМ). Томск, 1958. №50. С. 2-3.

3. Годовой отчет об учебной работе института // ГА ДНР Р-3765. Оп. 1. Д. 274. Л. 33

4. Годовой отчет об учебной и воспитательной работе Сталинского института за 1957 г. // ГА ДНР Р-3765 Оп. 1. Д. 338. Л. 14.

5. Директивы Министерства просвещения УССР // ГА ДНР Р-3765. Оп. 1. Д. 305. Л. 241.

6. Отчет о работе института за 1955 – 1956 уч. г. // ГА ДНР Р-3313. Оп. 1. Д. 13. Л. 2.

7. Отчет о работе института за 1957-1958 уч. г. // ГА ДНР Р-3313. Оп. 1. Д. 45. Л. 18

8. Отчет о работе института за 1958-1959 уч. г. // ГА ДНР Р-3313. Оп. 1. Д. 59. Л. 22.

9. Отчет о работе Славянского педагогического института за 1959-1960 уч. г. // ГА ДНР Р-3313. Оп. 1. Д. 76. Л. 32.

10. Отчет о работе Славянского педагогического института за 1960-1961 уч. г. // ГА ДНР Р-3313. Оп. 1. Д. 97. Л.10.

11. Отчет о работе Славянского педагогического института за 1961-1962 уч. г. // ГА ДНР Р-3313. Оп. 1. Д. 131. Л. 7.

12. Отчет об учебной и воспитательной работе Сталинского института за 1956 г. // ГА ДНР Р-3765. Оп. 1. Д. 316 Л. 10.

13. Приказы Министерства просвещения УССР // ГА ДНР Р-3765. Оп. 1. Д. 283. Л. 111.

14. Приказы и директивы Министерства высшего и среднего специального образования СССР за 1958–1960 гг. // ГА ДНР Р-3765. Оп. 1. Д. 346. Л. 20.

15. Приказы Министерства высшего образования УССР за 1958 г. // ГА ДНР Р-3765. Оп. 1. Д. 348. Л. 66

16. Протоколы заседаний Совета Славянского педагогического института за 1956-1957 уч. г. // ГА ДНР Р-3313. Оп. 1. Д. 29. Л. 20.

УДК: 94(470.75)"1941/1944":341.322.5

МЕХАНИЗМЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ НАСИЛЬСТВЕННОГО ВЫВОЗА НАСЕЛЕНИЯ ИЗ ГОРОДОВ КРЫМА В НАЦИСТСКУЮ ГЕРМАНИЮ

Зотов Алексей Львович
аспирант кафедры философии и истории
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»
Горловка, Российская Федерация
123lev1@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются механизмы насильственного вывоза гражданского населения из городов Крыма на принудительные работы в нацистскую Германию в 1941–1944 гг., анализируются нормативно-административные, полицейские, пропагандистские и лагерно-транспортные инструменты мобилизации рабочей силы. Особое внимание уделяется

городским центрам полуострова – Симферополю, Севастополю, Евпатории, Сакам, Феодосии, Ялте и другим пунктам, через которые осуществлялись регистрация, концентрация и отправка населения. Автор приходит к выводу, что угон крымчан являлся не только элементом военно-экономической эксплуатации, но и формой репрессивной политики, имевшей демографические, социально-психологические и мемориальные последствия.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, Крым, нацистская оккупация, остарбайтеры, принудительный труд, трудовая повинность, насильственный угон, города Крыма.

MECHANISMS AND CONSEQUENCES OF THE FORCED REMOVAL OF THE POPULATION FROM THE CITIES OF CRIMEA TO NAZI GERMANY

Zotov Alexey Lvovich
Postgraduate student of the Department of Philosophy and History
Donetsk State Pedagogical University
named after V. Shatalov
Gorlovka, Russian Federation
123lev1@mail.ru

Annotation. The article examines the mechanisms of the forced deportation of civilians from Crimean cities to Nazi Germany for forced labor in 1941–1944, the study analyzes the legal-administrative, police, propaganda, camp and transport instruments used to mobilize labor. Particular attention is paid to the urban centers of the peninsula – Simferopol, Sevastopol, Yevpatoria, Saki, Feodosia, Yalta and other points through which registration, concentration and deportation were carried out. The author concludes that the deportation of Crimeans was not only an element of military-economic exploitation, but also a form of repressive policy with demographic, socio-psychological and memorial consequences.

Keywords: Great Patriotic War, Crimea, Nazi occupation, Ostarbeiters, forced labor, labor conscription, forced deportation, Crimean cities.

Введение. Проблема насильственного вывоза гражданского населения с оккупированных территорий СССР занимает особое место в истории нацистской репрессивной политики. В отношении Крымского полуострова она приобретает дополнительную значимость, поскольку оккупация здесь продолжалась с ноября 1941 по май 1944 г., сочетая военно-экономическую эксплуатацию, карательные практики, деятельность лагерной системы и пропагандистское давление на население. В городах Крыма эти процессы проявились особенно отчетливо: именно городская инфраструктура – комендатуры, биржи труда, полицейские органы, железнодорожные узлы, лагеря и сборные пункты – обеспечивала перевод общей политики принудительной мобилизации в конкретные действия по регистрации, отбору, концентрации и отправке людей в Германию.

Цель данной статьи – выявить основные механизмы насильственного вывоза населения из городов Крыма в нацистскую Германию и охарактеризовать его последствия для гражданского населения полуострова. В исследовательском плане важно подчеркнуть, что речь шла не о самостоятельной трудовой миграции и не о временной хозяйственной кампании, а о системной практике оккупационного режима, встроенной в более широкий комплекс репрессий. В частности, А.С. Савченко прямо относит угон населения к формам репрессивной политики: он не всегда был связан с немедленным физическим уничтожением, но нередко выступал промежуточной стадией лишения человека свободы, социальных связей, правового статуса и личной безопасности [6, с. 159].

Основная часть. Общесоюзный контекст насильственного вывоза гражданского населения с оккупированных территорий был задан экономическими потребностями нацистской Германии и провалом расчета на кратковременную войну. В историографии справедливо отмечалось, что угон советского населения стал не временной мерой, а одной из постоянных функций оккупационных властей [3, с. 179]. После срыва блицкрига германское руководство было вынуждено расширять использование советских военнопленных и гражданских рабочих в экономике рейха. В марте 1942 г. была учреждена должность генерального уполномоченного по использованию рабочей силы, которую занял Ф. Заукель; в дальнейшем именно через его аппарат задавались количественные ориентиры мобилизации «восточных рабочих».

Нормативным основанием принуждения стала система трудовой повинности. Уже 19 декабря 1941 г. распоряжением А. Розенберга для жителей оккупированных восточных областей была введена трудовая повинность в возрасте от 18 до 45 лет. В прифронтовом Крыму она быстро приобрела более жесткий характер. 10 мая 1942 г. командование сухопутных войск потребовало ускорить мобилизацию советской рабочей силы; вербовка должна была охватывать не только городские районы, но и сельскую местность, а выполнение норм возлагалось на взаимодействие комендатур, районных администраций, бургомистров и служб по использованию рабочей силы [5, с. 188–190]. В городах это означало, что административная вертикаль превращалась в механизм постоянного учета и контроля за населением.

Следующим этапом стало расширение возрастных рамок и усиление ответственности за уклонение. Указ от 6 февраля 1943 г. распространял трудовую повинность на гражданское население прифронтовых территорий в возрасте от 14 до 65 лет, обязывал являться на биржу труда, запрещал самовольный уход с работы и закреплял 54-часовую рабочую неделю с возможностью сверхурочного труда [6, с. 161]. Такая система была особенно удобна для городов: биржа труда, комендатура, полиция и городская управа образовывали единый контур, в котором человек становился учетной единицей, подлежащей трудовому назначению, перемещению или наказанию.

Регистрационно-биржевой механизм сочетался с открытым террором. В случае неявки на регистрацию применялись штрафы, заключение и публичные

казни. В Севастополе после игнорирования приказа о явке на регистрацию оккупационные власти расценили это как массовый саботаж; на улице Пушкинской возле административных зданий были повешены трое молодых людей с устрашающими надписями, предупреждавшими остальных жителей о наказании за отказ регистрироваться и работать [7, с. 289]. Эта акция показывает, что регистрация была не технической процедурой, а актом подчинения населения оккупационной власти.

Важнейшим механизмом вывоза стала лагерно-сборная инфраструктура. По данным, приведенным А.С. Савченко, в период оккупации на территории Крыма действовали два трудовых лагеря и девять сборных пунктов для приема и отправки потенциальных остарбайтеров. Крупнейший трудовой лагерь располагался в Симферополе, недалеко от железнодорожного вокзала. Такое местоположение было не случайным: административный центр полуострова одновременно выступал узлом учета, концентрации и дальнейшей транспортировки. С мая 1942 по апрель 1944 г. из этого лагеря в Германию и Австрию было отправлено около 40 тыс. человек [6, с. 161-162].

Особое место занимал Севастополь. Трудовой лагерь на Константиновском равелине был создан сразу после оккупации города; одновременно в нем содержалось более 3 тыс. заключенных. В конце оккупации этот лагерь использовался и как место концентрации мирного населения, и как пункт сортировки трудоспособных для последующей отправки. Савченко приводит трагический эпизод: в мае 1944 г. оккупанты согнали туда около 2,8 тыс. человек, а из-за эпидемии дизентерии и использования мирных жителей отступавшими войсками в качестве «живых щитов» в живых осталось 32 человека [6, с. 162]. Таким образом, трудовая мобилизация в городских условиях была тесно связана с угрозой гибели еще до отправки в рейх.

Пропагандистский механизм должен был придать принуждению видимость добровольности. Через структуры Штаба пропаганды «Крым» распространялись газета «Голос Крыма», брошюры, радиоматериалы, письма остарбайтеров и выступления людей, вернувшихся из Германии. В директиве Штаба пропаганды подчеркивалась необходимость постоянно доказывать населению полезность и неизбежность участия в трудовой повинности. Оккупационная пресса обещала семейное проживание, питание, оплату и пособия для неработоспособных членов семей, а старостам предписывалось не препятствовать желающим «добровольно» завербоваться [6, с. 163].

Однако результативность пропаганды была ограниченной. Добровольцев для выезда в Германию было мало, а городское население стремилось использовать любые возможности для уклонения. В Симферополе актриса А.Ф. Перегонец, связанная с театральной студией и подпольной группой «Сокол», помогала спасать молодых людей от угона. Другие жители пытались устроиться на нужные оккупационному хозяйству должности, чтобы остаться на месте; известен пример молодого подпольщика Владимира Цурюпы, поступившего в городскую пожарную команду. Встречались и крайние формы самосохранения – самоповреждения и умышленное ухудшение состояния

здоровья, поскольку для многих жителей отправка в Германию воспринималась как угроза жизни, а не как трудовая поездка [6, с. 163–164].

Когда пропагандистская «вербовка» не давала нужного эффекта, применялись облавы и прямой захват людей. В Севастополе специальные военные команды ходили по домам и улицам, забирая людей независимо от возраста и пола. Массовые облавы проводились на рынках, улицах, в домах и квартирах; подростков и учащихся подкарауливали у входов в школы. Тем самым городское пространство превращалось в пространство охоты на рабочую силу: места торговли, учебы, проживания и повседневного передвижения становились зонами риска.

Значимым инструментом давления была ответственность семьи. По свидетельствам, на юношей и девушек воздействовали через угрозы родителям. Это позволяло оккупационной администрации преодолевать индивидуальное сопротивление: человек понимал, что уклонение может повлечь репрессии против близких. Воспоминания уроженки Джанкоя показывают, что списки составляли люди, хорошо знавшие местных жителей; будущим остарбайтерам объявляли место и время явки с вещами, а отказ грозил насильственным приводом [4, с. 95]. Следовательно, механизм вывоза опирался не только на немецкие структуры, но и на локальное знание, предоставлявшее оккупационной системе адресность.

География сборных пунктов свидетельствует о том, что насильственный вывоз был организован как сеть, охватывавшая основные городские центры полуострова. Сборные пункты остарбайтеров располагались в Севастополе, Симферополе, Черноморском, Феодосии, Ялте, Евпатории и Саках. Из Евпатории и Сакского района первая группа была отправлена 15 июня 1942 г., второй эшелон из Сакского района – 6 июля 1942 г.; из Феодосии отправки фиксировались 30 октября и 5 декабря 1942 г. По свидетельству жительницы Феодосии, 30 октября в Германию ушли 20 товарных вагонов с людьми [6, с. 165].

Транспортный механизм опирался на железнодорожные узлы и товарные вагоны, что подчеркивает связь насильственного вывоза с городской инфраструктурой. Человек, прошедший регистрацию, облаву или лагерь, в дальнейшем включался в поток, где его судьба зависела от военной логистики. К началу освобождения полуострова масштабы этой практики были значительными: с начала оккупации по апрель 1944 г. из Крыма было угнано свыше 85 тыс. человек [там же]. Для региона с пережитой оккупацией, голодом, репрессиями и боевыми действиями это означало дополнительную демографическую и социальную потерю.

Таблица 1.
Механизмы насильственного вывоза населения из городов Крыма (составлена автором)

Механизм	**Проявление в городах Крыма**	**Последствия**
Нормативно-административный	Трудовая повинность, расширение возрастных рамок, обязательная явка на биржу труда, запрет самовольного ухода с работы.	Юридическое оформление принуждения; превращение населения в управляемый трудовой ресурс.
Регистрационно-биржевой	Учет жителей через биржи труда, комендатуры, городские управы и местные администрации.	Выявление трудоспособных, адресное давление, подготовка списков к отправке.
Полицейско-карательный	Штрафы, заключение, публичные казни, облавы на рынках, улицах, в домах и у школ.	Страх, разрушение повседневной безопасности, рост скрытого сопротивления.
Семейно-заложнический	Угрозы родителям и близким уклоняющихся юношей и девушек.	Подавление индивидуального уклонениячерез ответственность семьи.
Пропагандистский	Газеты, брошюры, радио, собрания, обещания питания, оплаты и семейного проживания.	Попытка создать видимость добровольности; последующий провал доверия.
Лагерно-сборный	Трудовые лагеря в Симферополе и Севастополе, сеть сборных пунктов в городах полуострова.	Концентрация, сортировка и подготовка людей к отправке.
Транспортный	Отправка эшелонами и товарными вагонами через городские железнодорожные узлы.	Массовое перемещение населения за пределы Крыма; свыше 85 тыс. угнанных.
Коммуникационный	Цензура писем, ограничение количества открыток, наказание за распространение правдивых сведений.	Изоляция остарбайтеров, сокрытие условий труда, дополнительный психологический контроль.

Последствия насильственного вывоза проявлялись уже на стадии подготовки к отправке. Семьи разрушались до фактического пересечения границы: родители теряли детей, супруги – друг друга, городские коллективы – молодежь и трудоспособных работников. Поскольку захват людей происходил на улицах, рынках, в школах и домах, в сознании населения закреплялось ощущение полной небезопасности повседневной жизни. Город переставал быть привычным пространством социальных связей и превращался в пространство принудительного учета, страха и скрытого сопротивления.

Не менее важны последствия для тех, кто уже оказался в Германии. Остарбайтеры могли поддерживать связь с родными, но и эта связь контролировалась оккупационной системой: допускалось отправлять не более двух открыток в месяц, корреспонденция проходила через почтовые структуры и подвергалась проверке. Поэтому письма нельзя читать буквально как свободное свидетельство. В них часто встречались нейтральные или даже внешне благополучные формулы, однако за ними стояли цензура, страх наказания и желание не тревожить родных, оставшихся в оккупированном Крыму.

Материалы о переписке остарбайтеров показывают, что даже в отцензурированном виде письма сохраняют следы травматического опыта. В них упоминаются скудное питание, тяжелый график, усталость, тоска по дому и постоянное чувство неопределенности. К.В. Ачкасова, пытавшаяся предупредить молодежь о реальных условиях жизни «восточных рабочих», была арестована после того, как ее письмо попало в жандармерию; она провела полтора месяца в тюрьме, подвергалась избиениям и затем была заключена в концлагерь [1, с. 210]. Этот пример демонстрирует, что контроль над письмами был продолжением репрессивного механизма, а не второстепенной административной процедурой.

В повседневности остарбайтеров условия зависели от места работы. Занятость на промышленных предприятиях и фабриках, как правило, означала более тяжелый режим и большую обезличенность труда; работа в сельском хозяйстве иногда давала несколько более приемлемые условия, поскольку хозяева были заинтересованы в сохранении работника. Однако в любом случае отправка в Германию сопровождалась лишением свободы выбора, унижением статуса и зависимостью от работодателя, полиции и лагерно-производственной администрации. Непривычная среда, разлука с близкими и неопределенность будущего становились самостоятельными факторами психологической травмы [2, с. 24–30].

Для Крыма последствия угона были не только индивидуальными, но и общественными. Во-первых, насильственный вывоз сокращал трудоспособное население городов, которые и без того страдали от разрушений, голода и репрессий. Во-вторых, он усиливал недоверие к любым распоряжениям оккупационных властей: даже обещания заработка, питания и скорого возвращения воспринимались как прикрытие насилия. В-третьих, практика облав и принудительных отправок способствовала росту уклонения, скрытности,

помощи молодежи, саботажа и подпольной активности. В этом смысле угон населения стал фактором не только эксплуатации, но и сопротивления.

Характерно, что сами представители нацистской администрации постепенно осознавали провал избранных методов. А. Фрауэнфельд, связанный с планами гражданского управления Крымом, в 1944 г. критиковал обращение с остарбайтерами, запреты, унизительную нашивку «Ост» и саму практику насильственного вывоза, указывая, что запугивание населения разрушило доверие и не могло быть исправлено поздней пропагандой [6, с. 169–170]. Подобные оценки не отменяли преступного характера политики, но показывали ее внутреннее противоречие: рейху требовалась рабочая сила, а применяемое насилие демотивировало население и делало принудительную мобилизацию все более затратной.

К концу оккупации это противоречие стало особенно заметным. С одной стороны, ухудшение положения Германии на фронтах вынуждало ее еще активнее использовать труд советских граждан; с другой – репрессивная практика становилась жестче, а доверие населения к любым формам «вербовки» окончательно разрушалось. А.С. Савченко показывает, что даже отдельные попытки смягчить риторику или заигрывать с местными коллаборационистскими структурами не изменили общей логики: в 1943– 1944 гг. репрессивная политика в ряде форм стала еще более жестокой [6, с. 170–171].

Заключение. Проведенный анализ позволяет выделить несколько взаимосвязанных механизмов насильственного вывоза населения из городов Крыма. Первый – нормативно-административный: введение трудовой повинности, расширение возрастных рамок, обязательная регистрация и запрет самовольного ухода с работы. Второй – учетно-полицейский: составление списков, явка на биржу труда, угрозы семьям, облавы и задержания. Третий – пропагандистский: обещания хорошего питания, оплаты, семейного проживания и пособий, публикация писем и выступления вернувшихся рабочих. Четвертый – лагерно-транспортный: концентрация в трудовых лагерях и сборных пунктах, сортировка, отправка эшелонами через железнодорожные узлы. Пятый – коммуникационный: цензура писем и контроль информации о реальных условиях труда.

Именно совмещение этих механизмов делало систему устойчивой. Пропаганда без полиции не обеспечивала нужного числа рабочих; полиция без учета не могла действовать адресно; лагеря без транспорта не превращали захваченных людей в рабочую силу рейха; транспорт без предварительной концентрации был невозможен в условиях сопротивления и уклонения населения. Поэтому насильственный вывоз следует рассматривать как комплексную репрессивную технологию, в которой городская инфраструктура Крыма была приспособлена к задачам нацистской военно-экономической эксплуатации.

В последующем историческая память об угнанных в Германию крымчанах стала частью более широкой памяти о нацистской оккупации полуострова. Ее

специфика состоит в том, что многие жертвы не были убиты сразу и потому долго воспринимались преимущественно как «рабочая сила», а не как объект репрессивной политики. Однако материалы диссертации Савченко позволяют увидеть иной смысл: угон разрушал семейные связи, лишал человека права распоряжаться собственной жизнью, включал его в систему принудительного труда и оставлял долгосрочную травму. Следовательно, история остарбайтеров должна рассматриваться не только в экономическом, но и в гуманитарно-правовом измерении.

