

ISSN 1810-0201 (Print)
ISSN 2782-5825 (Online)



ВЕСТНИК ТАМБОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

2022
ТОМ 27
№ 3

СЕРИЯ:
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

TAMBOV UNIVERSITY REVIEW
SERIES: HUMANITIES

ISSN 1810-0201



9 771810 020007

ВЕСТНИК Тамбовского университета

ЖУРНАЛ ТАМБОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
имени Г.Р. ДЕРЖАВИНА

Научно-теоретический
и прикладной журнал

Серия: ГУМАНИТАРНЫЕ
НАУКИ

2022
Т. 27
№ 3

Издается с 15 мая 1996 года
Выходит 6 раз в год

Журнал включен в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» ВАК при Минобрнауки России (отрасли науки: педагогические науки, исторические науки), индексируется РИНЦ, Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO, SciLIT, CrossRef

Сквозной
номер
выпуска – 198

СОДЕРЖАНИЕ

588 CONTENTS

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

- 591 *Н.В. Кузнецова, Е.И. Григорьева*
Ментальные карты как эффективная образовательная технология формирования информационно-правовой компетенции личности
- 599 *М.Н. Юрьева*
Развитие креативного мышления студента средствами постановочной деятельности в вузах культуры и искусств
- 608 *С.А. Михеев*
Педагогический мониторинг как фактор результативности дискуссионной подготовки будущих инженеров на основе средств информатизации
- 622 *О.Е. Савельева*
Американские Национальные стандарты по гражданиванию как фактор воспитания гражданской активности

ПЕДАГОГИКА СРЕДНЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 637 *Е.А. Алисов*
Актуализация обучения в природной среде с позиций экологической безопасности
- 646 *С.В. Никитин*
Социально-педагогическая адаптация как проблема психолого-педагогической науки
- 655 *Т.Э. Мангер, Е.А. Белова*
Опыт организации предмета «Индивидуальный проект» в старшей школе

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

- 664 *Д.О. Сорокин*
Структура межкультурной компетенции обучающихся
- 677 *Н.И. Хмаренко*
Алгоритм обучения студентов иноязычной письменной речи на основе педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве» с применением ИКТ
- 688 *М.С. Козлова*
Лингводидактический потенциал онлайн-обучения в современном образовании

ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ И АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

697 *Н.В. Баулина, Т.П. Бегидова*

Адаптивное физическое воспитание младших школьников с бронхиальной астмой

705 *Н.К. Светличная*

Развитие инклюзивного образования в области адаптивного физического воспитания детей

714 *П.А. Хлыстов*

Содержание учебно-тренировочных занятий голболистов групп начальной подготовки в переходном периоде

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

723 *И.Ю. Пугачев, Ю.Ю. Кораблев, А.В. Парамонов*

Особенности обеспечения безопасности личности средствами физической подготовки

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

741 *Д.В. Аньшин*

Этапы эволюции государственного регулирования банковской системы в России с XVII – до начала XX века

754 *К.В. Доник*

Преобразования центрального морского управления в 1827 г.: некоторые новые аспекты истории реформы

768 *В.В. Митрофанов*

О сотрудничестве С.Ф. Платонова с журналом «Исторический вестник» (по переписке с С.Н. Шубинским)

780 *Е.И. Лазаренко*

Вырезки из газет со сведениями о положении русских военнопленных за 1918 г. как исторический источник

794 *П.С. Рахманов*

Учет и призыв бывших офицеров Российской императорской армии в Красную армию в годы Гражданской войны (по материалам Тамбовской губернии)

805 *Г.А. Ткачева*

Оборонно-массовая подготовка дальневосточников к защите Отечества в годы Великой Отечественной войны (1941–1945)

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

821 *Р.Д. Елоева*

Англо-американская конвенция 1818 г.: подготовка, заключение, последствия

829 *А.Р. Юрлов*

Формирование мест памяти русинского населения Галиции и Буковины об интернировании на территории Цислейтании в 1914–1939 гг.