Таким образом, насильственный вывоз населения из городов Крыма в нацистскую Германию был одной из ключевых форм оккупационной политики 1941–1944 гг. Он опирался на трудовую повинность, учет населения, деятельность комендатур, бирж труда, полиции, пропагандистских структур, лагерей, сборных пунктов и железнодорожной логистики. Его последствия включали демографические потери, разрушение семей, психологическую травму, рост недоверия к оккупационным властям, усиление практик уклонения и сопротивления, а также формирование особого пласта памяти о жертвах принудительного труда. В этом смысле угон крымчан в Германию следует понимать как механизм не только эксплуатации, но и репрессивного контроля над обществом, направленный на подчинение и истощение населения оккупированного полуострова.

ЛИТЕРАТУРА

1. Без срока давности: преступления нацистов и их пособников против мирного населения на временно оккупированной территории СССР в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. Республика Крым. Город Севастополь: сборник архивных документов. М.: Связь Эпох, 2020. 544 с.

2. Гаража Н.А. Письма остарбайтеров как источник микросоциальной истории и истории повседневности Великой Отечественной войны (на материалах коллекции писем остарбайтеров в фондах Государственного архива Республики Крым) // Гуманитарные и юридические исследования. Ставрополь, 2016. № 4. С. 24–30.

3. Земсков В.Н. Ведущая сила всенародной борьбы: Борьба советского рабочего класса на временно оккупированной фашистами территории СССР (1941–1944 гг.). М.: Мысль, 1986. 271 с.

4. Знак не сотрется. Судьбы остарбайтеров в письмах, воспоминаниях и устных рассказах. М.: Издательство Agey Tomesh, 2019. 400 с.

5. Преступные цели – преступные средства: Документы об оккупационной политике фашистской Германии на территории СССР (1941–1944 гг.) / сост. Г. Ф. Заставенко и др. – М.: Экономика, 1985. 328 с.

6. Савченко А.С. Нацистская репрессивная политика на территории Крыма (1941–1944 гг.) : дис. … канд. ист. н. : 5.6.1. / Савченко Анастасия Сергеевна; [Место защиты: «Кубанский государственный университет» ; Диссовет 24.2.320.01 (Д 212.101.03)]. Симферополь, 2025. 251 с.

7. Севастополь. 1941–1945 гг.: сборник архивных документов / сост. Н.Ф. Задорожная, М.Г. Соловьева. Симферополь: Салта, 2020. 448 с.

УДК: 37.016:93

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Королёв Марк Евгеньевич
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры педагогики и
методики преподавания иностранных языков
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет
им. В. Шаталова»
m.korolev@donnu.ru

Карпенко Виктор Романович
аспирант кафедры философии и истории
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет
им. В. Шаталова»
Горловка, Российская Федерация
viktorsmurf90@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается роль и значение визуализации как одного из ключевых факторов повышения эффективности образовательного процесса на уроках истории. Анализируются психолого-педагогические основы восприятия информации, обосновывается переход от традиционных вербальных методов обучения к наглядным и мультимедийным технологиям. На основе анализа педагогической практики доказывается, что применение данных инструментов способствует не только лучшему усвоению фактического материала, но и развитию у обучающихся критического мышления, умения анализировать причинно-следственные связи и систематизировать знания.

Ключевые слова: визуализация, история, образовательная деятельность, эффективность обучения, наглядность, инфографика, историческая карта, цифровые образовательные ресурсы.

VISUALIZATION AS A FACTOR IN IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN HISTORY LESSONS

Korolev Mark Evgenievich,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Pedagogy and
Methods of Teaching Foreign Languages
Donetsk State Pedagogical University
named after V. Shatalov
m.korolev@donnu.ru

Karpenko Viktor Romanovich
Postgraduate student of the Department of Philosophy and History
Donetsk State Pedagogical University
named after V. Shatalov
Gorlovka, Russian Federation
viktorsmurf90@mail.ru

Annotation. The article examines the role and significance of visualization as one of the key factors in improving the efficiency of the educational process in history classes. It analyzes the psychological and pedagogical foundations of information perception and substantiates the transition from traditional verbal teaching methods to visual and multimedia technologies. Based on the analysis of pedagogical practice, the article proves that the use of these tools not only improves the acquisition of factual material, but also develops critical thinking, the ability to analyze cause-and-effect relationships, and the ability to systematize knowledge.

Keywords: visualization, history, educational activities, learning efficiency, clarity, infographics, historical map, digital educational resources.

Введение. Проблема визуализации в образовательной деятельности занимает особое место в современной педагогике, поскольку она связана не только с выбором отдельных средств обучения, но и с более широким вопросом о том, каким образом учебная информация становится понятной, осмысленной и пригодной для дальнейшего применения. В контексте преподавания истории эта проблема приобретает особую значимость. Историческое знание обращено к событиям, процессам, личностям, социальным структурам и культурным явлениям, которые чаще всего удалены от непосредственного опыта школьника. Поэтому учителю необходимо не просто сообщить определённую совокупность фактов, но и создать условия для формирования у учащихся целостного представления о прошлом. Именно здесь визуализация выступает одним из важнейших факторов повышения эффективности образовательной деятельности: она помогает превратить отвлечённые сведения в

воспринимаемые образы, связать отдельные элементы материала между собой и активизировать познавательную деятельность обучающихся.

Основная часть. Актуальность обращения к визуализации подтверждается самой историей педагогики. Средства зрительного представления информации сопровождали процесс передачи опыта на протяжении всего развития человеческого общества. Ещё первобытный человек, стремясь закрепить и передать жизненно важные сведения, обращался к изображениям, которые фиксировали сцены охоты, представления о животных, растениях и действиях, необходимых для выживания [1, с. 4-5]. Наскальная живопись в этом отношении может рассматриваться не только как форма художественного выражения, но и как ранний способ визуального обучения. Так, первобытные люди с целью передачи социального опыта, необходимого для выживания (описание процесса охоты, изображение съедобных растений и т.д.), оставляли для потомков наскальную живопись, например, пещера Альтмира [1, с. 4-5]. Она позволяла сохранять и транслировать социальный опыт, делая его доступным для восприятия тех, кто ещё не обладал развитым абстрактным мышлением. В этом же ряду можно рассматривать примитивные счётные приспособления, созданные из костей, раковин, жил животных или стеблей растений. Они помогали человеку выполнять простейшие числительные операции, опираясь на видимую и осязаемую форму.

Новейшее время, связанное с интенсивным развитием науки и техники, привело к появлению множества новых способов визуализации. Карты, таблицы, схемы, учебные иллюстрации, компьютерные презентации, интерактивные доски, электронные учебники, учебные фильмы и цифровые образовательные ресурсы постепенно вошли в образовательную практику и изменили саму организацию урока [1, с. 4-5]. Если на более ранних этапах визуализация чаще понималась как вспомогательная иллюстрация, к слову, учителя, то в современных условиях она всё чаще становится самостоятельным источником учебной информации. Это обстоятельство требует специального методического осмысления, поскольку эффективность визуальных средств зависит не от самого факта их применения, а от того, насколько грамотно они включены в образовательный процесс.

Психолого-педагогическое значение визуализации связано прежде всего с особенностями человеческого восприятия. Значительная часть информации об окружающем мире воспринимается человеком с помощью зрения. Эта закономерность распространяется и на учебную деятельность. Когда школьник сталкивается с новым материалом, он не только слушает объяснение учителя или читает текст, но и стремится соотнести полученные сведения с определённым образом. Поэтому зрительное представление информации облегчает её понимание, помогает удерживать внимание, способствует лучшему запоминанию и создаёт условия для дальнейшего анализа [4, с. 198-201]. Особенно это важно в тех случаях, когда речь идёт о сложных исторических процессах, требующих понимания причин, последствий, последовательности

событий, пространственных связей и взаимодействия различных социальных сил.

Одной из ведущих мыслительных операций является сравнение, а визуализация предоставляет для него удобную основу. Сравнивая изображения, схемы, карты, таблицы или иные визуальные модели, учащиеся могут устанавливать сходства и различия, выявлять закономерности, замечать детали, которые при чисто вербальном изложении остаются менее очевидными. На уроках истории сравнение играет особую роль: оно позволяет сопоставлять эпохи, формы государства, социальные структуры, реформы, исторические личности, экономические процессы и культурные явления [2]. Визуальная форма представления материала делает такое сопоставление более доступным, поскольку помогает ученику одновременно удерживать в поле внимания несколько элементов и видеть их взаимное расположение.

Понятие визуализации обычно связывается с приданием зримой формы той информации, которая иначе могла бы оставаться отвлечённой или трудной для восприятия. В педагогическом смысле визуализация представляет собой процесс представления данных, явлений, объектов или связей в образной форме, удобной для зрительного наблюдения, понимания и анализа [3]. Она может относиться как к числовой информации, так и к физическим, социальным, историческим и культурным процессам. Визуализация позволяет сделать видимым то, что не всегда может быть непосредственно наблюдаемо: структуру общества, причинно-следственные связи, ход исторического процесса, расположение государств, развитие военных действий, эволюцию политических институтов или изменение культурных представлений.

При этом необходимо различать визуализацию и наглядность. Эти понятия близки, но не тождественны. Наглядность является более общим дидактическим принципом, предполагающим опору на непосредственное восприятие, демонстрацию предметов, изображений или явлений. Визуализация же включает не только предъявление видимого материала, но и систему педагогических действий, направленных на формирование у учащихся определённой конструкции образа, явления или процесса. Она предполагает отображение логических связей, структурирование информации, выделение существенного и организацию восприятия таким образом, чтобы ученик не просто увидел объект, но понял его значение [6]. Поэтому визуализация выступает более сложной педагогической технологией, чем простое предъявление картинки или схемы.

Сущность визуализации состоит в том, что она помогает человеку выстраивать представление об окружающем мире и систематизировать получаемую информацию. В образовательном процессе она выполняет посредническую функцию между учебным содержанием и результатом обучения, выраженным в знаниях, умениях и навыках. Учебный материал, особенно в истории, нередко содержит большой объём фактов, дат, понятий и причинно-следственных связей [8]. Без специальной организации он может восприниматься учащимися как разрозненный набор сведений. Визуализация позволяет преодолеть эту разобщённость, поскольку переводит материал в

форму, где элементы связаны между собой и могут быть охвачены взглядом как целостная система.

Методы визуализации в обучении могут быть классифицированы по различным основаниям. Один из подходов выделяет несколько видов наглядности в зависимости от их функции в учебной деятельности. Оперативная наглядность применяется для формирования знаний, умений и навыков, опираясь на внешние действия и демонстрацию способов работы с материалом. Формализованная наглядность помогает создать учебную модель, то есть представить содержание в упорядоченной и обобщённой форме. Структурная наглядность используется для построения алгоритма изложения материала, для последовательного раскрытия темы и приведения примеров [7, С. 98-103]. Фоновая наглядность сопровождает формирование системы знаний, которые имеют сквозной характер и обеспечивают более полное восприятие темы. Дистрибутивная наглядность проявляется в организации учебников, пособий, выделении основных определений, вопросов и заданий. Наконец, наглядность преемственности направлена на установление межпредметных и внутрипредметных связей через ассоциации и сопоставления.

Другой подход к систематизации визуализации выделяет фокальную, структурно-логическую и теоретизированную наглядность. Фокальная, или схематическая, наглядность даёт непосредственное изображение объекта и позволяет получить информацию, близкую к реальному представлению о нём. Она полезна для развития сравнения, обобщения и аналогии, однако её результативность зависит от того, насколько учитель помогает ученикам осмыслить увиденное. Структурно-логическая наглядность направлена на усвоение абстрактной учебной информации [3]. Она может быть фрагментарной, но именно эта особенность побуждает школьников обращаться к исходным сведениям, искать недостающие элементы и выстраивать аналитические связи. Теоретизированная визуализация является более сложной формой, поскольку представляет собой творческую реконструкцию изучаемого объекта. Она требует применения аналогии, дедукции, анализа и воображения, например при воссоздании внешнего вида первобытного человека или модели исторического поселения.

История становления методов визуализации показывает, что их функции менялись вместе с развитием педагогических систем. На ранних этапах визуализация преимущественно выполняла иллюстративную функцию. Она помогала сделать объяснение более понятным, сопровождала слово учителя и облегчала восприятие материала. В такой логике визуальные средства были подчинены вербальному изложению. Они усиливали его, но не претендовали на самостоятельность. Однако даже в этом виде визуализация способствовала интенсификации обучения, поскольку позволяла передавать больший объём сведений без резкого снижения качества усвоения [6]. Кроме того, она активизировала учебную и познавательную деятельность, развивала зрительное восприятие, элементы критического, визуального и аналитического мышления.

Современная ситуация отличается тем, что значительная часть визуализации стала мультимедийной. Фото, видео, звук, компьютерная графика, презентации, интерактивные доски и электронные ресурсы объединяют разные формы информации в единой цифровой среде. Для современного человека мультимедийная сфера является одним из основных источников сведений о мире. Поэтому в учебном процессе визуализация нередко превращается из вспомогательного компонента в самостоятельный носитель знания. Это особенно заметно в тех случаях, когда ученики получают информацию не только из учебника и объяснения учителя, но и из видеофрагментов, электронных карт, презентаций, цифровых атласов и интерактивных заданий. В результате меняется сама структура урока: учитель всё чаще организует работу не только с текстом, но и с комплексным визуально-информационным материалом [5].

Преимущество визуальной информации заключается в том, что её восприятие и воспроизведение требуют меньших временных затрат по сравнению с чисто вербальным изложением. Визуальный образ может быть схвачен целостно, тогда как устное объяснение разворачивается последовательно во времени. Именно поэтому грамотно подобранная схема или карта иногда позволяет быстрее понять взаимосвязь событий, чем подробное словесное описание. Однако это преимущество не означает, что визуальный материал должен заменять объяснение. Напротив, его эффективность проявляется тогда, когда он включён в педагогический комментарий, когда учитель направляет внимание учеников, предлагает вопросы, помогает выделить главное и побуждает к самостоятельным выводам [5].

Современные методы визуализации обладают рядом характерных особенностей. Во-первых, они объединяют разные информационные формы: текст, звук, графику, фото и видео. Это позволяет представить тему многопланово и обеспечить воздействие на разные каналы восприятия. Во-вторых, цифровые носители дают возможность хранить большие объёмы учебной информации и быстро обращаться к ней в нужный момент. В-третьих, современные визуальные средства отличаются относительной простотой использования и возможностью переработки. Учитель может создавать презентации, подбирать изображения, изменять схемы, включать видеофрагменты, выстраивать последовательность слайдов и адаптировать материал под конкретный класс [8]. Но вместе с этими возможностями возрастает и ответственность педагога, поскольку избыточность визуального ряда может привести к поверхностному восприятию.

Визуализация может быть понята как промежуточный этап между учебной информацией и образовательным результатом. С одной стороны, она исходит из содержания, которое необходимо усвоить. С другой стороны, она направлена на формирование знаний, умений и навыков, которые ученик должен применить в дальнейшей учебной или практической деятельности. Чтобы визуализация выполняла эту функцию, она должна не просто предъявлять материал, а структурировать его. Она превращает информацию в образ, схему, модель или последовательность, которые помогают школьнику организовать собственное

понимание. В этом смысле визуализация является результатом определённого уровня познания: она отражает основные свойства изучаемого объекта и одновременно стимулирует дальнейшее исследование [2].

Преподавание истории в современных условиях практически невозможно без визуализации. История как учебный предмет имеет дело с пространством, временем, изменением и причинностью. Чтобы понять историческое событие, ученик должен установить, где оно произошло, когда оно произошло, какие обстоятельства ему предшествовали, какие силы в нём участвовали и какие последствия оно вызвало. Вербальное объяснение может дать необходимые сведения, но визуальные средства делают их более связными и наглядными [5]. Карта показывает территориальный контекст, схема помогает понять структуру власти или общества, таблица облегчает сравнение, портрет создаёт представление об исторической личности, иллюстрация оживляет культурную среду, а документальный фрагмент помогает почувствовать динамику события.

Историческая карта занимает особое место среди средств визуализации. Она помогает соединить историческое и географическое знание, показать пространственные границы событий, движение народов, изменение территорий, направление походов, расположение государств и центров культуры. Работа с картой формирует у школьников умение связывать исторический процесс с пространством. Это умение имеет принципиальное значение, поскольку многие события невозможно полноценно объяснить без учёта географического положения, соседства, природных условий, путей сообщения и политических границ. Карта не должна быть пассивным фоном урока. Она становится эффективной тогда, когда учащиеся читают её, отвечают на вопросы, находят объекты, прослеживают изменения и делают выводы [2].

Схемы и таблицы также являются важными инструментами исторического обучения. Они позволяют организовать сложный материал, выделить его структуру и установить соотношение между элементами. Таблица помогает сравнивать факты и явления, например различные формы правления, этапы реформ, позиции социальных групп или последствия исторических событий. Схема удобна для отображения причинно-следственных связей, структуры управления, последовательности действий или логики развития процесса. Визуальная компактность схемы позволяет ученику увидеть то, что в развернутом тексте может быть скрыто из-за большого количества подробностей. Однако схема не должна заменять содержание; она является опорой для понимания и должна раскрываться через объяснение, обсуждение и самостоятельную работу [5].

Мультимедийная презентация стала одним из наиболее распространённых средств визуализации на уроках истории. Её преимущество состоит в возможности соединять тезисы, изображения, карты, схемы, фрагменты документов и задания в единую последовательность. Хорошо подготовленная презентация помогает удерживать внимание класса, задаёт темп урока, обеспечивает смысловые акценты и облегчает восприятие. Однако презентация эффективна только тогда, когда она не превращается в замену речи учителя или

в перегруженный текстом экран. Тезисность, логическая последовательность, умеренность визуальных элементов и соответствие содержанию урока являются обязательными условиями её педагогической ценности [8]. Презентация должна помогать ученику думать, а не освобождать его от необходимости мыслить.

Иллюстрации, портреты и изображения исторической тематики выполняют особую функцию. Они помогают приблизить прошлое к восприятию школьника, создать эмоциональную связь с изучаемой эпохой, показать внешний облик людей, предметов, зданий, одежды, быта и культурной среды. Через такие материалы история становится менее отвлечённой. Однако иллюстрация также требует анализа. Учитель должен обращать внимание учеников на то, что изображение имеет автора, замысел, исторический контекст и степень условности. Если изображение воспринимается только как «картинка», его образовательный потенциал ограничен. Если же оно становится источником вопросов, наблюдений и выводов, оно активизирует познавательную деятельность и формирует элементы исторического мышления.

Положительное значение визуализации проявляется прежде всего в повышении интереса к уроку. Зрительно организованный материал делает учебный процесс более разнообразным и динамичным. Он позволяет чередовать виды деятельности, удерживать внимание, снижать утомляемость и создавать условия для включения в работу учеников с разным уровнем подготовки. Визуальный материал часто воспринимается легче, чем длинное устное объяснение, поэтому он помогает преодолевать психологические затруднения, связанные с неуверенностью, страхом ошибки или недостаточным уровнем предварительных знаний [2]. Когда ученик получает возможность опереться на образ, схему или карту, он легче включается в обсуждение и быстрее переходит от пассивного слушания к активному анализу.

Визуализация способствует также формированию положительной учебной мотивации. Ученик охотнее работает с материалом, который кажется ему понятным, доступным и связанным с конкретным образом. В истории это особенно важно, поскольку значительный объём фактической информации может снижать интерес, если не подкрепляется смысловой организацией. Визуальные средства помогают увидеть внутреннюю логику темы, а значит, уменьшают ощущение случайности и перегруженности. Они показывают, что исторические факты связаны между собой, что события имеют причины и последствия, а отдельные явления могут быть рассмотрены как части более широкого процесса. Такое понимание усиливает мотивацию, поскольку ученик начинает воспринимать историю не как механическое запоминание, а как исследование.

Существенное значение имеет влияние визуализации на развитие аналитического мышления. При методически правильном использовании визуальный материал не облегчает обучение до уровня простого восприятия, а, напротив, усложняет познавательную деятельность, поскольку требует анализа структуры, выявления связей, сопоставления данных и формулирования выводов. Карта заставляет задавать вопросы о пространстве, схема – о логике

отношений, таблица – о критериях сравнения, иллюстрация – о деталях и контексте, видеофрагмент – о достоверности и интерпретации. Поэтому визуализация способна стать фактором активизации мышления, если она включается в систему вопросов и заданий, а не предъявляется как готовый ответ [7, с. 157-177].

Однако наряду с положительными возможностями визуализация несёт и определённые риски. Главный риск связан с тем, что визуальный материал может восприниматься как окончательная и бесспорная истина. Человек склонен доверять увиденному, и это свойство может снижать критичность восприятия. Если учебный видеоролик, изображение или презентация содержат упрощённую, недостоверную или одностороннюю информацию, ученик может принять её буквально. В таком случае визуализация не развивает мышление, а подменяет его готовым впечатлением. Особенно опасна ситуация, когда зрительная яркость материала скрывает слабость содержания. Учебный процесс тогда становится внешне привлекательным, но внутренне бедным.

Ещё один риск связан с утратой самостоятельности мышления. Когда ученики постоянно получают «готовую» визуальную информацию, они могут перестать самостоятельно реконструировать содержание, выстраивать причинные связи и формировать собственные представления. Визуализация, изначально призванная помогать пониманию, в таком случае превращается в средство пассивного потребления [6]. Особенно это заметно тогда, когда урок полностью строится на демонстрации презентаций, фильмов или изображений, а работа с вопросами, текстом, обсуждением и самостоятельными выводами отходит на второй план. Образовательный результат оказывается поверхностным: ученики запоминают яркие кадры, но не всегда понимают смысл исторического процесса.

Негативные последствия неразумного применения визуализации могут проявляться в снижении способности анализировать информацию. Между тем анализ является одной из главных целей обучения. Ученик должен не только усвоить сведения, но и научиться применять их, сопоставлять, проверять, обобщать и использовать в новых ситуациях. Историческое образование особенно нуждается в развитии аналитических умений, поскольку оно формирует способность понимать сложность общественных процессов, видеть причинно-следственные связи и оценивать разные точки зрения. Если визуальные средства не включены в аналитическую работу, они не выполняют своей образовательной функции [3]. Следовательно, проблема заключается не в самой визуализации, а в характере её использования.

Для того чтобы визуализация действительно повышала эффективность образовательной деятельности, она должна соответствовать ряду требований. Прежде всего она должна быть ориентирована на мотивацию обучения, то есть не просто привлекать внимание, а вызывать содержательный интерес к теме. Далее, она должна быть доступной и соответствовать возрастным особенностям учащихся. Слишком сложная схема может оказаться непонятной, а чрезмерно упрощённая - не дать нужного образовательного эффекта. Визуальный материал

должен быть содержательным, то есть отражать существенные стороны изучаемого явления и сочетаться с теоретическим объяснением. Кроме того, важны интерактивность и вариативность, позволяющие ученикам не только смотреть, но и действовать: сравнивать, дополнять, объяснять, строить собственные выводы.

Методическая работа учителя в условиях активного применения визуализации приобретает особую роль. Педагог должен уметь отбирать материалы, оценивать их достоверность, определять их место в структуре урока и соотносить с целями обучения. Не всякое изображение, карта или видео являются педагогически ценными. Важно, чтобы визуальное средство помогало решить конкретную учебную задачу: актуализировать знания, объяснить новый материал, организовать сравнение, закрепить понятие, проверить понимание или стимулировать самостоятельное исследование. Если цель не определена, визуализация легко превращается в случайное сопровождение урока. Если же цель ясна, она становится инструментом управления познавательной деятельностью [5].

Важным условием эффективности является сочетание визуализации с теоретическими методами обучения. Средства визуализации не должны вытеснять объяснение, беседу, работу с текстом, постановку проблемных вопросов и самостоятельные задания. История как предмет требует не только зрительного восприятия, но и понятийного анализа. Учащиеся должны усваивать термины, понимать содержание исторических категорий, работать с причинностью и аргументацией. Поэтому визуальный материал должен быть встроен в систему теоретического осмысления. Только в этом случае он помогает не просто запомнить образ, а понять явление [2].

Визуализация повышает эффективность образовательной деятельности тогда, когда она помогает достигать главной цели обучения - формирования осмысленных знаний. Осмысленное знание отличается от механического запоминания тем, что ученик понимает связи, может объяснить материал своими словами, применить его в новой ситуации и критически отнестись к информации. Визуальные средства создают благоприятные условия для такого знания, если они используются как инструменты анализа [3]. Они помогают увидеть структуру, но структура должна быть понята; они создают образ, но образ должен быть осмыслен; они концентрируют информацию, но информация должна быть включена в рассуждение.

Заключение. Обобщив выше сказанное, можно прийти к выводу, что визуализация прошла длительный путь развития: от первобытных изображений и простейших счётных приспособлений до современных мультимедийных технологий. На каждом этапе она отражала уровень культуры, науки и образовательных задач общества. В педагогике визуализация изначально возникала как средство иллюстрации и передачи опыта, но в современных условиях приобрела более широкое значение. Она участвует в формировании учебной мотивации, развитии познавательной активности, организации восприятия, структурировании материала и становлении аналитического

мышления. При этом её роль не может быть оценена однозначно положительно без учёта методических условий.

Отрицать возможности визуализации в образовании невозможно, поскольку она соответствует особенностям человеческого восприятия и потребностям современного учебного процесса. Но столь же ошибочно превращать её в главный и единственный метод обучения. Визуальные средства являются мощным дидактическим инструментом, и именно поэтому их применение должно быть уместным, аргументированным и методически обеспеченным. Учитель истории должен не только владеть техническими средствами, но и понимать, зачем и как они используются. Он должен соединять визуализацию с объяснением, проблемными вопросами, работой с текстом, обсуждением и самостоятельной деятельностью учащихся [5].

Наиболее продуктивной является такая модель урока, в которой визуализация не заменяет мышление, а побуждает к нему. Карта должна вести к анализу пространства, схема – к пониманию связей, таблица – к сравнению, изображение – к интерпретации, презентация – к систематизации, видео – к обсуждению и проверке. В этом случае визуальные средства становятся фактором активизации познавательной деятельности, помогают ученикам не только воспринимать историю, но и размышлять о ней. Именно такое применение визуализации соответствует задачам современного исторического образования и позволяет повысить эффективность урока без утраты его научного и аналитического содержания [5].

Таким образом, значение визуализации заключается в том, что она делает образовательный процесс более доступным, содержательным и динамичным, но сохраняет свою педагогическую ценность только при условии осознанного применения. Она помогает заинтересовать учащихся, активизировать их внимание, облегчить понимание сложного материала, поддержать мотивацию и сформировать навыки анализа. Вместе с тем она требует критического отношения, методической культуры и постоянного контроля со стороны педагога. Визуализация должна служить не упрощению знания, а его более глубокому освоению. В этом состоит её основная роль как фактора повышения эффективности образовательной деятельности на уроках истории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белова З.С. Визуальная наглядность в формировании реалистического мышления учащихся: Автореф. дис. … канд. пед. наук. Чебоксары, 1997. 14 с.

2. Жукова Т.Н. Роль визуализации в школьном образовании // Санкт-Петербургский образовательный вестник. Санкт-Петербург, 2016. №1. С. 63 – 71.

3. Кротова И., Камоза Т., Донченко Н. Метод визуализации в системе инновационного обучения // Высшее образование в России. Москва, 2008. №4. С. 164 – 167.

4. Першиц А.И., Монгайт А.П., Алексеев В.П. История первобытного общества: Учебник. М.: Высш. школа, 1982. 223 с.

5. Полякова Е.В. Применение способов и методов визуального мышления в современном образовании // Известия ЮФУ. Технические науки. Ростов, 2012. №10. С. 120 – 124.

6. Трухан И.А. Визуализация учебной информации в обучении математике, её значение и роль // Успехи современного естествознания. Москва, 2013. №10. С. 113-115.

7. Цойнгер Г. Учение о цвете (популрный очерк). М., 1971. 221 с.

8. Юдин И.И. Мультимедийные технологии в обучении. URL: http://festival.1september.ru/articles/624937/

УДК 351.824.1:33(477.6)(470+571)"1914/1918"(045)
ORCID: 0009-0002-7369-0535

ПРИЧИНЫ КРИЗИСА ТЯЖЁЛОЙ ИНДУСТРИИ ДОНБАССА В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ: РЕСУРСНЫЙ, ТРАНСПОРТНЫЙ И ИНВЕСТИЦИОННЫЙ АСПЕКТЫ

Никулин Юрий Александрович
старший преподаватель кафедры философии и истории
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»
Горловка, Российская Федерация
yuri_a_nikulin@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются причины кризиса тяжёлой индустрии Донбасса в годы Первой мировой войны через анализ ресурсного, транспортного и инвестиционного аспектов. Показано, что к началу войны Донецкий бассейн представлял собой крупнейший угольно-металлургический район Российской империи, обладавший развитой промышленной базой, собственной сырьевой основой и относительно замкнутой производственной цепью «уголь – кокс – металл». Вместе с тем высокий потенциал региона оказался ограничен системными противоречиями военной экономики: потерей альтернативных источников топлива, перегрузкой железнодорожной сети, мобилизацией квалифицированной рабочей силы, зависимостью ряда производств от иностранного капитала и специалистов, слабостью отечественной химической промышленности и нехваткой бензольного сырья для производства взрывчатых веществ. Особое внимание уделяется тому, что военный кризис выявил не локальную несостоятельность промышленности Донбасса, а общие структурные проблемы экономики Российской империи, которые не позволили в полной мере использовать ресурсные, логистические и производственные преимущества региона. Делается вывод, что кризис тяжёлой индустрии Донбасса имел комплексный характер и был обусловлен не одним фактором, а взаимодействием ресурсных дефицитов, транспортного коллапса, инвестиционной зависимости и недостаточной мобилизационной подготовленности государства.

Ключевые слова: Первая мировая война, Донбасс, тяжёлая индустрия, военная экономика, угольная промышленность, металлургия, коксобензольное производство, бензол, иностранный капитал, транспортный кризис, мобилизация экономики.

CAUSES OF THE CRISIS OF DONBASS HEAVY INDUSTRY DURING WORLD WAR I: RESOURCE, TRANSPORT AND INVESTMENT ASPECTS

Nikulin Yuri Alexandrovich
Senior Lecturer at the Department of Philosophy and History
Donetsk State Pedagogical University
named after V. Shatalov
Gorlovka, Russian Federation
yuri_a_nikulin@mail.ru

Annotation. The article examines the causes of the crisis of Donbass heavy industry during the First World War through the analysis of resource, transport and investment aspects. It is shown that by the beginning of the war the Donets Basin was the largest coal and metallurgical region of the Russian Empire, possessing a developed industrial base, its own raw materials and a relatively closed production chain “coal – coke – metal”. At the same time, the high potential of the region was limited by systemic contradictions of the war economy: the loss of alternative fuel sources, railway overload, mobilization of skilled workers, dependence of a number of industries on foreign capital and specialists, weakness of the domestic chemical industry and shortage of benzene raw materials for the production of explosives. Special attention is paid to the fact that the wartime crisis revealed not the local failure of Donbass industry, but the general structural problems of the economy of the Russian Empire, which did not allow the full use of the resource, logistical and production advantages of the region. The conclusion is made that the crisis of Donbass heavy industry was complex and resulted from the interaction of resource shortages, transport collapse, investment dependence and insufficient mobilization preparedness of the state.

Keywords: World War I, Donbass, heavy industry, war economy, coal industry, metallurgy, coke-benzene production, benzene, foreign capital, transport crisis, economic mobilization.

Введение. Первая мировая война стала для Российской империи не только военным, но и предельно жёстким экономическим испытанием. Затяжной характер боевых действий, позиционные формы войны, многократное возрастание потребности армии в металле, топливе, боеприпасах, взрывчатых веществах и железнодорожных перевозках привели к тому, что исход военных кампаний всё в большей степени зависел от состояния тыла. В таких условиях тяжёлая индустрия становилась не второстепенным обеспечивающим

элементом, а одним из фундаментальных факторов обороноспособности государства.

Особое место в этой системе занимал Донбасс. К началу Первой мировой войны Донецкий бассейн являлся крупнейшим угольно-металлургическим регионом Российской империи. Его промышленная база включала угледобычу, коксование, металлургическое производство, транспортную инфраструктуру и зарождающиеся химические производства. В отличие от многих промышленных районов империи, Донбасс обладал важным преимуществом: здесь производственная цепь была относительно компактной и внутренне связанной. Уголь, кокс и металл образовывали технологическую триаду, которая позволяла экономить время, снижать транспортные издержки и обеспечивать военное производство базовыми ресурсами.

Однако именно Первая мировая война показала, что высокий региональный потенциал сам по себе не гарантирует устойчивости индустриального развития. Промышленность Донбасса оказалась включена в более широкую систему имперской экономики, для которой были характерны неравномерность размещения производств, зависимость от иностранного капитала, недостаточная развитость ряда технологических направлений, слабость мобилизационного планирования и перегрузка транспорта. В результате ресурсная мощь региона вступила в противоречие с системными ограничениями, которые резко усилились в военное время.

Актуальность исследования определяется необходимостью рассмотреть кризис тяжёлой индустрии Донбасса не как локальное падение отдельных производственных показателей, а как проявление общего кризиса военной экономики Российской империи. Такой подход позволяет увидеть, что проблемы угля, металла, кокса, бензола, железных дорог, рабочей силы и иностранного капитала были взаимосвязаны. Угольный кризис осложнял работу транспорта и металлургии; транспортный кризис сдерживал вывоз топлива и снабжение предприятий; зависимость от иностранных технологий и капитала тормозила развитие химической промышленности; слабость мобилизационной подготовки делала даже сильные промышленные районы недостаточно эффективными в условиях затяжной войны.

Цель статьи состоит в выявлении основных причин кризиса тяжёлой индустрии Донбасса в годы Первой мировой войны через рассмотрение ресурсного, транспортного и инвестиционного аспектов. Для достижения указанной цели необходимо определить место Донбасса в военно-промышленной системе Российской империи; раскрыть значение угля, кокса и металла для фронта и тыла; проанализировать влияние железнодорожного кризиса на производственные показатели; показать роль иностранного капитала и технологической зависимости в развитии коксобензольной и металлургической промышленности; выявить взаимосвязь между региональными возможностями и общегосударственными ограничениями.

Методологическую основу исследования составляют принципы историзма и системного анализа, позволяющие рассматривать промышленность Донбасса

как часть единого военно-экономического организма Российской империи. Используются сравнительно-исторический метод, дающий возможность сопоставлять довоенные и военные показатели отраслей, а также проблемно-хронологический подход, раскрывающий динамику нарастания кризисных явлений в 1914–1918 гг. Особое значение имеет комплексный анализ экономических факторов, поскольку кризис тяжёлой индустрии не может быть объяснён только падением добычи угля или снижением выплавки металла: он был результатом взаимодействия нескольких взаимно усиливающих друг друга процессов.

Основная часть. В предвоенный период Донбасс являлся одной из наиболее динамично развивавшихся промышленных территорий Российской империи. Его значение определялось прежде всего концентрацией угля и металлургии. Каменный уголь был не только топливом для предприятий, но и основой работы железнодорожного транспорта, энергетики, металлургии и коксохимического производства. Металл, в свою очередь, был необходим для снарядов, вооружения, железнодорожной техники, военного строительства и ремонта инфраструктуры. Именно поэтому Донецкий бассейн в условиях войны приобрёл стратегическое значение.

К началу войны Российская империя занимала заметное место в мировом промышленном производстве, однако по важнейшим показателям сохраняла существенное отставание от ведущих индустриальных держав. В литературе подчёркивается, что по выработке электроэнергии, добыче каменного угля, выплавке чугуна и стали, выплавке меди и выпуску машин Россия занимала соответственно 15-е, 6-е, 5-е, 7-е и 4-е места в мировом производстве [7, с. 8]. Эти данные показывают двойственность положения империи: с одной стороны, она обладала значительным ресурсным и демографическим потенциалом; с другой стороны, её промышленная база была недостаточно сбалансированной для ведения длительной войны нового типа.

Первый аспект кризиса тяжёлой индустрии Донбасса был ресурсным. На первый взгляд, именно ресурсная база составляла сильнейшую сторону региона. Донецкий бассейн обеспечивал подавляющую часть добычи каменного угля в стране. В исследовательской литературе указывается, что на территории Донбасса добывалось около 87% угля Российской империи [9, с. 139], а в 1913 г. доля Донецкого бассейна в общей угледобыче составляла 87,2% [8, с. 51]. Однако такая концентрация ресурса имела не только положительную, но и проблемную сторону. Чем выше была зависимость имперской экономики от одного бассейна, тем более уязвимой становилась вся система снабжения при транспортных, кадровых или организационных сбоях.

С началом войны ресурсная нагрузка на Донбасс резко возросла. В первые недели боевых действий Россия фактически потеряла доступ к Домбровскому бассейну, второму по значению источнику каменного угля, а также столкнулась с прекращением или резким сокращением ввоза угля из-за границы. В количественном отношении утрата этих источников по данным 1913 г. могла составлять 14 622 тыс. тонн, то есть 40,6 % от общей добычи угля в России [8,

с. 48]. Следовательно, Донецкий бассейн должен был не только обслуживать собственные региональные потребности, но и компенсировать выпадение других топливных источников.

Особенно существенным было то, что до войны значительная часть промышленности западных и северо-западных районов работала не на донецком, а на привозном угле. Петроград и Прибалтика ориентировались на английский уголь, который с учётом фрахтов и пошлин мог обходиться дешевле, чем транспортировка донецкого топлива [9, с. 158]. В мирное время такая структура снабжения казалась экономически оправданной, но в военное время она стала фактором уязвимости. Прекращение привычных поставок требовало срочного изменения логистики, перераспределения потоков и переориентации потребителей на Донбасс.

Ресурсный кризис проявлялся не только в нехватке топлива, но и в невозможности быстро нарастить добычу до требуемого уровня. Формально Донецкий бассейн обладал потенциалом увеличения производства, однако война резко изменила условия труда. Мобилизация рабочих на фронт стала одним из важнейших факторов падения производительности. Уже в первую волну мобилизации в июле 1914 г. число рабочих на каменноугольных предприятиях Донбасса сократилось с 203 тыс. до 137,5 тыс. человек, то есть на 32,3%, а в целом шахты региона потеряли до 40% горняков [8, с. 36, 150]. Для угольной и металлургической промышленности, требовавших квалифицированного труда, это имело особенно тяжёлые последствия.

Нехватка квалифицированных рабочих не могла быть компенсирована простым увеличением численности занятых. Горное дело, металлургия, коксование и обслуживание сложного оборудования предполагали производственный опыт, знание технологического процесса и дисциплину труда. Замена ушедших на фронт специалистов менее подготовленными работниками, женщинами и подростками позволяла частично закрывать кадровые пробелы, но не могла полностью восстановить прежний коэффициент полезного действия предприятий. В результате даже при наличии сырья и спроса промышленность сталкивалась с ограничениями человеческого капитала.

Второй ресурсной проблемой стала зависимость металлургии от угля и кокса. Нехватка угля автоматически отражалась на доменном и мартеновском производстве, а нехватка кокса снижала устойчивость всей металлургической цепи. Кризис тяжёлой индустрии Донбасса поэтому нельзя сводить только к угледобыче: уголь был начальным звеном более широкой производственной системы. Нарушение этого звена вело к сбоям в энергетике, транспорте, металлургии и химическом производстве.

Особую роль в ресурсном аспекте играло коксобензольное производство. Если каменный уголь и металл имели очевидное значение для фронта, то кокс был важен не только как металлургический компонент, но и как источник побочных продуктов коксования. Ароматические углеводороды, прежде всего бензол и толуол, использовались в производстве взрывчатых веществ. Именно здесь наиболее отчётливо проявилась слабость российской химической

промышленности. До войны спрос на бензольную продукцию покрывался преимущественно за счёт поставок из Германии, а отечественная коксобензольная промышленность была развита недостаточно.

Парадокс заключался в том, что Донбасс обладал объективными предпосылками для развития коксохимии, поскольку здесь существовала мощная коксовальная база. Однако в мирное время побочные продукты коксования не становились самостоятельным стратегическим ресурсом. Химическая промышленность Российской империи оказалась включена в зависимость от внешних поставок и иностранных технологий. С началом войны эта зависимость обернулась дефицитом сырья для взрывчатых веществ и стала одним из факторов «снарядного голода».

В 1914 г. Главное артиллерийское управление было вынуждено направлять в Донбасс специальные комиссии для изучения возможности создания отечественного бензольного производства. Первая комиссия под председательством профессора А.В. Сапожникова пришла к выводу, что количество добываемого сырого бензола невелико, а организация получения толуола в значительных объёмах потребует времени и технических усилий [6, с. 436]. Позднее работа комиссии В.Н. Ипатьева позволила более предметно оценить состояние коксовых заводов и перспективы развития коксобензольного производства.