РЕЦЕНЗИЯ

838 *М.В. Созинова*

Трансфер культуры на рубеже эпох: возможные направления образовательной динамики. Рецензия на книгу О.Е. Лебедева «Воспитание в школе: диалектика прошлого и будущего». СПб.: СПбГУП, 2022

Цель и миссия научного журнала

Издание «Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки» является рецензируемым научно-теоретическим и прикладным журналом, в котором публикуются результаты междисциплинарных фундаментальных и прикладных исследований в области педагогики и истории.

Миссия журнала – публикация результатов научных исследований, которые вносят оригинальный вклад в развитие следующих направлений в рамках отраслей научного знания: педагогики (общая педагогика, история педагогики и образования, педагогика высшей школы, теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования), оздоровительная и адаптивная физическая культура) и истории (отечественная история и всеобщая история).

Целевая аудитория журнала – научное сообщество исследователей в области педагогики и истории (ученые, преподаватели высшей школы, соискатели ученых степеней кандидата наук и доктора наук).

Учредитель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина» (392000, Тамбовская обл., г. Тамбов, ул. Интернациональная, д. 33)

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР д. пед. н., проф. П.В. Сысоев (г. Тамбов, Российская Федерация)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:

Педагогические науки

д. пед. н., проф. Е.А. Алисов (г. Москва, Российская Федерация), д. пед. н., проф. И.Ю. Горская (г. Омск, Российская Федерация), д. культурологии, проф. Е.И. Григорьева (г. Москва, Российская Федерация), к. пед. н., доц. Г.И. Дерябина (г. Тамбов, Российская Федерация), д. пед. н., проф. И.Ф. Исаев (г. Белгород, Российская Федерация), д. пед. н., доц. А.А. Колесников (г. Москва, Российская Федерация), д. пед. н., проф. В.Л. Кондаков (г. Белгород, Российская Федерация), д. пед. н., проф. Л.Н. Макарова (г. Тамбов, Российская Федерация), д. педагогики, проф. П.Дж. Митчелл (г. Томск, Российская Федерация), д. филос. н., проф. И.В. Налетова (г. Тамбов, Российская Федерация), д. пед. н., проф. О.Г. Поляков (г. Тамбов, Российская Федерация), д. пед. н., проф. Н.В. Попова (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация), д. пед. н., проф. М.А. Правдов (г. Шуя, Ивановская область, Российская Федерация), д. пед. н., доц. Т.А. Селигтреникова (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация), д. психол. н., проф. Е.А. Уваров (г. Тамбов, Российская Федерация), д. пед. н., проф. И.А. Шаршов (г. Тамбов, Российская Федерация)

Исторические науки

д. ист. н., проф. В.В. Канищев (г. Тамбов, Российская Федерация), д. ист. н., проф. В.В. Кондрашин (г. Москва, Российская Федерация), д. ист. н., проф. Ю.А. Мизис (г. Тамбов, Российская Федерация), д. ист. н., доц. В.В. Миронов (г. Тамбов, Российская Федерация), д. ист. н., проф. В.В. Романов (г. Тамбов, Российская Федерация), д. ист. н., д. юрид. н., проф. А.С. Туманова (г. Москва, Российская Федерация), д. ист. н., доц. А.Н. Учаев (г. Саратов, Российская Федерация), д. ист. н., проф. М.В. Ходяков (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация)

Ответственный секретарь объединенной редакции научных журналов И. В. Ильина

Редакторы: Ю.А. Бирюкова, М.И. Филатова

Редакторы английских текстов: В.В. Ключихин, Н.А. Михайлова, М.А. Сенина

Компьютерное макетирование Т.Ю. Молчановой

Администратор сайта М.И. Филатова

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор), свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-70574 от 3 августа 2017 г.