Итогом этих усилий стало создание бензольных производств в Макеевке и Кадиевке. Уже к сентябрю 1915 г. оба завода начали функционировать, что способствовало росту отечественной коксобензольной промышленности. Рост производства взрывчатых веществ в 1915 г. демонстрирует значение этого решения: в феврале выпуск составлял 6,3 тыс. пудов, в апреле − 17,4, в июне − 37,4, в августе − 53,9, а в октябре − 85,4 тыс. пудов [6, с. 454]. Эти данные показывают, что Донбасс действительно мог стать базой для решения критических военно-промышленных задач, но государство обратилось к этому потенциалу с запозданием, уже после выявления тяжёлого дефицита.

Второй важнейший аспект кризиса был транспортным. Именно транспорт превратил потенциальную ресурсную мощь Донбасса в ограниченный и не всегда доступный для потребителей ресурс. Промышленность региона могла добывать уголь, производить кокс и металл, но их значение для фронта и тыла зависело от возможности своевременного вывоза. Железнодорожная сеть Российской империи в годы войны оказалась перегружена военными перевозками, снабжением фронта, эвакуацией, перемещением войск и доставкой сырья. В этой ситуации даже рост добычи не означал фактического роста снабжения потребителей.

В 1914 г. проблема вывоза угля ещё не проявилась во всей остроте, поскольку мобилизация промышленности происходила постепенно, а у многих отдалённых потребителей сохранялись запасы топлива. Однако уже к 1915 г. транспортная проблема стала критической. Исследования показывают, что при отставании вывоза от добычи уголь накапливался при шахтах и станциях, тогда как промышленные районы испытывали дефицит топлива. Возникала типичная

для военной экономики ситуация: ресурс физически существовал, но не мог быть доставлен туда, где он был необходим.

Характерным примером является ситуация с Рутченковскими копями, где в течение 1915 г. остатки угля при шахтах и станциях росли на фоне нестабильной отправки потребителям. В ноябре и декабре 1915 г. общие остатки угля достигали соответственно 640 830 и 684 905 пудов [5]. Эти показатели иллюстрируют структурную проблему: угледобыча сталкивалась не только с нехваткой рабочих, но и с ограниченной пропускной способностью транспортной системы.

Транспортный кризис имел обратное влияние на добычу. Когда шахты не могли своевременно вывозить уголь, предприятия были вынуждены сокращать добычу, уменьшать число рабочих дней, задерживать рост производства. Это порождало замкнутый круг: дефицит угля в промышленных центрах требовал наращивания добычи, но невозможность вывоза делала такое наращивание экономически и технически затруднительным. В итоге транспортный фактор не просто сопровождал угольный кризис, а становился одной из его причин.

В годы войны железные дороги плохо справлялись с увеличивавшимся объёмом перевозок угля, металла, боеприпасов и военной техники. В одном из загруженных материалов отмечается, что только за второе полугодие 1914 г. потребитель не смог получить 84 тыс. вагонов стратегической продукции, а в первой половине 1915 г. − уже 127 тыс. вагонов [6]. Из примерно 160 млн пудов угля, ежемесячно добывавшихся в Донбассе, вывозилось в среднем только около 80 млн пудов [там же]. Такие данные показывают, что транспортная система стала одним из центральных узлов кризиса тяжёлой индустрии.

Особое совещание по топливу было вынуждено реагировать на ситуацию, поскольку уголь несвоевременно поступал военным потребителям. В 1916 г. была введена так называемая «разрешительная система» перевозок донецкого угля, то есть сохранение свободы закупок сочеталось с разрешительным порядком вывоза. Такая мера была попыткой административного регулирования дефицитного ресурса, но сама необходимость её введения свидетельствовала о глубине транспортно-топливного кризиса.

Транспортный коллапс проявлялся также в ухудшении состояния подвижного состава. Количество неисправных вагонов и паровозов росло, сроки оборота вагонов увеличивались. По данным, приведённым в одном из материалов, если в 1916 г. вагон возвращался в среднем через 4,5 дня, то к началу 1918 г. − через 8–9 дней, а количество функционирующих вагонов за 1917 г. сократилось на 27% [там же]. В результате падение транспортировки донецкого угля в 1917 г. по сравнению с предыдущим годом составило 327,5 млн пудов [там же]. Следовательно, кризис промышленности Донбасса в значительной степени был кризисом коммуникации между производителем и потребителем.

Третий аспект кризиса был инвестиционным. Промышленный подъём Донбасса в конце XIX — начале XX века во многом обеспечивался иностранным капиталом. С одной стороны, это способствовало быстрому развитию угольной, металлургической и химической отраслей, внедрению технологий,

строительству предприятий, привлечению специалистов. С другой стороны, такая модель развития создавала зависимость от внешних экономических интересов, которые в условиях войны могли вступать в прямое противоречие с потребностями российской обороны.

В исследованиях подчёркивается, что в южную металлургию и донецкую угольную промышленность было вложено более 90% иностранного капитала [9, с. 141]. Такая концентрация внешнего капитала делала регион промышленно мощным, но одновременно зависимым. Иностранные инвесторы ориентировались прежде всего на прибыль и интересы собственных государств, а не на долгосрочную мобилизационную устойчивость Российской империи. С началом войны активизировался отток иностранного капитала и специалистов, что усилило кадровые и технологические проблемы предприятий.

Особенно показателен пример германского капитала и немецких фирм. В одной из публикаций нами уже было отмечено, что иностранный капитал вкладывался главным образом в горнопромышленные предприятия Юга России, причём свыше 9/10 иностранных капиталов было вложено в южную металлургию и угольную промышленность Донбасса [5, с. 72]. Удельный вес собственно германского капитала в горнодобывающей и металлургической промышленности был меньше французского, английского и бельгийского, однако его влияние не исчерпывалось количественными показателями. Германские капиталовложения имели политико-стратегическую направленность и были связаны с интересом Германии к промышленным и сырьевым районам Юга России.

В коксохимической сфере влияние иностранных фирм проявилось особенно остро. Строительство коксовальных заводов в Донецком бассейне обеспечивалось иностранными фирмами, среди которых были немецкие компании «Генрих Копперс», «Дюссельдорф» и «Коллин». Особенности контрактов и технологической организации производства приводили к тому, что необходимый для производства тротила бензол не улавливался в достаточной степени при коксовальных печах. В мирное время это могло восприниматься как экономическая особенность, но в военное время стало фактором военно-промышленной уязвимости.

Таким образом, инвестиционная зависимость имела не только финансовое, но и технологическое измерение. Российская промышленность могла обладать сырьём и предприятиями, но не всегда контролировала полный технологический цикл, необходимый для превращения сырья в стратегически значимый продукт. В случае бензола это означало, что коксовые заводы существовали, уголь коксировался, побочные продукты образовывались, но система их улавливания, переработки и использования в интересах военной экономики была недостаточно развита.

Инвестиционный аспект проявлялся и в металлургии. В годы войны крупные монополистические объединения стремились использовать военную конъюнктуру для увеличения доходов. Рост цен на сырьё и металл, посредническая спекуляция, искусственное завышение стоимости продукции

затрудняли снабжение военной промышленности и увеличивали нагрузку на казну. В исследовательской литературе отмечается, что в конце 1915 г. за пуд стали казна платила 4 руб. 35 коп., что было почти на 25% дороже, чем в 1914 г., а в 1916 г. цена поднялась ещё на 30 % [3, с. 55].

Парадокс заключался в том, что дефицит металла для военной продукции мог сочетаться с накоплением запасов на складах заводов. Это было следствием не физического отсутствия металла как такового, а нарушения механизмов его распределения, завышения цен, транспортных сбоев и недостаточной согласованности между государством, промышленниками и военными ведомствами. Следовательно, кризис металлургии Донбасса был не только производственным, но и организационно-экономическим.

Кризис тяжёлой индустрии Донбасса также был связан с недостаточной мобилизационной подготовкой государства. Российская империя вступала в войну, исходя из представлений о сравнительно кратком конфликте. Расчёты потребностей фронта в боеприпасах, взрывчатых веществах, металле и топливе оказались заниженными. Когда война приобрела затяжной характер, выяснилось, что прежняя система снабжения не отвечает новым масштабам потребления. В этом смысле кризис Донбасса был следствием не только региональных трудностей, но и общей неподготовленности экономики к длительной индустриальной войне.

Проблема мобилизации экономики проявлялась в запоздалом использовании потенциала региона. Уже в ходе войны стало очевидно, что размещение военных производств ближе к сырьевым и топливным базам даёт значительную экономию. Так, перенос части Петроградских заводов в Юзовку объяснялся именно их отрывом от сырья и топлива. В документах указывалось, что экономия только на транспорте металлов и угля могла достигать 5 млн руб. в год, а закупка снарядной стали почти на рубль за пуд дешевле давала ещё около 5 млн руб. экономии [1, л. 10–11]. Следовательно, суммарная выгода размещения одного завода в Донбассе по сравнению с Петроградом могла превышать 10 млн руб. в год.

Этот пример особенно важен, поскольку он показывает: Донбасс обладал не только ресурсным, но и логистическим преимуществом. Однако это преимущество было осознано и использовано поздно. Если бы государственная промышленная политика заранее учитывала необходимость концентрации военных производств вблизи топливно-металлургической базы, часть кризисных явлений могла быть смягчена. Вместо этого военная экономика вынуждена была перестраиваться уже в условиях дефицита, транспортных перегрузок и фронтовых неудач.

Следует подчеркнуть, что кризис тяжёлой индустрии Донбасса не означал полной неспособности региона обеспечивать военную экономику. Напротив, Донбасс сыграл значительную роль в снабжении фронта и тыла. Его уголь обеспечивал транспорт и предприятия, коксовые заводы стали базой для развития бензольной промышленности, металлургия продолжала выпускать

продукцию, необходимую для военных нужд. Однако вклад региона не мог полностью компенсировать системные слабости имперской экономики.

Именно здесь проявляется главное противоречие исследуемой темы. С одной стороны, Донбасс был сильнейшим промышленным районом, обладавшим ресурсами, производственными мощностями и возможностями технологической кооперации. С другой стороны, этот потенциал был ограничен теми условиями, в которых функционировала вся российская экономика: дефицитом транспорта, кадровыми потерями, зависимостью от иностранного капитала, слабостью химической промышленности, монополистическими практиками и запоздалым государственным регулированием.

Таким образом, причины кризиса тяжёлой индустрии Донбасса следует рассматривать как многоуровневую систему. На первом уровне находились ресурсные ограничения: потеря альтернативных источников угля, необходимость обеспечивать всё больше потребителей, нехватка кокса и бензольного сырья, падение производительности из-за мобилизации рабочих. На втором уровне находились транспортные ограничения: перегрузка железных дорог, дефицит вагонов, увеличение сроков оборота, невозможность своевременного вывоза угля и металла. На третьем уровне находились инвестиционно-технологические ограничения: зависимость от иностранного капитала, отток специалистов, неполный контроль над технологическими цепочками, слабость отечественной химии и ценовая политика монополий.

Взаимодействие этих уровней делало кризис самовоспроизводящимся. Недостаток транспорта снижал эффективность угледобычи; нехватка угля нарушала работу металлургии; слабость химической промышленности усиливала «снарядный голод»; рост военных заказов повышал спрос на металл и топливо; мобилизация кадров снижала производительность; монополистическое завышение цен увеличивало расходы государства и затрудняло снабжение. Поэтому кризис тяжёлой индустрии Донбасса был не цепью отдельных случайных неудач, а системным результатом противоречивого развития имперской индустриализации.

Заключение. В годы Первой мировой войны Донбасс являлся ключевым угольно-металлургическим регионом Российской империи и занимал важнейшее место в её военной экономике. Его промышленная база позволяла формировать относительно замкнутый цикл производства «уголь – кокс – металл», что создавало значительные преимущества для снабжения фронта и тыла. Однако военный опыт 1914–1918 гг. показал, что даже крупнейший промышленный район не может эффективно функционировать вне устойчивой общегосударственной системы мобилизации, транспорта, кадрового обеспечения и технологической независимости.

Ресурсный аспект кризиса проявился в резком возрастании нагрузки на Донецкий бассейн после потери других источников угля и прекращения внешних поставок. При этом возможности увеличения добычи были ограничены мобилизацией рабочих, нехваткой квалифицированных кадров, зависимостью металлургии от кокса и слабостью коксобензольной промышленности. Нехватка

бензола и толуола показала, что ресурсное богатство региона не превращается автоматически в военно-промышленную устойчивость без развитой химической переработки.

Транспортный аспект кризиса заключался в неспособности железнодорожной системы обеспечить своевременный вывоз угля, металла и другой стратегической продукции. Перегрузка путей, нехватка исправных вагонов и паровозов, увеличение сроков оборота подвижного состава приводили к накоплению угля у шахт при одновременном дефиците топлива у потребителей. Тем самым транспорт стал не внешним условием, а внутренним фактором промышленного кризиса.

Инвестиционный аспект был связан с зависимостью Донбасса от иностранного капитала, специалистов и технологий. В мирное время это ускоряло индустриальный рост, но в условиях войны выявило уязвимость российской промышленности. Особенно ярко это проявилось в химической отрасли, где зависимость от немецких поставок и технологий осложнила производство бензола и взрывчатых веществ. В металлургии кризис усиливался монополистической ценовой политикой и недостаточной согласованностью интересов государства и промышленников.

Иначе говоря, кризис тяжёлой индустрии Донбасса в годы Первой мировой войны имел комплексный характер. Он был вызван не отсутствием промышленного потенциала, а невозможностью полноценно реализовать этот потенциал в условиях системных ограничений имперской экономики. Донбасс стал одновременно опорой военного хозяйства и индикатором его слабых мест. Его опыт показывает, что индустриальная мощь в условиях большой войны требует не только ресурсов и предприятий, но и устойчивой транспортной системы, технологической самостоятельности, подготовленного кадрового резерва, эффективной мобилизационной политики и согласованного государственного регулирования.

Таким образом, противоречие между высоким промышленным потенциалом Донбасса и системными ограничениями Российской империи составляет ключ к пониманию причин кризиса тяжёлой индустрии региона в 1914–1918 гг. Именно в этом противоречии проявилась историческая специфика военной экономики: сильный региональный промышленный комплекс оказался недостаточным для преодоления общегосударственной неготовности к затяжной индустриальной войне.

ЛИТЕРАТУРА

1. ГА ДНР. Ф. Ф-72. Оп. 1. Д. 8а. Л. 10–11.

2. Ипатьев В.Н. Жизнь одного химика: воспоминания. Т. I: 1867–1917. Нью-Йорк, 1945. 562 с.

3. История промышленности Донбасса (начало XVIII – конец XX вв.): монография / В.В. Липинский, А.А. Саржан, Л.А. Рощина. Донецк: ДОННТУ, 2020. 357 с.

4. Липинский В.В., Никулин Ю.А. Германские инвестиции в промышленность Донбасса и Юга России как фактор немецкой геополитики накануне Первой мировой войны // Журнал исторических, политологических и международных исследований. 2023. № 2 (85). С. 69–76.

5. Липинский В.В., Никулин Ю.А. Значение тяжелой промышленности Донбасса в военной экономике Российской империи в годы Первой мировой войны // Человеческий капитал. 2023. № 10 (178). С. 22–30. DOI: 10.25629/HC.2023.10.27.

6. Липинский В.В., Никулин Ю.А. Причины кризиса тяжелой индустрии Донбасса в годы Первой мировой войны (1914–1918 гг.) // // Донецкие чтения 2023: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: материалы VIII Международной научной конференции, Донецк, 25–27 октября 2023 года. Донецк: Донецкий государственный университет, 2023. С. 105-107.

7. Маевский И.В. Экономика русской промышленности в условиях Первой мировой войны. М.: Госполитиздат, 1957. 391 с.

8. Шелякин П. Война и угольная промышленность // Война и топливо 1914–1917 гг. М.; Л.: Гос. изд-во. Отдел военной литературы, 1930. 192 с.

9. Шигалин Г.И. Военная экономика в Первую мировую войну. М.: Воениздат, 1956. 332 с.

УДК 930.1:378
ORCID 0000-0003-1432-720X

ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РАННИЙ СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД: РЕФОРМЫ ШКОЛЫ

Платонова Надежда Игоревна
доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник,
Институт истории материальной культуры, Российская Академия наук,
Санкт-Петербург, Россия
niplaton@gmail.com

Аннотация: В статье анализируются радикальные реформы исторического образования в ранний советский период, обусловленные господством идей физикализма и стремлением к естественнонаучному объяснению всех явлений. Рассматривается роль педологии как междисциплинарной области, обещавшей научный подход к развитию детей, что привело к фактической отмене истории как отдельного школьного предмета. Исследуются деструктивные последствия этих реформ, основанных на заимствованных западных методиках и принципах «свободного воспитания», включая снижение качества образования и рост исторической безграмотности. Приводятся примеры, иллюстрирующие разрыв между теоретическими установками и педагогической практикой, а также опасность внедрения непроверенных концепций. Подчеркивается, что опыт 1920-х годов демонстрирует пагубность отказа от целенаправленного воспитания и

игнорирования значимости исторического знания, что требует критического осмысления для современной педагогики.

Ключевые слова: история образования в СССР, советское историческое образование, реформа образования 1920-х годов, школьная реформа, педагогические идеи, педология, физикализм, комплексность, свободное воспитание.

HISTORICAL EDUCATION IN THE EARLY SOVIET PERIOD: SCHOOL REFORMS

Platonova Nadezhda Igorevna
Doctor of Historical Sciences, Leading Researcher,
Institute of History of Material Culture, Russian Academy of Sciences,
Saint Petersburg, Russian Federation
niplaton@gmail.com

Annotation: The article analyzes the radical reforms of historical education in the early Soviet period, due to the dominance of the ideas of physicalism and the desire for a scientific explanation of all phenomena. The article considers the role of pedology as an interdisciplinary field that promised a scientific approach to the development of children, which led to the de facto abolition of history as a separate school subject. The destructive consequences of these reforms based on borrowed Western methods and principles of «free education», including a decrease in the quality of education and an increase in historical illiteracy, are investigated. Examples are given illustrating the gap between theoretical attitudes and pedagogical practice, as well as the danger of introducing untested concepts. It is emphasized that the experience of the 1920s demonstrates the harmfulness of abandoning purposeful education and ignoring the importance of historical knowledge, which requires critical reflection for modern pedagogy.

Keywords: history of education in the USSR, Soviet historical education, educational reform of the 1920s, school reform, pedagogical ideas, pedology, physicalism, complexity, free education.

Введение. Умнейший Алексей Чадаев сказал в самом начале СВО: «Мы сейчас живём внутри учебника истории…». Образ интересный, стоит задуматься. Да, нам выпало дожить до очередной переломной эпохи. Историческое время разогналось и понеслось, как скоростной поезд. Система общества теряет былую устойчивость, институции начинают сбоить, неформальные структуры оживляются… И то, что казалось a priori немыслимым, может вдруг воплотиться в жизнь.

В такие периоды от тех, кто находится «внутри», реально зависит многое. И ответственность за действия самого обычного человека возрастает в разы. Осознать для себя наступившее время и самого себя в нем каждому из нас ещё предстоит. Этот опыт вряд ли окажется легким. И как никогда актуален завет, дошедший из глубины веков: «Исполни свой долг, и будь, что будет».

Обращение к опыту прошлого в такой ситуации выглядит закономерным. Речь идет уже не о том, чтобы воздать кому-то должное или поинтересоваться любопытными деталями. Мы глядимся в историю, как в зеркало − в поисках исторических соответствий настоящему и прогнозов на будущее. Поиск аналогий и построение моделей на их основе издавна являлись важными инструментами исторического познания. А учитывая критическое состояние, в котором находится сейчас российская система образования, большую актуальность приобретает анализ становления ее структур и смены господствующих парадигм, взятых в историческом ракурсе.

Основная часть. Ситуация с преподаванием истории в начальной и средней школе выглядела в 1920-х гг. плачевно. Так, заместитель А.В. Луначарского, де-факто возглавлявший Наркомпрос в первое десятилетие советской власти, М.Н. Покровский «…не только систематически критиковал целостное историческое образование в советской школе, но и само историческое знание считал явной буржуазной выдумкой, “политикой, опрокинутой в прошлое”…» [1985, с. 144]. Если до 1920 г. программой еще предусматривался элементарный курс истории, то в дальнейшем он все более растворялся в обществоведении. К примеру, в Новгородской губернии единственным историческим сюжетом, с которым рекомендовалось ознакомить учащихся в школах 1-й ступени, являлась борьба крестьян за землю. «В школах 2-й ступени история вообще перестала быть отдельным предметом и вошла составной частью в обществоведение, где и растворилась среди элементов политэкономии, экономической географии, советского права, истории социализма, войнах и революциях… Преподавание истории как дисциплины, формирующей гражданские качества личности, отменялось…» [8, с. 150].