ISSN 1810-0201 (Print)

ISSN 2782-5825 (Online)

Тираж 1000 экз. Заказ № 22386

Подписано в печать 20.06.2022. Дата выхода в свет 05.07.2022

Формат А4 (60×84 1/8). Гарнитура «Times New Roman». Печать на ризографе. Печ. л. 32,0. Усл. печ. л. 31,0

Свободная цена

Издатель: ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»

Адрес редакции и издателя: 392000, Тамбовская обл., г. Тамбов, ул. Интернациональная, д. 33

Телефон редакции: +7(4752)72-34-34 доб. 0440

Электронная почта: ilina@tsutmb.ru

Веб-сайт: <http://journals.tsutmb.ru/humanities/>; <http://journals.tsutmb.ru/humanities-eng/>

Отпечатано с готового оригинал-макета в отделе оперативной печати Издательского дома «Державинский»

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина».

392008, Тамбовская обл., г. Тамбов, ул. Советская, д. 190г. Электронная почта: izdat_tsu09@mail.ru

Подписной индекс 83371 в каталоге ООО «УП Урал-Пресс»

Для цитирования:

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – Т. 27, № 3. – 256 с. – <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3>

Материалы журнала доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная



© ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», 2022

© Журнал «Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки», 2022

При перепечатке, а также при цитировании материалов ссылка на журнал обязательна.

Ответственность за содержание публикаций несет автор

16+

CONTENTS

PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL

591 Natalia V. Kuznetsova, Elena I. Grigorieva

Mental maps as an effective educational technology for the development of information and legal competence of a person

599 Marina N. Yurieva

Development of creative thinking of a student by means of staging activities at universities of culture and arts

608 Sergey A. Mikheev

Pedagogical monitoring as a factor in the effectiveness of the discussion training of future engineers based on informatization tools

622 Olga E. Saveleva

American National Standards for civics as a factor in education for civic engagement

PEDAGOGY OF SECONDARY AND PRESCHOOL EDUCATION

637 Evgenii A. Alisov

Actualization of learning in the natural environment from the standpoint of environmental safety

646 Tatiana E. Manger, Elena A. Belova

Experience in organizing the subject “Individual Project” in high school

655 Sergey V. Nikitin

Socio-pedagogical adaptation as a problem of psychological and pedagogical science

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

664 Danila O. Sorokin

Structure of students’ intercultural competence

677 Nikita I. Khmarenko

Stages of teaching students foreign language written speech based on cooperative learning and ICT

688 Maria S. Kozlova

Linguodidactic potential of online learning in modern education

RECREATIONAL AND ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION

697 Nina V. Baulina, Tamara P. Begidova

Adaptive physical education of junior school students with bronchial asthma

705 Nailya K. Svetlichnaya

Development of inclusive education in adaptive physical education of children

714 Pavel A. Khlystov

The content of training sessions for goalball players of primary training groups in the transition period

THEORY AND METHODS OF PHYSICAL EDUCATION**723 Igor Y. Pugachev, Yuri Y. Korablev, Andrey V. Paramonov**

Features of ensuring personal safety by means of physical training

NATIONAL HISTORY**741 Denis V. Anshin**

Stages of evolution of state regulation of the banking system in Russia from the 17th to the early 20th century

754 Ksenia V. Donik

Reorganization of the central maritime administration in 1827: some new aspects of the history of the reform

768 Viktor V. Mitrofanov

On cooperation of S.F. Platonov with the journal "Historical Bulletin" (by correspondence with S.N. Shubinsky)

780 Elena I. Lazarenko

Newspaper clippings with information about the status of Russian war prisoners in 1918 as a historical source

794 Pavel S. Rakhmanov

Accounting and conscription of former officers of the Russian Imperial Army in the Red Army during the Civil War (based on the materials of the Tambov Governorate)

805 Galina A. Tkacheva

Defense mass training of people from the Far East for defense of Motherland during Great Patriotic War (1941–1945)

FOREIGN COUNTRIES' HISTORY**821 Rada D. Evloeva**

The Convention of 1818: preparation, conclusion, consequences

829 Aleksandr R. Iurlov

Formation of memory places of the Rusyns population of Galicia and Bukovina about internment in the territory of Cisleitania in 1914–1939

REVIEW**838 Mariya V. Sozinova**

Transfer of culture at the turn of eras: possible directions of educational dynamics. Review of the book by O.E. Lebedev "Education at School: Dialectics of the Past and the Future". St. Petersburg, St. Petersburg University of Humanities and Social Sciences Publ., 2022

Scope and mission

Publication "Tambov University Review. Series: Humanities" is a peer-reviewed scientific-theoretical and applied journal, which publishes the results of interdisciplinary fundamental and applied research in the field of pedagogy and history.