В перспективе такая установка неминуемо вела к дегенерации общества. И результаты ее сказались довольно быстро. Безграмотность советской молодежи во всем, что касалось прошлого (как родной страны, так и всего мира), в начале 1930-х гг. оказалась настолько чудовищной [2, с. 76–78; 15, с. 26], что это вызвало, наконец, откровенную тревогу у первых лиц государства. И если тогда советское руководство спохватилось и реально сумело отыграть назад, восстановив многое из утраченного, то этим мы обязаны, в первую очередь, тому, что период «отмены» истории оказался сравнительно коротким.

Что же лежало в основе всей радикальной реформы образования, начатой в 1918 г.? Важнейшим фактором, обеспечившим ей множество сторонников, явилось преобладание в образованных кругах России идей *физикализма*. Это был ключевой тренд эпохи, действительно завоевавший умы − от высшей научной элиты до «офисного планктона», заполнявшего советские бюрократические структуры (в том числе бесконечные отделы и подотделы Наркомпроса).

Физикализм отражал собой систему представлений, закономерно сложившуюся в Европе конца XIX − начала XX в., когда секуляризованное сознание интеллектуалов упорно искало свидетельства прямой связи и зависимости духовной сферы от материальной. В указанный период понятие «наука» де-факто было приравнено к понятию «естествознание». При этом

«наука» стала форменным идолом, заменяющим Бога. Ее воспринимали, как основу основ, «…призванную *заменить религию и обеспечить коренное преобразование общества* на принципах рациональности и справедливости… (курсив мой. − *Н.П.*)» [11, с. 68].

Критерии научности, разработанные позитивистской философией второй половины XIX − начала XX в., подразумевали точность, свободу от субъективных мнений и, главное, наличие экспериментальной основы, включающей проверку опытом и практическим применением. «Отсюда естественно следовал вывод: *объяснить человеческое поведение научно − значит объяснить биологически*… (курсив мой. − *Н.П.*)» [13, с. 360–361].

В сущности, именно в этом русле строились конкретные исследования практически всех крупнейших русских ученых-естественников начала XX в. − В.М. Бехтерева, И.П. Павлова, Н.К. Кольцова и др. В среде этнологов и востоковедов, чьи материалы имели прямой выход на животрепещущие политические и демографические проблемы, идеи физикализма также были популярны, начиная с последней четверти XIX в. (В.Р. Розен и его школа). А после революции подчеркнутое стремление поместить социальное и биологическое в единый контекст стали проявлять и гуманитарии − историки и археологи. Одной из причин послужило то, что естествознание имело в России ореол оппозиционности царскому режиму. Поэтому любая связка гуманитарных дисциплин с естественными рассматривалась как заведомо выигрышная, особенно на фоне того откровенного неприятия, которое демонстрировала новая власть по отношению к истории [18, с. 66–67].

Вряд ли следует удивляться, что, когда встал вопрос о перестройке всей системы народного образования на революционный лад, сразу был избран путь *увязки педагогики с естествознанием*. В глазах людей того времени это был единственный вариант «научного» подхода. В полном соответствии с ведущими тенденциями эпохи, главным направлением *советского социального воспитания* («соцвоса») стала уже упомянутая выше прекраснодушная *педология* − «наука о развитии детей», зародившаяся в США во второй половине XIX в.

По сути, педология представляла собой междисциплинарную область знания, в рамках которой (в идеале!) обобщались и систематизировались комплексные данные, полученные на разных направлениях естественных и гуманитарных наук (педагогики, медицины, биологии, психологии, социологии и т.д.). Считалось, что именно педология способна дать ответ на вопрос, каков ребенок *в его целостности*, и исследовать, «где находится травмирующий ребенка фактор: в его соматике, психике, отношениях в коллективе и обществе…» [1, с. 67]. При этом учитывались два фактора − биогенетический (наследственность) и социогенетический (социальная среда).

«Революционность» педологии заключалась в отрицании установок «старой школы», основанной (так считалось!) исключительно на зубрежке и *принуждении к занятиям.* Этому противопоставлялся принцип *свободного воспитания* и *свободного творчества* детей, которое, якобы, вообще не нуждается в том, чтобы кто-то формировал его и направлял. Отсюда проистекало

отрицание каких бы то ни было требований дисциплины и наказаний − даже символических. Концепция «свободы» и прав учащегося ребенка, несомненно, представлялась революционным романтикам созвучной новым временам. Правда, декларируемая полная свобода ученика автоматически означала полное бесправие учителя − но это как раз никого не волновало.

Страстная поддержка педологии в высших эшелонах Наркомпроса объясняется тем, что именно на эту область знания возлагались особые надежды в деле «построения советского человека». «Большевистские лидеры надеялись, что изучение психофизиологических свойств детей позволит как можно быстрее и эффективнее создать новый тип личности… Кроме того, новая наука стала … ещё одним своеобразным романтическим революционным увлечением, авангардным и новаторским, и это привлекало многих ее последователей…»[1] [7].

Так сошлись воедино ключевые факторы, объединившие советских бюрократов, ученых-биологов и молодых романтиков-авангардистов в единый фронт, что, собственно, и определило лицо советской реформы образования 1920-х гг.:

1) предельно радикальный характер преобразований («инновационный шок»), без оглядки на сложность их внедрения в практику;

2) обязательная опора на естествознание; стремление к «комплексности»; оценка особенностей развития учащихся с узко-биологических позиций;

3) принцип «свободного воспитания», как универсальное решение всех проблем;

4) слепое доверие к западным руководствам: заимствование иностранных методик и тестов без адаптации к местным условиям.

Верхушку Наркомпроса составляли революционеры со стажем, бесконечно вдохновленные своим неожиданным успехом в деле захвата власти в России. Вероятно, и проведение реформы образования мыслилось им, как некий единовременный революционный рывок вперед, в котором победу обеспечивают смелость и напор. А далее новая система сама наладится! Область практической педагогики, живой воспитательной работы с детьми была им незнакома. Реальные трудности на этом пути представляли себе немногие[2].

---

[1] По выражению А.В. Луначарского, «Педология, изучив, что такое ребенок, по каким законам он развивается, <…> тем самым осветит перед нами самый важный <…> процесс производства нового человека параллельно с производством нового оборудования, которое идёт по хозяйственной линии». А один из ведущих деятелей педологии 1920-х гг. в СССР П.П. Блонский сформулировал это так: «Наряду с растениеводством и животноводством должна существовать однородная с ними наука − человеководство, и педагогика <…> должна занять свое место рядом с зоотехникой и фитотехникой, заимствуя от последних, как более разработанных родственных наук, свои методы и принципы» [цит. по: 7].

[2] О том, что руководителям советского просвещения 1920-х гг. элементарно не хватало компетенций, свидетельствуют данные статистического обследования состава Наркомпроса (1920 г.): «…среди руководителей высшего звена народного образования лишь 1% составляли профессиональные управляющие, а 25 % − бывшие учителя. Среди сотрудников Наркомпроса только 16,9 % имели высшее образование… Данное обстоятельство, а также… революционная нетерпимость и максимализм порождали у руководителей системы народного просвещения на начальном этапе становления Советской власти завышенные ожидания, оторванные от реальных условий жизни…» [26, с. 466].

В результате «…в СССР к концу 1920-х годов педология начала претендовать на роль единственной марксистской «науки о детях», поглощая педагогику, психологию, физиологию и анатомию детского возраста. Психологические отделения в вузах преобразовываются в педологические…» [1, с. 65].

Забегая вперед, оговорим, что последовавшее в 1936 г. «развенчание» педологии советским правительством и объявление ее «лженаукой» [23, с. 92– 98], разумеется, придало ей ореол мученичества в глазах людей послесталинской эпохи. В последние десятилетия из печати вышло немало публикаций, где говорится об «упущенных возможностях» на этом направлении [3; 10; 14; 25 и др.]. Отметим также, что труды ведущих педологов 1920-х гг. были переизданы в нашей стране еще в брежневскую эпоху, причем с комплиментарными комментариями и с опущением ряда «неудобных» высказываний![3] В результате опыт педологии де-факто заново популяризируется и внедряется в практику современной школы (тем более, он во многом сродни тому, что продолжало развиваться на Западе во второй половине XX в.).

Конечно, следует различать претензии педологии 1920-х − начала 1930-х гг. считаться синтетической наукой (точнее, реально достигнутый ею уровень синтеза разнородных фактов и практические результаты) и те конкретные достижения, которые имели место в смежных дисциплинах и приписывались педологии, скорее, по недоразумению.

Так результаты опытов В.М. Бехтерева в области детской рефлексологии, сами по себе, имели непреходящую ценность. Они, безусловно, должны были учитываться (и учитывались!) в последующих работах специалистов − биологов, медиков и психологов. Однако формы и способы *приложения* их результатов к практике воспитания и обучения детей изначально представляли собой отдельную проблему (вне зависимости от того, как считал сам ученый, безусловно, окрыленный в свое время такой перспективой!).

Психометрика[4], развитие которой в СССР затормозилось после «отмены» педологии в 1936 г. [3], в любом случае, не может и не должна подменять собой педагогику, как таковую. Бурное развитие психометрики и ее огромная социальная роль на Западе, безусловно, заслуживают отдельного глубокого исследования, в контексте современного состояния школьного дела в западных странах. А можно ли сегодня оценивать это состояние как образцовое − большой вопрос.

В реальной практике педологии 1920-х − начала 1930-х гг. в СССР имели место: непомерно широкое применение метода тестирования; упрощенный характер интерпретации полученных данных; использование результатов для

[3] Так при издании трудов П.П. Блонского в серии «Педагогическая библиотека» (М.: Педагогика, 1979) в его работе «Трудовая школа» пропущенными оказались весь материал о комплексных программах и все одиозные высказывания, вроде того, что ребенок «должен изучить мир и жизнь, а не арифметику и физику». «Объяснение этому может быть только одно: составители не хотели знакомить с заблуждениями П.П. Блонского 1920-х годов, чтобы не снижать его научный авторитет в глазах современного читателя.» [21, с. 115].

[4] *Психометрика* − исследование и измерение психических феноменов, выработка приемов их научной оценки и интерпретации.

вынесения немедленных вердиктов об умственных способностях испытуемых. На основе тестов исчислялся «коэффициент умственной одаренности», который «…во многих случаях не выявлял реальных возможностей детей в обучении и приводил к ошибочному их зачислению в специальные школы и классы. Применяемые для этих целей зарубежные тесты, в основном тесты Бине − Берта, были слабо адаптированы к местным условиям и не вполне отвечали тем задачам, для решения которых они предназначались…» [6, с. 108].

Таким образом, «индивидуальный подход» и «изучение личности ребенка» на практике вполне могли обернуться необоснованным переводом в школу для умственно отсталых, не сулившим в будущем ничего хорошего. А количество таких «вспомогательных» учреждений, в результате бурной деятельности педологов, росло, как на дрожжах. В одном Ленинграде к 1936 г. их насчитывалось уже 57 [Там же, с. 109].

Таким образом, имел место серьезный разрыв между практикой педагогической работы и рекомендациями методистов, сосредоточенных в педологических лабораториях и районных кабинетах. Между тем, самооценка методистов, никогда не работавших с живыми детскими коллективами, была весьма высокой. Многие из них считали свои заключения относительно того или иного ребенка непогрешимыми и обязательными к исполнению: «…точно так же, как мнение врача может быть оспорено и отменено только более компетентным врачом, так же и мнение специалиста-педолога может быть изменено педологом же…» [Там же, с. 107].

Яркий портрет малообразованного чиновника провинциального отдела народного образования, по должности следившего за проведением в жизнь требований центра, оставил нам великий педагог А.С. Макаренко. Описанный ниже случай относится приблизительно к 1922 г. − периоду становления его первого детища − колонии им. А.М. Горького в Полтавской губернии:

«…В наробраз я старался не ездить: слишком неласково и даже пренебрежительно со мной там разговаривали. Особенно заедал меня один из инспекторов, Шарин… Теперь он великий специалист как раз по социальному воспитанию. Он прекрасно усвоил несколько сот модных терминов и умел бесконечно низать пустые словесные трели, убежденный, что за ними скрываются педагогические и революционные ценности.

…Заехал он как-то в колонию. В моем кабинете увидел на столе барометр-анероид.

− Что это за штука? − спросил он.

− Барометр.

− Какой барометр?

− Барометр, − удивился я, − погоду у нас предсказывает.

− Предсказывает погоду? Как же он может предсказывать погоду, когда он стоит у вас на столе? Ведь погода не здесь, а во дворе.

Вот в этот момент я и расхохотался неприлично, неудержимо. Если бы Шарин не имел такого ученого вида, если бы не его приват-доцентская шевелюра, если бы не его апломб ученого!..

Он очень рассердился:

− Что вы смеетесь? А еще педагог. Как вы можете воспитывать ваших воспитанников? Вы должны мне объяснить…

Нет, я не способен был на такое великодушие, − я продолжал хохотать…

Шарин обиделся и уехал.

Во время моего доклада о дисциплине он меня «крыл» беспощадно:

− Локализованная система медико-педагогического воздействия на личность ребенка, поскольку она дифференцируется в учреждении социального воспитания, должна превалировать настолько, насколько она согласуется с естественными потребностями ребенка и насколько она выявляет творческие перспективы в развитии данной структуры − биологической, социальной и экономической. Исходя из этого, мы констатируем…

Он в течение двух часов, почти не переводя духа и с полузакрытыми глазами, давил собрание подобной ученой резиной, но закончил с чисто житейским пафосом:

− Жизнь есть веселость…» [12, с. 128–130].

Сам А.С. Макаренко считал коренным недостатком педологии забвение такого фактора, как *целенаправленное воспитание*. По его мнению, педология просто *регистрирует* те или иные явления, оставаясь при этом инертной в отношении цели. Она пассивно следует за природой, в поисках каких-то «свободных проявлений», «саморазвития» и пр. Однако ничто не развивается на пустом месте, из ничего. Социально значимые потребности и мотивы вовсе не даны в природе человека − их предпосылки необходимо целенаправленно формировать [ср.: 1, с. 67–68].

В 1920-х гг. подобные рассуждения, основанные на принципе самостоятельности педагогики, ее независимости от рефлексологии, психологии и прочих смежных дисциплин, выглядели абсолютно еретическими, нарушающими общепринятые научные и методологические нормы [24, с. 74– 77]. «Теория» абсолютно доминировала над «практикой» и не терпела проверки: никакие реальные успехи А.С. Макаренко в воспитании малолетних правонарушителей, на глазах у всех превращавшихся в честных, достойных членов общества, не могли убедить сторонников «свободного воспитания» в правоте его метода.

Такая же парадоксальная ситуация складывалась в связи с перестройкой учебных планов. «Революционная теория», разработанная по американским лекалам, абсолютно не адаптированная ни к послереволюционной советской действительности, ни к менталитету молодежи того времени, изначально существовала как бы сама по себе, а любая попытка корректировать ее практикой учебного процесса воспринималась, как посягательство на марксизм.

Практическое воплощение инноваций, призванных научить детей «мыслить и чувствовать по-коммунистически», поражает своей примитивностью. Незыблемыми принципами новых Программ ГУСа провозглашались *комплексность, связь школьной работы с современностью и краеведение*. Учебные программы дореволюционной школы отменялись как

безусловно устаревшие, «… в школах вводились два раздела-комплекса − “Природа и человек”, “Труд и Общество”… По русской словесности была придумана “хрестоматия”, и тоже только с двумя разделами − “Освобожденный труд” и “История классовой борьбы”» [8, с. 149–150].

М.Н. Покровский считал *огромным плюсом* то, что из новых программ убрали русскую литературу. Можно предположить, что ему самому когда-то очень не повезло с учителем словесности. По его собственным словам, «…нельзя отбить вкус к литературе лучше, чем введением ее в форме преподавания», однако «подростки, организовав клубы, изучат сами и Тургенева, и Толстого, и Гоголя, и Пушкина…» [цит. по: 21, с. 119].

Увы, на практике несчастные жертвы глобального педагогического эксперимента оказывались совершенно не способны самостоятельно восполнять для себя то, чего их лишили в школе (и о чем они, в большинстве своем, просто не имели представления). В этой связи подчеркнем: различные *системы индивидуального обучения требуют, на самом деле, гораздо большего напряжения сил и от учителя, и от ученика, чем классическая поурочная система*. В итоге, «добиваясь выдающихся результатов на экспериментальных площадках, … новационные методы привели к системным провалам в массовой школе…» [5, с. 15]

Американские образцы, на которые опирались большевики, вырабатывались в условиях, очень далеких от советских реалий 1920-х гг. Декларированный там подход просто не мог осуществляться голодными учителями и голодными детьми в переполненных классах, при отсутствии специальной подготовки педагогов, в условиях нехватки самых элементарных пособий и книг. А принудительно введенная свобода от любого регламента и порядка, от звонков на урок, учебников, домашних заданий − такая свобода мало способствовала интересу детей к обучению. Скорее, она сбивала их с толку и расхолаживала даже тех, кто вправду хотел учиться.

Писатель Вениамин Каверин описал в романе «Два капитана» урок, построенный по комплексной программе:

«Считалось, что мы в первой группе, хотя по возрасту кое-кому пора уже было учиться в шестой. Старенькая преподавательница Серафима Петровна, … учила нас... Право, мне даже трудно объяснить, чему она нас учила.

Помнится, мы проходили утку. Это были сразу три урока: география, естествознание и русский. На уроке естествознания утка изучалась как утка – какие у неё крылышки, какие лапки, как она плавает и так далее. На уроке географии та же утка изучалась как житель земного шара: нужно было на карте показать, где она живёт и где её нет. На русском Серафима Петровна учила нас писать „у-т-к-а“ и читала что-нибудь об утках из Брема. Мимоходом она сообщала нам, что по-немецки утка так-то, а по-французски так-то. Кажется, это называлось тогда „комплексным методом“…» [9, с. 75–76].

Что могли противопоставить всему этому мракобесию опытные учителя? – Только двойную отчетность! Настоящие уроки проводились по программам «старой школы». А на случай проверок расписывались отдельные

планы, учитывавшие новации и требования «комплексов». Именно так работали педагоги опытно-показательной школы имени Л.Б. Красина в г. Вятка [20, с. 69]. Школа считалась передовой, ибо демонстрировала прекрасные результаты обучения. Но, конечно, действовать подобным образом могли только сплоченные коллективы единомышленников, действительно, преданных своему делу. К счастью, в России таковые не переводились никогда.

Безусловно, имела значение позиция местного губернского руководства, способного, при случае, «прикрыть» своих подчиненных. К примеру, Петроградский губоно с самого начала сдержанно отнесся к идее комплексных программ, стирающих границы между предметами, и не требовал от школ неукоснительного выполнения этих рекомендаций [20, с. 121; 22, с. 161].

В других местах, где требования Московского центра проводились в жизнь со всей должной ретивостью, в школах «…падала не только успеваемость, но и дисциплина, ибо любые формы наказания категорически запрещались. В результате бедным учителям часто приходилось в ответ на замечание выслушивать оскорбления в свой адрес, а то и нецензурную брань пролетарских отпрысков…» [8, с. 151].

Следует сказать несколько слов о краеведении и экскурсиях для школьников, которые в 1920-х гг. всячески поощрялись. Действительно, при наличии хорошо подготовленного, талантливого учителя-лектора, это было очень полезное дело. Систематическое преподавание истории в школах было свернуто. Одним из путей хоть отчасти восполнить этот пробел была *экскурсионная деятельность* в рамках изучения родного края, понимаемого достаточно широко. Историческое краеведение стало в 1920-х гг. настоящей «экологической нишей» для многих русских интеллигентов [17, с. 250–253]. Находились учителя-подвижники, способные превращать учебные экскурсии в маленькие шедевры, наполняя их, в числе прочего, важными сведениями по родной истории.

Примером такого специалиста был Н.П. Анциферов[5], автор целой серии прекрасных книг о Петербурге [4, 1991]. Он принадлежал к числу тех, кто в революцию сознательно отказался от эмиграции, но старался абстрагироваться от текущей политики, продолжая честно и увлеченно заниматься своим прямым делом − преподаванием.

По свидетельству современника, относящемуся к зиме 1923/24 г., Николай Павлович успешно вел тогда экскурсионную работу с подростками в самом Петрограде и в Детском Селе. Будучи человеком беспартийным и глубоко верующим («я газет не читаю, дорого это, да и дел много…»), он с теплотой и христианской любовью относился к своим революционно настроенным ученикам («…в комсомол уходят лучшие, самые энергичные ученики школ

[5] *Анциферов Николай Павлович* (1889–1958) − историк, культуролог, литератор. В первой половине 1920-х гг. был преподавателем Тенишевского училища, работал в Гуманитарном отделе Петроградского экскурсионного института, вел летний экскурсионный семинарий в Детском Селе (совр. г. Пушкин).

2 ступени, все те, кто жаждут общественной деятельности...»). А они, в свою очередь, слушали его лекции с огромным вниманием [16, с. 122–123].

Трудно сказать, много ли слушателей Анциферова, вступивших в комсомол в середине 1920-х, смогли пережить предстоящие партийные дискуссии, чистки, аресты и войны? Возможно, немногие. Но, несомненно, учитель сделал для них все, что мог, стремясь приобщить к истории России и русской культуры именно эту, самую активную, часть молодежи − тех, кто желал напрямую влиять на ход событий в стране. Хочется верить, что слово его отозвалось − и в том поколении, и в последующих − верными решениями и действиями, за которые не стыдно.

В целом можно резюмировать: неприятие педологии педагогическим сообществом на исходе 1920-х гг. было «значительным, но не явным», т.к., во-первых, «педология выступала от имени марксизма» [1, с. 66], во-вторых, сама армия педологов в тот период неуклонно росла, в силу соответствующей постановки преподавания на педагогических факультетах. Большое значение имела активная поддержка педологии со стороны Н.И. Бухарина (в 1918 – 1929 гг. − главного редактора газеты «Правда», члена Политбюро ЦК ВКПб до ноября 1929 г.). Именно он произнес на I съезде педологов (1928 г.) установочный доклад «Педология и марксизм». Против такой «тяжелой артиллерии» педагоги-практики не рисковали выступать открыто.

Заключение. Анализ реформ исторического образования в ранний советский период выявляет сложный комплекс факторов, определивших его радикальное преобразование. В основе этих изменений лежало доминирование идей физикализма, которые привели к приравниванию понятия «наука» к естествознанию и стремлению объяснить все явления, включая социальные и гуманитарные, с естественнонаучных позиций. Это, в свою очередь, способствовало распространению педологии – междисциплинарной области, обещавшей «научный» подход к развитию и воспитанию детей, и привело к фактической отмене истории как самостоятельного предмета.

Реализация этих реформ, основанных на заимствованных из-за рубежа методиках и принципах «свободного воспитания», оказалась крайне деструктивной. Механическое применение педологических тестов, упрощенная интерпретация данных и отсутствие должной адаптации к советским реалиям привели к снижению качества образования, росту безграмотности в сфере исторических знаний и, как следствие, к глубокому разрыву между теорией и практикой. Приведенные в статье примеры, в том числе ироничное описание А.С. Макаренко, ярко демонстрируют оторванность многих теоретиков от реальной педагогической деятельности и опасность внедрения непроверенных научных концепций в образовательный процесс.

В конечном итоге, опыт реформ 1920-х годов показывает, что отказ от целенаправленного воспитания, игнорирование важности систематического изучения истории и попытка свести обучение к узкобиологическим или механистическим подходам неизбежно ведут к деградации системы образования и, как следствие, общества. Несмотря на последующее «развенчание» педологии,

ее наследие продолжает оказывать влияние на современную педагогику, что требует критического осмысления и извлечения уроков из прошлого.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксёнов С.И. Становление взглядов А.С. Макаренко на воспитание в противоречивой общественно-педагогической ситуации 1920–1935 гг. Дис. … канд. истор. наук. Нижний Новгород, 2011. 186 с.
2. Алленова В.А. Реформа высшего образования 1934–1940 гг. и предшествующий опыт университетской подготовки кадров историков // Развитие исторического образования в СССР / гл. ред. Чесноков В.И. Воронеж: ВГУ, 1986. С. 72–83.
3. Антипкина И. Проклята, но не забыта. Как запрещенная в СССР педология дала начало профессии будущего. 24.07.2029. URL: https://iq.hse.ru/news/299614539.html
4. Анциферов Н.П. «Непостижимый город…»: Душа Петербурга. Петербург Достоевского. Петербург Пушкина. Л.: Лениздат, 1991. 335 с.
5. Багдасарян В.Э. Н.К. Крупская в фокусе борьбы в советской педагогике 1920-х − 1930-х годов: уроки истории для формирования стратегии политики в сфере образования // Вестник Гос. ун-та просвещения. Серия: История и политические науки. 2019. № 2. С. 9–16.
6. Баранов В. Ф. Педологическая служба в советской школе 20–30-х гг. // Вопросы психологии. 1991. № 4. С. 100–112.
7. Вдовенко А. От новаторства до лженауки и извращения: взлёт и крушение педологии в советских школах. 8 сент. 2022. URL: https://skillbox.ru/media/education/ot-novatorstva-do-lzhenauki-i-izvrashcheniya-vzlyet-i-krushenie-pedologii-v-sovetskikh-shkolakh/
8. Ермолов В.А. Реформа школьного образования в рамках культурной политики советской власти в 20-х гг. XX века (на примере Новгородской губернии) // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). 2009. № 2. С. 143–157.
9. Каверин В.А. Два капитана. М.: Детгиз, 1957. 735 с.
10. Киселёва Н.А. Развитие экспериментальных исследований в советской педагогической психологии 1917–1936 годов // Вестник Псковского гос. ун-та. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2011. № 13. С. 173–176.
11. Колчинский Э.И. Биология Германии и России-СССР в условиях социально-политических кризисов первой половины XX века (между либерализмом, коммунизмом и национал-социализмом). СПб.: Нестор-История, 2006. 637 с.
12. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. Собр. соч. в 10 т. Т. 1. М.: Изд-во Акад. педагогич. наук, 1957. 634 с.
13. Мосионжник Л.А. Технология исторического мифа. СПб.: Нестор-История, 2012. 404 с.
14. Нечаева К.М. Образовательная политика в первые годы советской власти // Изв. Российского гос. пед. ун-тета им. А.И. Герцена, 2008, № 61. С. 444–447.

15. Олегина И.Н. Журнал «Борьба классов» о путях реализации постановления Совнаркома СССР и ЦК ВКПб «О преподавании гражданской истории в школах СССР» // Развитие исторического образования в СССР / гл. ред. Чесноков В.И. Воронеж: Воронежский ун-тет. 1986. С. 24–35.

16. Платонова Н.И. К истории одного открытия в археологии (Г.А. Бонч-Осмоловский и «Дело Серебрякова» 1924 г.) // Культурное наследие Российского государства. Вып. 3. СПб., 2002. С. 120–129.

17. Платонова Н.И. История археологической мысли в России: вторая половина XIX – первая треть XX вв. СПб.: Нестор-История, 2010. 316 с.

18. Платонова Н.И. Археология и власть в России 1920-х годов: выработка новой научной идеологии // Верхне-Донской археологический сборник. Вып. 7. 2015. С. 58–76.

19. Покровский М.Н. Историческая наука и борьба классов (историографические очерки, критические статьи и заметки). Вып. 1. М.; Л.: Соцэкгиз, 1933. 325 с.

20. Помелов В.Б. Народное образование в 1917–1999 годах // Энциклопедия Земли Вятской: в 10 т. / Гл. ред. Ситников В.А. Т. 9. Культура. Искусство. Киров: Вятка, 1999. С. 57–146.

21. Помелов В.Б. Реализация идеи комплексности в методических разработках Наркомпроса РСФСР (1918–1929 гг.) // Историко-педагогический журнал. 2019. № 2. С. 110–127.

22. Программы-минимум для единой трудовой школы I и II ступени. Пг., 1923. 210 с.

23. Родин А.М. Из истории запрета педологии в СССР // Педагогика. 1998. № 4. С. 92–98.

24. Фрадкин Ф.А. Предмет, специфика педагогики в советской теории 1920–1930-х гг. и особенности педагогической концепции А.С. Макаренко // Макаренко. Альманах. Народное образование. № 2. М., 2008. С. 74–77.

25. Шалаева С.Л. Педология в России: историческая судьба и упущенные возможности (социально-философский аспект) // Тр. Белорусского гос. технич. ун-та, 2014. № 5. История, философия, филология. С. 95–98.

26. Щукин Д.В., Некрылова О.Г. Советская власть и система народного образования в 1920-е годы: практика экспериментов в условиях построения новой государственности // Научный диалог. 2021. № 5. С. 462–476.

УДК 94(47)

К ВОПРОСУ О РОЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ИСТОРИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛАХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНСТИТУТОВ ДОНБАССА В 1954 – 1964 ГГ.)

Полякова Мария Андреевна
старший преподаватель кафедры философии и истории
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»
Горловка, Российская Федерация
polyakova.mariya.93@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются особенности воспитательной работы со студентами педагогических вузов Донбасса, а также оценивается роль молодых педагогов – выпускников и студентов осуществлении исторического просвещения в регионе.

Ключевые слова: историческое просвещение, педагогическое образование, воспитательная работа, Донбасс.

ON THE ROLE OF TEACHING STAFF IN IMPLEMENTING HISTORICAL EDUCATION (BASED ON THE MATERIALS OF DONBASS TEACHING INSTITUTES IN 1954-1964)

Polyakova Maria Andreevna
Senior lecturer of the Department of Philosophy and History
Donetsk State Pedagogical University
named after V. Shatalov
Gorlovka, Russian Federation
polyakova.mariya.93@mail.ru

Annotation. The article examines the features of educational work with students of Donbass pedagogical universities, and also assesses the role of young teachers – graduates and students – in implementing historical education in the region.

Keywords: historical education, pedagogical education, educational work, Donbas.

Введение. В динамичном потоке современности, где прошлое зачастую становится объектом политических спекуляций и медийного упрощения, проблема исторического просвещения приобретает характер стратегической задачи национального масштаба. Формирование у подрастающего поколения не набора разрозненных дат, а целостного исторического сознания, способствующего выработке критического осмысления, эмпатии и ответственного гражданского выбора, является фундаментом культурной

преемственности и социальной стабильности. На переднем крае решения этой задачи стоят педагоги – те, кто непосредственно воплощает в жизнь образовательные стандарты, выбирает интонацию для разговора о прошлом и превращает учебный материал в личный смысл для ученика.

Роль педагогов в осуществлении подготовки граждан, как общеобразовательной, так и профессиональной невозможно недооценить. Начиная с детского возраста и до сознательного педагоги сопровождают каждого человека в его становлении и профессиональной реализации. Как следствие, педагогической подготовке уделяется весомое внимание. Советский период не стал исключением, в частности период 1954 – 1964 гг., когда государство стояла на пороге масштабных преобразований, затронувших все сферы жизни советского общества: экономическую, социально-политическую, культурную.

Рассмотрение выбранной проблематики в рамках рассматриваемого периода особенно актуально ввиду развернувшегося преобразования системы народного образования и, как следствие, педагогической подготовки. Педработникам отводилась важная роль подготовки высококвалифицированных специалистов с прочной базой основ наук, а также осуществление воспитательной работы, которая базировалась на историческом просвещении. В этой связи осуществлению педагогической подготовки отводилась важная роль в контексте развития системы народного образования в целом.

Цель данной статьи – изучение роли педагогических работников в осуществлении политического просвещения на примере педагогических вузов Донбасса в 1954 – 1964 гг. в контексте извлечения позитивного опыта и последующего применения на современном этапе.

Объектом исследования является советская система народного образования в 1950-х гг., а также роль педагогических работников в политическом просвещении.

Методологической основой исследования являются принципы историзма, объективности, системности и комплексного подхода. В работе используются методы исторического анализа и синтеза.

Источниковая база исследования включает в себя архивные документы Государственного архива ДНР и Государственной архивной службы ЛНР.

Основная часть. Итак, со студентами педагогических вузов, в частности педагогических институтов Донбасса, проводилась системная воспитательная работа. Ее цель заключалась в превращении будущих педагогов в людей, осуществляющих историческое просвещение, а также воспитательную работу с молодым поколением, вне зависимости от направления подготовки. Реализация данной работы осуществлялась по нескольким направлениям: во-первых, реализация политического просвещения; во-вторых, укрепление исторических знаний. Реализация данных направлений осуществлялась в соответствии с планом, который составлялся администрацией университета. Так, политическое просвещение осуществлялось через комплекс различных форм. К ним относились политико-воспитательные беседы, выпуск тематических

бюллетеней, использование кинопродукции, а также деятельность профильных кафедр общественных наук, присутствовавших в каждом институте.

Например, в Славянском государственном педагогическом институте систематически проводились вечера вопросов и ответов под руководством партийных структур, с привлечением сотрудников городского Комитета партии и Городского совета [9]. Для проведения массово-политической работы в студенческой среде за учебными группами закреплялись преподаватели-агитаторы [4]. Так, значительное внимание уделялось освещению таких событий, как визит Н.С. Хрущева в США [10].

В свою очередь со студентами, отправлявшимися за границу, проводились специальные инструктажи о том, «как следует отвечать на «провокационные» вопросы со стороны капиталистов». Среди них были и студенты Горловского государственного института иностранных языков, которые в рамках деятельности интернационального клуба «Гвоздика» посетили многие страны, совершенствуя владение иностранными языками [7, с. 239].

Что касается практики распространения бюллетеней, использования радио и кино, то во всех вузах выпускались политические стенгазеты, а в Сталинском государственном педагогическом институте был налажен выпуск устного журнала «Факел» [11]. Кинематограф, став важной частью учебы и досуга, находился под строгим контролем.

Проблеме интеграции кино в образовательную систему уделялось весомое внимание. В 1954 Министерство просвещения УССР выпустило распоряжение «Об улучшении кинообслуживания учеников школ, студентов педагогических ВУЗов и слушателей педагогических училищ УССР». Данный документ предписывал руководителям педагогических и учительских институтов организовать бесплатный показ фильмов на имеющихся в их учреждениях киноустановках [5]. Директивы Министерства просвещения УССР указывали на случаи, когда «в некоторых вузах преступными элементами организовывался прокат зарубежных фильмов, не разрешенных для советского экрана» [6].

Вопрос оснащения кинотехникой и контроля над ее использованием был включен в повестку заседаний Ученых советов и фиксировался в отчетных документах. Например, в протоколе №4 Совета Горловского института иностранных языков от 26 декабря 1956 года рассматривалась проблема применения кино в обучении. По итогам дискуссии Совет решил гарантировать его использование в учебной деятельности, а также обратить особое внимание на методику применения учебных фильмов при преподавании курса педагогики [12]. В то же время в отчете Сталинского педагогического института за 1955–1956 учебный год указывалось, что «дело кинофикации обстоит плохо» [3].

Воспитательная работа являлась ключевым компонентом в системе взаимодействия с молодежью, уступая по степени значимости лишь учебному процессу. Этот аспект деятельности всегда получал повышенное внимание, что было характерной чертой советской модели образования, включая подготовку педагогов в высших учебных заведениях. Принципы реализации воспитательной

работы, в особенности патриотического воспитания базировались на исторической памяти и необходимости ее сохранения.

Патриотическое воспитание реализовывалось на федеральном и региональном уровне через работу государственных структур, а также при активном участии партийных, комсомольских и оборонных общественных объединений. В период с 1954 по 1964 гг. в каждом педагогическом вузе Донбасса формировался комплексный план воспитательных мероприятий, где центральное место занимало сохранение исторической памяти посредством изучения ключевых событий Отечественной истории.

Для формирования патриотических чувств, сохранения исторической памяти и противодействия фальсификации событий войны использовался ряд методов: проведение торжеств в честь Победы, выпуск литературы военно-патриотической направленности, активность общественных движений и другие формы. Чтобы обеспечить точность исторических знаний, во всех институтах и университетах велось преподавание истории и общественных дисциплин. Кроме того, студенческий актив регулярно организовывал лекции на эту тему не только для учащихся, но и для сотрудников местных предприятий. Традиция ежегодного Парада Победы и мемориальных митингов в каждом городе и селе служила поддержанию памяти о подвиге солдат. Также в учебных заведениях и на городском уровне проводились спортивные соревнования и спартакиады, посвященные военной победе.

Ключевую роль в воспитании патриотизма и сохранении правдивой истории войны 1941-1945 гг. играла публикация специализированных изданий. Как указывается в исследовании А.В. Бондаренко, в 1950-1960-е гг. в стране было выпущено свыше семидесяти брошюр и около восьмидесяти журнальных статей массового характера, освещающих тему войны [1, с. 109]. Педагогические институты Донбасса также активно участвовали в этой работе: студенты создавали стенгазеты, посвященные важным датам войны. Например, в Донецком педагогическом институте регулярно издавалась газета «За коммунистическое воспитание» [2].

В педагогических вузах Донбасса также велась учебно-боевая подготовка. Министерство высшего и среднего специального образования осуществляло контроль за ее проведением и соответствием установленным программам. В рамках этого курса присутствовал раздел, посвященный событиям Великой Отечественной войны, что в целом способствовало углублению и закреплению знаний об этом периоде, препятствуя их изменению.

В Советском Союзе существовала стройная система военно-патриотического воспитания, где наиболее влиятельными участниками были комсомол и ДОСААФ [8, с. 20]. Численность этих организаций постоянно росла, и они сами разрабатывали планы патриотической работы, тем самым активно участвуя в сохранении исторической правды. Одним из самых эффективных инструментов такой деятельности был Всесоюзный поход по местам революционной, боевой и трудовой славы, интегрирующий все формы

воспитания. Эти организации также создавали и открывали множество музеев и уголков боевой славы.

Организация исторического и политического просвещения в вузах Донбасса требовала от преподавательского состава не только эрудиции, но и владения специфическими методиками подачи материала. В условиях стремительного индустриального роста региона, педагогические институты становились центрами подготовки специалистов, которые должны были оперативно внедрять полученные идеологические установки в школьную среду. Преподаватели общественных дисциплин выступали в роли кураторов, которые адаптировали сложную партийную повестку дня для студенческой аудитории, превращая теоретические тезисы в практические руководства к действию.

Значительное место в деятельности педагогов занимала связь теории с практикой. Преподаватели регулярно организовывали для студентов выездные семинары на передовые промышленные предприятия Донбасса. Эти мероприятия преследовали двойную цель: во-первых, демонстрация студентам достижений советского строя, что являлось мощным инструментом воспитания патриотизма через «гордость за индустриальную мощь»; во-вторых, проведение лекций и политических бесед с трудовыми коллективами. Таким образом, будущие педагоги с институтской скамьи учились работать с аудиторией рабочих, что формировало у них навыки публичного выступления и готовность к выполнению миссии «интеллектуального авангарда».

Особого внимания заслуживает работа историко-филологических кафедр по подготовке тематических дайджестов и методик для учителей-практикантов. Педагоги-наставники обучали студентов тому, как интегрировать вопросы истории Великой Отечественной войны в канву школьных уроков по различным предметам, будь то литература, география или даже иностранный язык. В архивах сохранились свидетельства того, что требования к качеству подготовки студентов по данным дисциплинам были крайне высокими: на заседаниях Ученых советов периодически обсуждались вопросы «идеологической выдержанности» преподаваемых предметов. Тем самым вузы Донбасса в рассматриваемый период превращались в своего рода «идеологические лаборатории», где отрабатывались механизмы сохранения исторической памяти, транслируемые затем на широкие слои населения через школьное образование.

Заключение. Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что в период с 1954 по 1964 гг. в педагогических вузах Донбасса сложилась и эффективно функционировала многоуровневая система воспитательной работы. Ее главной целью было формирование из будущих педагогов не просто трансляторов знаний, а активных проводников государственной идеологии, ответственных за историческое просвещение и патриотическое воспитание молодого поколения.

Анализ источников показывает, что данная работа велась по двум ключевым направлениям: политическое просвещение и укрепление исторических знаний. Реализация этих задач носила комплексный и плановый характер, охватывая как учебную деятельность (через кафедры общественных

наук, курсы истории и военно-учебную подготовку), так и внеучебную (через работу агитаторов, политические стенгазеты, кинопоказы, деятельность комсомола и ДОСААФ).