The mission of the journal is to publish the results of scientific research that make an original contribution to the development of the following areas within the framework of scientific knowledge: pedagogy (general pedagogy, history of pedagogy and education, pedagogy of higher education, theory and methods of teaching and education (by field and level of education), recreational and adaptive physical education) and history (national history and general history).

The target audience of the journal is the scientific community of researchers in the field of pedagogy and history (scientists, higher school lecturers, applicants for the degrees of candidate of science and doctor of science).

Founder: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Derzhavin Tambov State University"
(33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Tambov Region, Russian Federation)

EDITOR-IN-CHIEF Doctor of Pedagogy, Professor P.V. Sysoyev (Tambov, Russian Federation),

EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL:

Pedagogical Sciences

Doctor of Pedagogy, Professor E.A. Alisov (Moscow, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor I.Y. Gorskaya (Omsk, Russian Federation), Doctor of Culturology, Professor E.I. Grigorieva (Moscow, Russian Federation), Candidate of Pedagogy, Associate Professor G.I. Deryabina (Tambov, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor I.F. Isayev (Belgorod, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Associate Professor A.A. Kolesnikov (Moscow, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor V.L. Kondakov (Belgorod, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor L.N. Makarova (Tambov, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor A.V. Malyov (Moscow, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor T.E. Manger (Tambov, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor P.J. Mitchell (Tomsk, Russian Federation), Doctor of Philosophy, Professor I.V. Naletova (Tambov, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor O.G. Polyakov (Tambov, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor N.V. Popova (St. Petersburg, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor M.A. Pravdov (Shuya, Ivanovo Region, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Associate Professor T.A. Selitrenikova (St. Petersburg, Russian Federation), Doctor of Psychology, Professor E.A. Uvarov (Tambov, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor I.A. Sharshov (Tambov, Russian Federation)

Historical Sciences

Doctor of History, Professor V.V. Kanishev (Tambov, Russian Federation), Doctor of History, Professor V.V. Kondrashin (Moscow, Russian Federation), Doctor of History, Professor Y.A. Mizis (Tambov, Russian Federation), Doctor of History, Associate Professor V.V. Mironov (Tambov, Russian Federation), Doctor of History, Professor V.V. Romanov (Tambov, Russian Federation), Doctor of History, Doctor of Law, Professor A.S. Tumanova (Moscow, Russian Federation), Doctor of History, Associate Professor A.N. Uchayev (Saratov, Russian Federation), Doctor of History, Professor M.V. Khodyakov (St. Petersburg, Russian Federation)

Executive Editor of Incorporate Editorial of Scientific Journals I. V. Ilyina

Editors: Y.A. Biryukova, M.I. Filatova

English texts editors: V.V. Klochikhin, N.A. Mikhailova, M.A. Senina

Computer layout by T.Y. Molchanova

Web-site administrator M.I. Filatova

The journal is registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media (Roskomnadzor), the mass media registration certificate ПИ no. ФС77-70574 of August 3, 2017

ISSN 1810-0201 (Print)

ISSN 2782-5825 (Online)

Copies printed 1000. Order no. 22386

Signed for printing 20.06.2022. Release date 05.07.2022

Format A4 (60×84 1/8). Typeface "Times New Roman". Printed on risograph. Pr. sheet 32,0. Conv. pr. sheet 31,0

Free price

Publisher: Derzhavin Tambov State University

Editorial Office and Publisher address: 33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Tambov Region, Russian Federation

Editorial Office telephone number: +7(4752)72-34-34 extension 0440

E-mail: ilina@tsutmb.ru

Web-site: <http://journals.tsutmb.ru/humanities/>; <http://journals.tsutmb.ru/humanities-eng/>