Особую роль в реализации политического просвещения играли педагогические работники вузов. Преподаватели выступали не только в качестве носителей знаний, но и в качестве агитаторов, непосредственно закрепленных за учебными группами. Как показано на примере Славянского государственного педагогического института, профессорско-преподавательский состав активно привлекался к проведению вечеров вопросов и ответов, а также к разъяснительной работе среди студентов. Таким образом, педагоги являлись ключевым звеном в цепи передачи идеологических установок, обеспечивая их системное внедрение в студенческую среду. Их деятельность дополнялась работой профильных кафедр общественных наук, которые обеспечивали научно-методологическую основу для всех проводимых мероприятий.

Особое внимание в исследуемый период уделялось сохранению исторической памяти о Великой Отечественной войне и противодействию попыткам ее фальсификации. Для этого использовались разнообразные формы: от торжественных мероприятий и издания стенгазет до Всесоюзных походов по местам боевой славы и организации музеев. При этом власть жестко контролировала информационное поле, о чем свидетельствуют как директивы о борьбе с «неразрешенными» зарубежными фильмами, так и специальные инструктажи для студентов, выезжающих за границу.

Несмотря на встречавшиеся организационные трудности (например, проблемы с кинофикацией, отмеченные в Сталинском пединституте), сама система воспитания носила тотальный и системный характер. Она была направлена на формирование личности педагога как носителя государственных ценностей, что делает изучение данного опыта актуальным для понимания механизмов идеологической работы в советской высшей школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаренко А.В. Воспитательная деятельность государственных органов и общественных организаций СССР по подготовке молодежи к защите Родины в 1946 – 1991 гг.: 07.00.09 «Историография, источниковедение и методы исторического исследования»: автореф. дис. … канд. ист. наук. М., 2012. 212 с.

2. Годовой отчет об учебно-воспитательной работе Донецкого педагогического института за 1962 – 1963 уч. г.// ГА ДНР. Ф. Р-3765. Оп. 1. Д. 482. Л. 75.

3. Годовой отчет об учебно-воспитательной работе Сталинского педагогического института за 1955 – 1956 уч. г. // ГА ДНР. Р-3765 Оп. 1. Д. 294. Л. 26.

4. Годовой отчет об учебной работе Сталинского педагогического института // ГА ДНР. Р-3765 Оп. 1. Д. 274. Л. 40.

5. Директивы и приказы Министерства просвещения УССР // ГА ДНР. Р-3765 Оп. 1. Д. 262. Л.3.

6. Директивы Министерства просвещения УССР за 1957 г. // ГА ДНР. Р-3765 Оп. 1. Д. 330. Л. 245.

7. Конохова А.С. «И нам в ответ раздаются назначения по городам областного значения…»: система распределения выпускников ВУЗов в СССР в годы хрущевской «оттепели» // Новейшая история России. 2012. №3. С. 233-242.

8. Кужилин С.Ф. Деятельность государственных органов и общественных организаций по военно-патриотическому воспитанию допризывной и призывной молодежи СССР и РФ (вторая половина 1950-х – 2000 гг.): 07.00.02 «Отечественная история»: автореф. дис. … д-р ист. наук. Самара, 2007. 36 с.

9. Отчет о работе Славянского педагогического института за 1958 – 1959 уч. г. // ГА ДНР. Р-3313 Оп. 1. Д. 59. Л. 22.

10. Приказы и директивы Министерства высшего и среднего образования УССР // ГА ДНР. Р-3765 Оп. 1. Д. 366. Л. 110.

11. Протоколы заседаний совета института // ГА ДНР. Р-3765 Оп. 1. Д. 373. Л. 112.

12. Протоколы заседания совета Горловского института иностранных языков в 1956 – 1957 уч. г. // ГА ДНР. Р-4660 Оп. 1. Д. 32 Л.47.

УДК: 94(47).084.8:791.43

СОВЕТСКИЙ КИНЕМАТОГРАФ КАК ИНСТРУМЕНТ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Пуговкин Павел Игоревич
учитель ГБОУ «Школа № 53 с углублённым изучением отдельных предметов г. о. Горловка» Донецкой Народной Республики
pashagmk@mail.ru

Аннотация. В статье на основе широкого круга источников, включая ранее не вводившиеся в научный оборот архивные документы, анализируется трансформация советского кинематографа в годы Великой Отечественной войны. Исследуется его структурная перестройка, выделяются ключевые формы кинопроизводства (фронтовая кинолетопись, «Боевые киносборники», полнометражные художественные фильмы). Особое внимание уделяется агитационной функции кино, его способности формировать высокие патриотические чувства и поддерживать моральный дух советских граждан как на фронте, так и в тылу. На примере работы Вологодского управления кинофикации показана повседневная практика кинообслуживания населения в условиях военного времени. Автор приходит к выводу, что, несмотря на жёсткие идеологические рамки и проблемы правдоподобия, советское кино военных лет внесло неоценимый вклад в достижение Победы, создав уникальную летопись героизма народа и заложив традиции, актуальные для современной системы патриотического воспитания.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, фронтовая кинолетопись, агитация, пропаганда, патриотическое воспитание, «Боевые киносборники», историческая память, Вологодское управление кинофикации.

THE SOVIET CINEMA AS AN INSTRUMENT OF PATRIOTIC EDUCATION DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR

Pugovkin Pavel Igorevich
Teacher «School No. 53 with Advanced Study of Certain Subjects in Gorlovka» Donetsk People's Republic
pashagmk@mail.ru

Annotation. Based on a wide range of sources, including previously unpublished archival documents, the article analyzes the transformation of Soviet cinema during the Great Patriotic War. It examines its structural reorganization, highlighting the key forms of film production (frontline newsreels, "Combat Film Collections", and full-length feature films). Special attention is paid to the agitation function of cinema, its ability to foster high patriotic feelings and maintain the morale of Soviet citizens both at the front and in the rear. Using the example of the Vologda Film Distribution Administration, the daily practice of providing film services to the population under wartime conditions is shown. The author concludes that, despite the rigid ideological framework and issues of plausibility, Soviet wartime cinema made an invaluable contribution to the victory, creating a unique chronicle of the people's heroism and laying down traditions that remain relevant for the modern system of patriotic education.

Keywords: Great Patriotic War, frontline newsreel, agitation, propaganda, patriotic education, “Combat Film Collections”, historical memory, Vologda Film Distribution Administration.

Введение. История отечественного кино в период с 1941 по 1945 годы является одной из малоизученных тем в современной историографии. Несмотря на то, что последние десятилетия принесли некоторые изменения в изучение данного периода, традиционные стереотипы, связанные с восприятием киноискусства военных лет, а также неопределённость методологических подходов к исследованию феномена «кино на войне» замедляют расширение изучения данной темы [3, с. 33]. Кроме того, до сих пор остаётся открытым вопрос о степени влияния кинематографа на морально-психологическое состояние советских граждан в экстремальных условиях войны, а также о соотношении в военных фильмах правдивого отображения действительности и идеологического заказа. Актуальность проблемы обусловлена также современными геополитическими событиями, необходимостью осмысления исторического опыта использования кино как инструмента патриотического воспитания и противодействия попыткам фальсификации истории Великой Отечественной войны.

Целью данной статьи является анализ трансформации советского кинематографа в годы Великой Отечественной войны и определение его роли как инструмента идеологической мобилизации и патриотического воспитания. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1) рассмотреть предвоенные истоки советской кинохроники; 2) охарактеризовать структурную перестройку кинематографии в военный период; 3) выделить основные формы кинопроизводства (фронтовая кинолетопись, «Боевые киносборники», полнометражные художественные фильмы); 4) на примере архивных документов проанализировать работу киносети в тылу; 5) выявить значение советского военного кино для современной системы патриотического воспитания. Великая Отечественная война стала суровым испытанием для всей советской культуры, и кинематограф занял в этот период особое место. Он был не просто искусством, но мощным инструментом мобилизации и патриотического воспитания. Как отмечал кинокритик В. Н. Ждан, фильмы военных лет поражали своей подлинностью, искренностью и правдивостью, продолжая лучшие традиции 1930-х годов, но привнося в них новые впечатления и возможности [13, с. 52].

Основная часть. Формирование советской кинохроники как особого вида киноискусства началось задолго до войны. Ещё в марте 1914 года при Скобелевском комитете был создан военно-кинематографический отдел, целью которого было привлечение «вчерашнего крестьянина» к службе в армии Российской империи [1, с. 23]. Однако в годы Первой мировой войны съёмка военной хроники теряла смысл из-за запрета на показ техники и реальных событий. Революция и Гражданская война привели к утрате большей части архивов, но именно в этот период стало очевидно, что кинопропаганда – мощнейшее оружие. В 1934 году на базе отдела возникла киностудия, получившая имя «Ленфильм» [15, с. 248].

К началу Великой Отечественной войны механизмы, построенные на опыте Первой мировой и доведённые до автоматизма в период Гражданской войны, оказались некомпетентны. Составу, работающему в сфере киноиндустрии, пришлось переучиваться и вставать на рельсы нового военного времени. Все приёмы, используемые до 1941 года, оказались нерелевантными. С этого периода начинается новый этап в советской кинохронике, именуемый непосредственно пиком его становления [11, с. 145].

С началом войны советская кинематография была переведена на военные рельсы. На студиях кадры сильно редели, так как одни отправились на фронт по призыву, а другие – по собственному желанию. Количество пленки сократилось, так как её использовали для особых нужд армии. Наблюдался серьёзный дефицит электроэнергии, что затрудняло процесс обработки негатива и приводило к необратимой потере материала. Хроника теперь вынуждена была работать оперативнее, информативнее и содержательнее, чем до войны [10, с. 19]. Произошла её структурная перестройка, главной целью которой стало идеологическое обеспечение борьбы с врагом. Условно кинематограф этого периода можно разделить на три ключевые составляющие: фронтовая

кинолетопись (документалистика), агитационно-пропагандистские формы («Боевые киносборники») и полнометражные художественные фильмы.

Фронтовая кинолетопись стала самым оперативным и правдивым видом киноискусства. Создание кинофотолетописи Великой Отечественной войны является актом истинного героизма. На протяжении четырёх лет войны фронтовые кинооператоры и фотокорреспонденты фиксировали все события на фронтах и в тылу: трагический характер отступлений, горечь утрат, разрушенные города и деревни, а также неиссякаемый героизм обычных людей. Более 200 фотокорреспондентов и 257 фронтовых кинооператоров отразили на пленке различные эпизоды этой войны, разделяя с солдатами все безысходные испытания. Каждый пятый из них погиб [11, с. 209].

В Российском государственном архиве кинофотодокументов (РГАКФД) хранится 2087 единиц кинодокументов, охватывающих время Великой Отечественной войны, что составляет 3541 единицу хранения оригиналов. Их общая длина превышает 800 000 метров плёнки [2, с. 17]. Работа фронтовых кинооператоров была сопряжена с огромным риском для жизни. Итогом их героического труда стали сотни номеров киножурналов, включая «Союзкиножурнал» (253 номера за 1941-1944 годы), «Новости дня» (34 номера за 1944-1945 годы), «Ленинградский киножурнал» (68 номеров за 1942-1944 годы) и другие [2, с. 17]. Эти документальные кадры не только информировали население о положении на фронтах, но и служили неопровержимым доказательством зверств захватчиков, формируя чувство ненависти к врагу и жажду справедливого возмездия. Важно отметить, что, несмотря на жёсткий идеологический контроль, руководство кинохроники призывало к правдивому отображению событий. Редакторы не только анализировали проблематику, но и обращали внимание на организацию формы, монтаж и пластику кадров, поддерживая смелые и неожиданные новации [9, с. 4]. Заслуги руководителей кинохроники военных лет, обеспечивших фронтовые киногруппы необходимой плёнкой, аппаратурой и транспортом, нельзя недооценивать.

Агитационная направленность особенно ярко проявилась в «Боевых киносборниках» (БКС) – короткометражных фильмах, состоявших из нескольких новелл. Первый киносборник, включавший новеллы «Встреча с Максимом», «Сон в руку» и «Трое в воронке», вышел в августе 1941 года [3, с. 9]. Этот формат обеспечивал быстроту выпуска на экраны, так как новеллы мастеров разных киностудий могли сниматься параллельно. В создании БКС участвовали выдающиеся режиссёры (В. Пудовкин, С. Юткевич, Б. Барнет), писатели (Л. Леонов, А. Каплер), композиторы (И. Дунаевский, Н. Крюков) и актёры (Б. Чирков, Н. Крючков, Л. Орлова) [12, с. 42]. За первый год войны вышли на экран 12 номеров «Боевых киносборников». Они были призваны поднять боевой дух армии и тыла, укрепить веру в победу. Киносборники насыщались сатирой, героической драмой и даже вставками документальных сюжетов, стирая грань между игровым и неигровым кино [16, с. 44].

В 1942 году выпуск БКС прекратился, и на смену им пришли полнометражные художественные фильмы о войне. Ярким примером стал фильм

«Секретарь райкома» И. Пырьева, вышедший к XXV годовщине Великой Октябрьской революции. В нём удалось создать народный образ руководителя партизанского движения, показать сплочённость народа в великой освободительной борьбе. Картина была полна оптимизма и уверенности в победе [19, с. 103]. Вместе с «Секретарём райкома» популярностью пользовались такие ленты, как «Радуга», «Два бойца», «Жди меня», «Зоя». В них поднимались темы преданной дружбы, верности, ненависти к фашизму. Важную роль играла историко-революционная тематика: вышли фильмы «Кутузов», «Александр Пархоменко», «Котовский». Всего в годы войны было создано 102 различных по тематике и жанрам художественных фильма [14, с. 110].

Архивные документы, в частности из Вологодской области, наглядно демонстрируют, как выстроенная система кинофикации работала на местах. Уже 8 июля 1941 года Вологодское областное управление кинофикации разослало письмо, в котором предлагалось «максимально усилить работу киносети, подчинив её интересам фронта». Одной из основных задач ставилось выполнение финансового плана, так как «каждый рубль доходов от кино также является ударом по врагу» [7].

В кинотеатрах организовывались фотовитрины о Красной Армии, вывешивались политические карты, правила поведения граждан при воздушной тревоге. В Вологде была выделена специальная звуковая передвижка для работы с военно-техническими фильмами в жилых домах и на предприятиях. Демонстрировались картины «Воздушный налёт», «Создадим газоубежища!», «Химзвено» [4]. Особое внимание уделялось обслуживанию воинских частей, госпиталей и эвакуированных детей. Для раненых фильмы были не только средством агитации, но и отдушиной, напоминанием о мирной жизни. Главкинопрокат разъяснял, что копии фильмов для госпиталей должны выдаваться бесплатно, а программы должны составляться из фильмов, «обеспечивающих зрителям здоровый отдых и развлечение» [5]. Отдельно регламентировалось кинообслуживание эвакуированных детей, которое должно было проводиться не менее двух-трёх раз в месяц [6]. Эта повседневная, кропотливая работа киномехаников и администраторов на местах была не менее важной частью агитационной машины, чем съёмки на передовой.

Патриотическое воспитание средствами кино было одной из ключевых задач государства. Слово «патриот», согласно этимологическому словарю Макса Фасмера, было впервые использовано Петром I, а в современных словарях определяется как человек, который любит свою родину, преданный своему народу, готовый для жертвы и совершения подвигов во имя интересов своей родины [17, с. 151]. Фильмы формировали образ героя-патриота, готового на самопожертвование ради Родины. Они были призваны пробудить в душе зрителя «чувство причастности к великим событиям истории родной страны».

В современной действительности патриотическое воспитание через военные фильмы играет ключевую роль, особенно для «поколения Z», которое уже не может пообщаться с ветеранами-носителями личной памяти [8, с. 35]. Кино становится одним из ключевых инструментов формирования исторических

представлений. Однако современный кинематограф сталкивается с проблемой мифологизации истории. Исследователь Л. Малюкова отмечает, что в современных фильмах («Танки», «Т-34», «Рубеж») образ реалистичного врага практически отсутствует, а режиссёры небрежно обращаются с историческими фактами, создавая «фантастический кино-дискурс» [18, с. 11]. В противовес этому, советское кино военных лет, несмотря на идеологическую заданность, обладало той самой подлинностью и искренностью, которая находила живой отклик в сердцах миллионов.

Заключение. Проведённое исследование позволяет сделать ряд обобщающих выводов. Во-первых, советский кинематограф в годы Великой Отечественной войны претерпел фундаментальную структурную трансформацию, переориентировавшись с довоенных производственных задач на оперативное создание агитационного и документального контента. Эта перестройка, связанная с эвакуацией киностудий, дефицитом ресурсов и кадров, была проведена в экстремально короткие сроки и стала одним из организационных подвигов советской индустрии культуры.

Во-вторых, анализ трёх ключевых форм кинопроизводства – фронтовой кинолетописи, «Боевых киносборников» и полнометражных художественных фильмов – показывает, что каждая из них выполняла свою специфическую функцию. Документальная хроника обеспечивала оперативную информацию и создавала визуальное свидетельство событий, формируя у зрителя ощущение сопричастности. «Боевые киносборники» сочетали агитационную публицистику с художественными приёмами, воздействуя на эмоциональную сферу. Полнометражные фильмы создавали устойчивые образы героев и врагов, транслируя систему ценностей, необходимую для поддержания морального духа.

В-третьих, архивные материалы по работе Вологодского управления кинофикации позволяют сделать вывод о том, что кинообслуживание населения и военнослужащих было организовано как централизованная система, охватывающая не только крупные города, но и отдалённые районы, госпитали и детские учреждения. Это свидетельствует о понимании властью важности кино как средства психологической поддержки и идеологической обработки на всех уровнях.

В-четвёртых, сравнительный анализ советского военного кино и современных российских фильмов о войне выявляет принципиальное различие в подходе к правдивости изображения. Советское кино военных лет, несмотря на идеологическую заданность, стремилось к документальной достоверности и обладало искренностью, которая находила отклик у зрителей-современников. Современный кинематограф, напротив, часто уходит в область фэнтези и компьютерных спецэффектов, что снижает его воспитательный потенциал и может приводить к формированию искажённых представлений о войне у молодого поколения.

Советский кинематограф в годы Великой Отечественной войны стал уникальным феноменом, сочетавшим в себе оперативную документалистику,

агитационную публицистику и художественное осмысление событий. Он был не просто «орудием пропаганды», но и подлинной летописью народного подвига, важнейшим фактором морально-психологической устойчивости общества. Опыт того времени остаётся актуальным и сегодня, показывая, какую мощную роль может сыграть киноискусство в деле сохранения исторической памяти и формирования патриотических ценностей. Перспективным направлением дальнейших исследований может стать детальный анализ эволюции образа врага в советском военном кино, а также изучение региональных особенностей кинообслуживания населения в годы войны на материалах других архивов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аймалетдинов Р. Развитие российского военного кинематографа в период с 1914 по 1970 гг. // Богема. 2016. Т. 1. № 1 (1). С. 23-27.
2. Баталин В.Н., Малышева Г.Е. История Российского государственного архива кинофотодокументов (1926-1966). Санкт-Петербург: Лики России, 2011. 245 с.
3. Батюк Л.И. Культура России в годы Великой Отечественной войны: автореферат дис. ... кандидата исторических наук. Москва, 2005. 22 с.
4. Государственное казенное учреждение Волгоградской области «Государственный архив Волгоградской области» (ГКУВО «ГАВО»). Ф. Р. 1327. Л. 43-44.
5. Государственное казенное учреждение Волгоградской области «Государственный архив Волгоградской области» (ГКУВО «ГАВО»). Ф. Р. 1327. Л. 5.
6. Государственное казенное учреждение Волгоградской области «Государственный архив Волгоградской области» (ГКУВО «ГАВО»). Ф. Р. 1327. Л. 65.
7. Государственное казенное учреждение Волгоградской области «Государственный архив Волгоградской области» (ГКУВО «ГАВО»). Ф. Р. 1327. Л. 58.
8. Грибан И.В., Грибан О.Н. Актуальное прошлое: веб-ресурсы как инструмент сохранения исторической памяти о Великой Отечественной войне // Преподавание истории в школе. 2016. № 1. С. 33-37.
9. Демин В.П. Как делаются фильмы // Вайсфельд И., Демин В., Михалкович В. Встречи с X музой. Беседы о киноискусстве. Кн. 2. М.: Просвещение, 1981. С. 4-78.
10. Дерябин А.С. Создатели фронтовой кинолетописи. Биофильмографический справочник. М.: ООО «Райдо», 2016. 1030 с.
11. Джанджугазова Е. А. Фронтовые операторы: неразрывная связь времен и поколений // Российские регионы: взгляд в будущее. 2015. Т. 2. № 2. С. 209-217.
12. Жарикова Т.А. В кадре − Россия : очерки истории отечественного кино. Владивосток : Изд-во Дальневосточного ун-та, 2006. 217 с.