Published basing on ready-to-print file in Instant Print Department of Publishing House "Derzhavinskiy" of FSBEI of HE "Derzhavin Tambov State University"

190g Sovetskaya St., Tambov 392008, Tambov Region, Russian Federation. E-mail: izdat_tsu09@mail.ru

Subscription index in the catalogue of LLC "Ural-Press" is 83371

For citation:

Tambov University Review. Series: Humanities. – 2022. – Vol. 27, no. 3. – 256 p. – <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3>

Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



© FSBEI of HE "Derzhavin Tambov State University", 2022

© The journal "Tambov University Review. Series: Humanities", 2022

The reference is obligatory while reprinting and citation of materials.

The author is responsible for the contents of publications

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL

Научная статья
УДК 374.1
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-3-591-598

Ментальные карты как эффективная образовательная технология формирования информационно-правовой компетенции личности

Наталья Владимировна КУЗНЕЦОВА^{1,2}, Елена Ивановна ГРИГОРЬЕВА^{1*}

¹ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

129226, Российская Федерация, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр., 4, корп. 1

²Главное Управление Министерства внутренних дел Российской Федерации по Московской области
125009, Российская Федерация, г. Москва, Никитский пер., 3

*Адрес для переписки: grigorev_tmb@list.ru

Аннотация. Рассмотрены ментальные карты как эффективная образовательная технология формирования информационно-правовой компетенции личности. Отмечено, что условия интенсивного развития законодательно-правовой сферы общества и ее информатизация обусловливают необходимость модернизации системы обучения, частичная автоматизация становится необходимым условием для успешного функционирования организаций и учреждений во всех сферах общества. Даны характеристика технологий социально-культурной деятельности, которые направлены на выявление специфики практико-ориентированной педагогической системы обучения. Обоснованы ведущие принципы организации педагогического процесса, среди которых выступает принцип досуговой самоорганизации, детерминированный потребностью личности в получении необходимых информационно-правовых знаний для осуществления профессиональной деятельности посредством интеграции личности в образовательные инициативы, которые способствуют ее гармоничному развитию и самосовершенствованию в свободное от обучения время. Выявлена специфика формирования информационно-правовой компетенции личности на основе применения современных образовательных технологий (составления ментальных карт), интернет-ресурсов с опорой на нормативно-правовую базу Российской Федерации. Особое внимание уделено обоснованию технологического подхода к применению ментальных карт для активизации профессионального саморазвития в условиях внеаудиторной работы. Охарактеризованы этапы создания ментальных карт, структура и стили их оформления. Определены интерактивность и возможность адаптации учебного материала слушателями, с учетом их подготовки.

Ключевые слова: информационно-правовая компетенция, ментальные карты, инновационные образовательные технологии, социально-культурный подход

Для цитирования: Кузнецова Н.В., Григорьева Е.И. Ментальные карты как эффективная образовательная технология формирования информационно-правовой компетенции лично-

сти // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 3.
С. 591-598. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-591-598>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-3-591-598

Mental maps as an effective educational technology for the development of information and legal competence of a person

Natalia V. KUZNETSOVA^{1,2}, Elena I. GRIGORIEVA^{1*}

¹Moscow City University

4-1 2-y Selskokhozyaystvenny Dr., Moscow 129226, Russian Federation

²Main Directorate of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation for the Moscow Region

3 Nikitskiy Ln., Moscow 125009, Russian Federation

*Corresponding author: grigorev_tmb@list.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](#)