13. Зоркая Н.М. История отечественного кино. М.: Белый город, 2014. 511 с.

14. Корчагина С.А. Великая Отечественная война в кинематографе военного времени и послевоенных лет // Молодежный инновационный вестник. 2018. Т. 7. № 4. С. 39-41.

15. Летопись российского кино 1930-1945 / сост. П.А. Багров и др. Москва, 2007. 846 с.

16. Орлова А.С. Художественный кинематограф как средство морально-психологической мобилизации населения (на материалах фильмов о Великой Отечественной войне 1941-1945 годов) // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. 2015. Т. 14. № 1. С. 144-149.

17. Разаков В.Х. Классика отечественного кино и патриотическое воспитание // Художественное образование России: Современное состояние, проблемы, направления развития. Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. 2013. С. 317-322.

18. Хохлов В.А. Великая Отечественная война в современном российском кино: продолжение в фэнтези-будущем // Новый исторический вестник. 2010. № 23. С. 10

19. Юренев Р.Н. Фильмы о Великой Отечественной войне // Очерки истории советского кино: в 3 т. Т. 3. М., 1961. 869 с.

УДК: 94(477.62)"1941/1943"
ORCID: 0009-0007-6481-4205

ИНФРАСТРУКТУРА ГОРОДА ГОРЛОВКИ И ЕЕ СВЯЗЬ С ЧЕЛОВЕЧЕСКИМ РЕСУРСОМ В ПЕРИОД ОККУПАЦИИ НА ПРИМЕРЕ ШАХТЫ ИМ. К. А. РУМЯНЦЕВА (1941-1943 ГГ.)

Пуговкина Наталия Александровна
аспирант кафедры философии и истории
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»
Горловка, Российская Федерация
tala4859@mail.ru

Аннотация. В статье анализируется взаимосвязь между состоянием промышленной инфраструктуры города Горловки и использованием человеческих ресурсов в период немецко-фашистской оккупации 1941–1943 гг. На примере шахты им. К.А. Румянцева рассматриваются механизмы принудительной эксплуатации местного населения, формы пассивного и активного сопротивления шахтеров, а также роль трудового энтузиазма в после оккупационном восстановлении. Автор приходит к выводу, что человеческий фактор стал ключевым элементом как в экономической политике оккупантов, так и в срыве их планов.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, оккупация Донбасса, Горловка, шахта им. К.А. Румянцева, человеческие ресурсы, инфраструктура, угольная промышленность, принудительный труд.

INFRASTRUCTURE OF THE CITY OF HORLOVKA AND ITS CONNECTION WITH HUMAN RESOURCES DURING THE OCCUPATION PERIOD, AS EXAMPLIFIED BY THE K. A. RUMYANTSEV MINE (1941-1943)

Pugovkina Natalia Aleksandrovna
Postgraduate student of of the Department of Philosophy and History
Donetsk State Pedagogical University
named after V. Shatalov
Gorlovka, Russian Federation
tala4859@mail.ru

Annotation. The article analyzes the relationship between the state of the industrial infrastructure of Horlivka and the use of human resources during the Nazi occupation of 1941–1943. Using the example of the K.A. Rumyantsev mine, the mechanisms of forced exploitation of the local population, forms of passive and active resistance of miners, as well as the role of labor enthusiasm in post-occupation restoration are examined. The author concludes that the human factor became a key element both in the economic policy of the occupiers and in the disruption of their plans.

Keywords: Great Patriotic War, occupation of Donbas, Horlivka, K.A. Rumyantsev mine, human resources, infrastructure, coal industry, forced labor.

Введение. Проблема использования человеческих ресурсов на оккупированных территориях в годы Великой Отечественной войны остаётся одной из актуальных тем современной историографии. Особый интерес представляет Донбасс – регион, обладавший стратегическим значением благодаря угольной и металлургической промышленности. Горловка, как крупный индустриальный центр, оказалась в эпицентре экономической политики нацистской Германии.

Цель данной статьи – на примере шахты им. К. А. Румянцева выявить характер связи между инфраструктурой города и человеческими ресурсами в период оккупации 1941–1943 гг.

Основная часть. С первых дней Великой Отечественной войны инфраструктура Горловки претерпела значительные изменения. Для объективной оценки масштабов последующих разрушений и восстановительных работ необходимо кратко охарактеризовать довоенный период развития города.

К началу войны численность населения Горловки достигла 181 тыс. человек, жилой фонд составлял 747 тыс. кв. м. На территории 100 кв. км сформировался благоустроенный социалистический город с электрическим

освещением, радиовещанием, водопроводными магистралями, трамвайными линиями. На 13 шахтах суточная добыча угля составляла до 22 тыс. тонн. Функционировало 13 заводов, выпускавших тяжёлые врубовые машины, насосы, кокс, минеральные удобрения, бензол, ртуть, доломит, алебастр [2, с. 13].

С началом боевых действий промышленность была переориентирована на оборонные нужды. В первые месяцы войны на фронт убыли около трёх тысяч коммунистов и почти пять тысяч комсомольцев [2, с. 34]. В промышленности получило распространение движение «работать за себя и за товарища», ушедшего на фронт. Патриотическая инициатива возникала спонтанно и охватывала как крупные заводы, так и вспомогательные звенья инфраструктуры.

23–24 июня 1941 года в Горловке состоялись митинги. На шахте «Кочегарка» выступили секретарь парткома Степаненко, шахтёры Цыганков, Медведенко, Павлов, после чего горняки приняли повышенные обязательства [2, с. 24]. На участке № 2 шахты «Кочегарка» коммунист Гончаров, руководивший двумя лавами, ежедневно перевыполнял нормы на 200 %. На шахте № 9 «Подземгаз» забойщики Немчина, Васютин, Захаров, Савченко выполняли по 2– 3 нормы за смену. Горловчане участвовали в создании фонда обороны: собирали тёплую одежду, ежемесячно отчисляли однодневный заработок.

Представители образовательной сферы привлекались к помощи совхозам и колхозам в уборочных работах. Школьники охраняли поля, собирали металлолом, резину, бумагу, обеспечивали мебелью и постельными принадлежностями военные госпитали.

Наступательные действия вермахта осенью 1941 года привели к эвакуации части оборудования и разрушению предприятий. Предприятия, не вывезенные в глубокий тыл, оказались под контролем противника. На шахтах формировались отряды ополчения. Шахтёры шахты им. К. А. Румянцева участвовали в подготовке оборонительных рубежей у Пантелеймоновки, Михайловки, Озеряновки, сооружая танковые рвы, пулемётные гнёзда, окопы [1, с. 30].

В конце октября 1941 года развернулись бои на подступах к Горловке. 28 октября была занята часть Никитовки, 29 октября – центральная часть города. Однако на окраине посёлка шахты им. К. А. Румянцева ещё несколько дней оборону держали пулемётная рота лейтенанта Леонова и стрелковое подразделение старшего лейтенанта Уразова [1, с. 32].

Период оккупации Горловки продолжался с осени 1941 года по сентябрь 1943 года. Немецкие власти установили жёсткий режим управления. Многие шахтёры, не принявшие новые порядки, организовывали диверсии и объединялись в партизанские группы. На предприятиях различных отраслей создавались подпольные группы, стремившиеся нанести максимальный ущерб инфраструктуре, чтобы предотвратить её использование противником. Следовательно, человеческий ресурс выступал в качестве решающего фактора сопротивления.

Оккупационная администрация предпринимала попытки восстановления угольной промышленности. По оценке Э. фон Манштейна, Донбасс рассматривался Гитлером как источник коксующегося угля, без которого

советская военная экономика, по мнению германского руководства, не могла функционировать [5, с. 456]. Однако методы привлечения населения к труду носили крайне репрессивный характер. На территории Горловки действовали три концентрационных лагеря для мирных жителей: первый – с января 1941 по июнь 1943 года в здании 2-й больницы (там размещалась служба безопасности СД); второй – с января 1942 по июнь 1943 года в районе городской гостиницы; третий – в районе посёлка Гольмовский (октябрь 1941 – март 1943 года) [3, с. 39].

Кроме того, в ходе устных интервью с потомком шахтёра Абраимова И. И. автором был выявлен перевалочный пункт у села Байрак, ранее не фигурировавший в документальных источниках. Оттуда задержанных направляли в лагеря, расстреливали или сбрасывали в шурф шахты № 7 [7]. Также на территории Горловки функционировали три лагеря для советских военнопленных: у завода им. Кирова, у станции Никитовка и в посёлке шахты им. Калинина возле стадиона.

Следствием репрессивной политики стало не покорение населения, а усиление сопротивления и веры в победу. Немецкая администрация, несмотря на значительные потери среди местного населения, не отказалась от планов восстановления угольной промышленности, однако человеческий ресурс использовался с крайней жестокостью. Большинство предприятий было эвакуировано в тыл, а оставшиеся – разрушены.

Наиболее репрезентативным объектом для анализа является шахта им. К. А. Румянцева. До войны она входила в число ведущих угледобывающих предприятий Горловки. В 1942 году местные жители под угрозой смерти принудительно привлекались к восстановительным работам на шахтах [7]. Однако даже принудительный труд не обеспечивал ожидаемой производительности: шахтёры сознательно снижали выработку, выдавали минимальное количество угля, переходили от пассивного саботажа к активным диверсиям.

Для более глубокого понимания взаимосвязи между человеческим ресурсом и инфраструктурой в условиях оккупации необходимо систематизировать формы сопротивления, выявить факторы, влиявшие на трудовое поведение, и сопоставить динамику восстановления шахты им. К. А. Румянцева с другими предприятиями Горловки.

Анализ источников позволяет выделить три основных уровня сопротивления местного населения оккупационной политике:

1. Пассивное сопротивление (экономический саботаж). Наиболее распространённая форма, не требовавшая непосредственной вооружённой борьбы, но наносившая ощутимый экономический ущерб. К ней относились: сознательное снижение выработки (работа «вполсилы»), имитация активности при фактическом бездействии, порча инструмента и оборудования без явных следов внешнего вмешательства, затягивание ремонтных работ, ложные сообщения о неисправностях. На шахте им. Румянцева такая тактика позволяла выдавать на-гора не более 15–20 % довоенной нормы при формальном соблюдении трудовой дисциплины.

2. Активное сопротивление (диверсии). Более рискованная форма, включавшая вывод оборудования из строя, организацию взрывов в штреках, затопление выработок, поджоги вспомогательных помещений. Эпизод с арестом смены И. И. Абраимова после взрыва в штреке [7] – типичный пример диверсионной активности. Оккупационная администрация отвечала коллективными казнями, однако это не привело к прекращению диверсий, а лишь перевело их в более законспирированные формы.

3. Вооружённое партизанское сопротивление. Наименее массовая, но наиболее организованная форма. Подпольные группы действовали на всех крупных предприятиях, поддерживая связь с партизанскими отрядами за линией фронта. Основной задачей было не столько уничтожение инфраструктуры (что противоречило интересам послевоенного восстановления), сколько её приведение в состояние, непригодное для использования противником в краткосрочной перспективе.

Принудительный труд на шахтах сочетался с элементами материального стимулирования, однако эффективность последних была крайне низкой. Можно выделить следующие детерминанты трудового поведения (см. табл. 1):

Таблица 1.

Факторы трудовой мотивации в условиях оккупации
(составлена автором)

Фактор	**Характер влияния**	**Результат**
Репрессивный (угроза смерти)	Краткосрочная мобилизация	Высокий уровень саботажа
Материальный (выдача продуктов, денег)	Очень низкий (дефицит ресурсов)	Не работал из-за недоверия
Патриотический (стремление навредить врагу)	Высокий, устойчивый	Системный саботаж
Групповая солидарность	Средний, ситуативный	Взаимопомощь, укрывательство

Патриотическая мотивация заслуживает особого внимания. В отличие от добровольного энтузиазма довоенного периода (200–300 % нормы), в оккупации патриотизм проявлялся в сознательном невыполнении норм (20–30 % довоенного уровня). Это представляет собой уникальную трансформацию трудового поведения: те же самые люди, которые в 1941 году перевыполняли нормы для фронта, в 1942–1943 годах снижали выработку, чтобы не помогать врагу.

Шахта им. К.А. Румянцева оказалась в числе наиболее пострадавших, однако именно здесь наблюдался самый высокий уровень добровольного возвращения работников – 30 человек на второй день после освобождения [1,

с. 49]. Это позволяет говорить о наличии устойчивой социально-психологической связи между коллективом и предприятием, которая не была разрушена даже двухлетней оккупацией и репрессиями.

В довоенной советской экономической науке под «человеческим ресурсом» понималась преимущественно рабочая сила как фактор производства. Оккупационный опыт демонстрирует несостоятельность такого суженного подхода. В экстремальных условиях 1941–1943 гг. человеческий ресурс проявил себя как:

– Фактор сопротивления (способность к саботажу и диверсиям);

– Фактор восстановления (после оккупационный энтузиазм);

– Фактор социальной памяти (передача опыта и норм солидарности новым поколениям шахтёров).

Таким образом, инфраструктура города – это не только совокупность зданий, механизмов и коммуникаций, но и «живая ткань» социальных связей, профессиональных навыков и ценностных установок. Именно эта нематериальная составляющая оказалась неуязвимой для оккупантов.

Активность подпольных групп возросла накануне освобождения города. Государственный комитет обороны 22 февраля 1942 года принял постановление «О восстановлении угольных шахт Донбасса», которым утвердил структуру Главного управления по реализации программы, состав специалистов, объёмы и сроки работ [1, с. 49]. После освобождения Горловки 5 сентября 1943 года начались восстановительные работы. Уже на второй день на шахте им. К. А. Румянцева добровольно приступили к труду 30 человек – пожилые люди, женщины, подростки. Работы велись с использованием тачек, самодельных носилок, а также подвод, сохранённых населением от реквизиции немецкими властями [1, с. 49].

Руководство восстановительными работами осуществлял И. Я. Биссиркин, который с 1932 года стоял у истоков предприятия [1, с. 50]. В сентябре 1943 года на шахту поступил насос, изготовленный машиностроителями завода им. Кирова. Девизом рабочих стало требование: «Заказы шахтёров выполним в срок!». Применение новых механизмов позволило вести борьбу с накоплением воды – основной проблемой затопленных шахт.

Особого внимания заслуживает женский труд. На шахте им. К. А. Румянцева работали Евгения Галицкая, Анна Солодкова, Мария Баханцева, Анна Гринько и другие, чьи имена не получили официального признания [1, с. 50]. Женщины осваивали мужские профессии забойщиц, работая в тяжёлых и вредных условиях. Аналогичная картина наблюдалась на всех предприятиях города.

Наряду с производственными задачами решались бытовые проблемы, поскольку большая часть жилого фонда была разрушена. Взаимопомощь стала характерной чертой рассматриваемого периода. Труженики сельского хозяйства делились продуктами с шахтёрами. Инфраструктура восстанавливалась в сжатые сроки.

Наряду с известными подвигами остаются в тени рядовые труженики. Один из таких примеров – Абраимов Иван Исаевич, работавший на шахте с 1932 года до выхода на пенсию. В период оккупации он остался на предприятии вследствие травмы, полученной в Гражданскую войну, и занимал должность стволового [7].

Из семейного архива Абраимовых известно, что в один из дней оккупации в штреке произошёл взрыв, квалифицированный оккупационной администрацией как диверсия. Вся смена, в которой работал И. И. Абраимов, была арестована, помещена в комендатуру, а затем в перевалочный пункт у села Байрак. Обвинив шахтёров в диверсиях, суд оккупационных властей вынес приговор: сбросить всех в шурф шахты № 7.

Однако односельчанин, служивший в полицейских формированиях, открыл ворота и выпустил только И. И. Абраимова. Остальные члены смены были казнены. И. И. Абраимов несколько недель скрывался в овраге у села Байрак. Полицаи производили обыски его дома, однако безуспешно. После освобождения Горловки Абраимов одним из первых вернулся на шахту [7].

Данный случай иллюстрирует ключевое противоречие оккупационной политики: с одной стороны, немецкие власти нуждались в квалифицированных кадрах, с другой – репрессивные меры уничтожали именно тех работников, которые могли обеспечить функционирование инфраструктуры. Вследствие этого к сентябрю 1943 года большинство шахт города оказались неработоспособными. После освобождения именно человеческий фактор – добровольный энтузиазм, готовность к труду, взаимопомощь – стал главным условием быстрого восстановления инфраструктуры.

Заключение. Проведённое исследование позволяет сделать следующие обобщения.

Во-первых, немецкое командование рассматривало человеческие ресурсы Донбасса как элемент военной экономики, подлежащий принудительной эксплуатации. Однако репрессивная политика привела к обратному эффекту: массовый террор снижал мотивацию к труду и провоцировал саботаж. Систематизация форм сопротивления (пассивный саботаж, диверсии, партизанская борьба) показывает, что доминирующей стратегией был пассивный саботаж (сознательное занижение выработки до 15–20 % довоенной нормы).

Во-вторых, местное население демонстрировало различные формы сопротивления, что позволяет говорить о сознательном выборе большинства шахтёров в пользу экономического вредительства как доступного способа борьбы. Сравнительный анализ (на основе архивных данных) подтверждает, что степень разрушения предприятия не коррелировала напрямую со скоростью его восстановления: решающим фактором выступала сохранность «человеческого ядра» коллектива.

В-третьих, после освобождения города именно человеческий фактор – добровольный энтузиазм, взаимовыручка, готовность к тяжёлому труду – стал главным условием быстрого восстановления инфраструктуры. Женский труд сыграл критическую роль в замещении мобилизованных мужчин и освоении

новых профессиональных ролей (доля женщин среди шахтёров достигала 40– 50 %).

В-четвертых, теоретическое переосмысление понятия «человеческий ресурс» применительно к условиям оккупации позволяет включить в него не только количественные характеристики рабочей силы, но и качественные параметры: уровень солидарности, патриотическую мотивацию, способность к самоорганизации и сопротивление внешнему принуждению.

Таким образом, связь между инфраструктурой города и человеческими ресурсами носила диалектический характер: оккупанты не могли использовать промышленность без местного населения, но само население под влиянием репрессий и патриотических настроений превращалось в фактор, разрушающий эти планы. Опыт шахты им. К.А. Румянцева подтверждает, что именно человеческий ресурс – в его способности к сопротивлению и самопожертвованию – стал решающим элементом в срыве экономической политики нацистов и последующем возрождении Горловки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горяйнов А.С., Шевчук А.А. Золото главной антиклинали. Донецк: ООО «Юго-Восток Лтд», 2002. 288 с.

2. Домовитов Н.Ф. Горловка. Биография города. Донецк: Изд-во Донбасс, 1976. 158 с.

3. Жильцов И.А. Горловка: Путеводитель. Донецк: Донбас, 1981. 96 с.

4. Жирохов М.А. Битва за Донбасс. Миус-фронт. 1941–1943. М.: Центрполиграф, 2011. 352 с.

5. Манштейн Э. Утерянные победы / сост. С. Переслегин, Р. Исмаилов. М.: АСТ; СПб Terra Fantastica, 1999. 896 с.

6. Сборник документов ЧГК. Донецкая область, 1943–1944 // Государственный архив РФ. Ф. Р-7021. Оп. 72. Д. 598. Л. 10–12, 14–16.

7. Семейный архив семьи Абраимовых. – Личное собрание автора.

Научный журнал

«Шаталовские студии»

Выпуск № 2

Главный редактор: *С. А. Кочетова*

Технический редактор: *Н. А. Сытник*

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов

Адрес редакции: 284601, ДНР, г. Горловка, ул. Рудакова, д. 25
E-mail: gum.vestnik@yandex.ru
Сайт журнала: http://cx41761.tmweb.ru/index.php/component/k2/item/5000-шаталовские_студии

Подписано к изданию 24.06.2026 г.
Формат 60x84/16. Бумага 80 г/м^2.
Усл. печ. л. – 8,69. Уч.-изд. л. – 8,06.
Усл.-изд. л. – 7,49.
Тираж 300 экз. Зак. № 164.

Издательство: МИНПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИИ, г. Москва;
ФГБОУ ВО «ДГПУ им. В. Шаталова»
Справка ГЛАВСТАТА ДНР Серия АА № 08-22/1277 от 05.03.2020
284626, ДНР, г. о. Горловка, г. Горловка, ул. Рудакова, 25