© Кузнецова Н.В., Григорьева Е.И., 2022

Abstract. Mental maps are considered as an effective educational technology for the development of information and legal competence of a person. It is noted that the conditions for the intensive development of the legislative and legal sphere of society and its informatization necessitate the modernization of the education system, partial automation becomes a necessary condition for the successful functioning of organizations and institutions in all spheres of society. The characteristics of the technologies of social and cultural activities, which are aimed at identifying the specifics of a practice-oriented pedagogical system of education, are given. The leading principles of the organization of the pedagogical process are substantiated, among which is the principle of leisure self-organization, determined by the need of the individual to obtain the necessary information and legal knowledge for the implementation of professional activities through the integration of the individual into educational initiatives that contribute to its harmonious development and self-improvement in their free time from learning. The specifics of the development of the information and legal competence of the individual based on the use of modern educational technologies (compilation of mental maps), Internet resources based on the legal framework of the Russian Federation are revealed. Particular attention is paid to the justification of the technological approach to the use of mental maps to enhance professional self-development in the context of extracurricular work. The stages of creating mental maps, the structure and styles of their design are characterized. The interactivity and the possibility of adapting the educational material by the students, taking into account their training, are determined.

Keywords: information and legal competence, mental maps, innovative educational technologies, social and cultural approach

For citation: Kuznetsova N.V., Grorieva E.I. Mental'nyye karty kak effektivnaya obrazovatel'naya tekhnologiya formirovaniya informatsionno-pravovoy kompetentsii lichnosti [Mental maps as an effective educational technology for the development of information and legal competence of a person]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Серия: Гуманитарные науки – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 3, pp. 591-598. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-591-598> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Современные требования к уровню информационно-правовой грамотности человека обуславливают использование инновационных образовательных технологий, позволяющих эффективно вести коммуникационный сетевой взаимообмен в процессе практической деятельности, применять актуальные информационные методы, цифровые ресурсы. Тенденции стремительной цифровизации в современном российском обществе обуславливают поиск эффективных технологий профессиональной подготовки специалистов, владеющих современными информационно-компьютерными технологиями работы. Интенсивное развитие законодательно-правовой сферы и ее информатизация указывают на актуальность подготовки будущих специалистов, которые владеют инновационными технологиями работы, программно-техническими средствами и комплексами, способных обрабатывать информацию.

Следует отметить, что одним из ведущих показателей квалификации специалистов становится их информационно-правовая компетенция, то есть уровень приобретаемого объема информационно-правовых знаний по профессиональному направлению посредством инновационных цифровых технологий, а также информационно-коммуникационных технологий как составной части социально-культурных технологий.

РЕЗУЛЬТАТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Понятие «информационная компетентность» долгое время трактовалось в неразрывной связке с информационной культурой личности (Н.И. Гендина, Н.Б. Зиновьева, С.Д. Каракозов).

В исследовании С.Д. Каракозова выделяются следующие компоненты информационной культуры личности: информационная грамотность, информационная рефлексия, информационное культуротворчество и информационная компетентность. Ценностно-смысловой компонент информационной куль-

туры личности – это система личностных и ценностных взглядов в сфере информационных отношений, которые влияют на степень усвоения новых знаний и получения специальных навыков в процессе использования информационно-компьютерных средств для решения своих профессиональных задач [1].

Н.И. Гендина, исследуя информационную культуру, основной акцент делает на интегративную способность личности проявляться в «...в освоении умений по поиску, анализу и преобразованию информации на основе информационно-коммуникационных технологий и применении этих умений в обучении и дальнейшей профессиональной деятельности [2].

В свою очередь исследователи А.Ю. Федосов, М.В. Маркушевич определяют информационную культуру как интегральную структуру, которая является одним из компонентов общей культуры. При этом художественная культура оказывает особое влияние на степень разработки информационных объектов, если учитывать различные принципы (эстетики, гармонии и красоты). Правовая культура опирается на авторские права и при их соблюдении, например, в программном обеспечении, может эффективно противостоять различным преступлениям на основе применения современных информационно-компьютерных технологий; *физическая культура* – умение, не причиняя вреда здоровью, использовать информационные технологии; *духовно-нравственная культура* – умение выявлять негативный контент в интернет-пространстве (насилие, терроризм, порнография, суициdalная направленность) [3].

Информационная компетентность, по мнению О.И. Мироновой, нацелена на: а) получение систематизированных теоретических знаний о ключевых информационных понятиях, соответствующих информационных процессов и информационно-коммуникационных средств их обработки; б) развитие навыков применения современных информационно-компьютерных технологий в процессе образовательной, профессиональной и повседневной жизни; в) владение методами поиска, обработки и трансляции информации;

г) умение самостоятельно организовывать информационную деятельность, осуществлять ее самоконтроль; д) способность в условиях глобализационных процессов объективно оценивать информацию [4].

Исследуя правовой аспект информационной культуры личности, ряд ученых рассматривают это понятие как совокупность знаний, умений и навыков с целью проведения эффективной деятельности в современном информационном пространстве. При этом отмечается, что необходимо четкое соблюдение всех законодательных норм и прав Российской Федерации.

Мы согласны с концепцией Н.И. Рыжовой с соавт., что информационно-правовая компетентность – есть «...динамическая характеристика деятельности специалиста, отражающая мотивацию, потребность и интерес к получению новых знаний в области права и информатики за счет расширения и углубления приобретаемого объема правовых знаний посредством более глубокого освоения им навыков в области информационно-коммуникационных технологий» [5].

Несмотря на определенные достижения в области формирования информационно-правовых компетенций личности, все еще остается нерешенным ряд проблем, связанных с проектированием данного процесса, учитывавшего правовые императивы, обусловленные целями и задачами деятельности.

По нашему мнению, информационно-правовая компетенция – это умение использовать в своей профессиональной деятельности документы, владение знаниями, умениями и навыками работы с информационными ресурсами.

Раскрывая критерии и показатели информационно-правовой компетентности, мы выделим наиболее важные – правовую грамотность, владение информационными технологиями, повышение профессиональной компетентности, правовое поведение, саморегуляцию.

Формирование таких способностей не может происходить фрагментарно, а возможно только в процессе систематической

работы, направленной на развитие информационно-правовой компетенции.

Однако с позиций профессионального обучения процесс приобретения правовой информации связан с содержанием процесса обучения и используемыми технологиями, которые опираются на современные подходы к совершенствованию профессиональной подготовки:

- наличие правовой и информационной активности;
- взаимодействие традиционных и инновационных моделей обучения;
- информационная составляющая современных образовательных систем;
- содержание аудиторных и внеаудиторных видов деятельности и т. д.

На наш взгляд, информационно-правовая компетенция позволяет успешно выполнять профессиональную деятельность при использовании современных интернет-ресурсов, а также инновационных методов и средств работы с информацией с опорой на нормативно-правовую базу Российской Федерации.

Под информационно-правовой компетенцией нами понимается способность решать профессиональные задачи в области профессиональной деятельности с использованием новейших информационно-цифровых технологий, позволяющих анализировать и осуществлять квалифицированные действия.

Обучающийся должен уметь оперативно собирать, анализировать и структурировать информацию, быть способным к непрерывному личностному и профессиональному саморазвитию.

Инновационные образовательные технологии описывают порядок построения процедур преобразующего взаимодействия преподавателя с участниками образовательного процесса. При этом необходимо использовать разнообразные средства, формы и методы обучения.

Изучение работ в области социально-культурного подхода (М.А. Ариарский, Е.И. Григорьева, Г.В. Ганьшина, Н.В. Шарковская, Н.Н. Ярошенко) позволило рассматривать их как базу для формирования информационно-

правовой компетенции и в соответствии с основными информационно-правовыми потребностями [6–8].

Особую роль имеют технологии социально-культурной деятельности, которые активно используются в процессе внеаудиторной деятельности. Наиболее эффективными являются образовательные, игровые, культуротворческие, проектные, интерактивные технологии.

Среди интерактивных технологий можно выделить:

- операционные и имитационные деловые игры, компьютерные симуляции;
- неимитационные интерактивные игры (кейсы, тренинги).

В проектных технологиях следует сделать особый акцент на создании образовательных ментальных карт.

Уровни технологий в образовании могут быть рассмотрены на:

- концептуальном (совокупность идей и понятий, выступающих основой для технологического построения);
- процедурном (субъектные действия по организации каждого технологического этапа в решении поставленных целей и задач);
- проектном (построение этапов достижения педагогических целей);
- техническом (применение технических и инструментальных средств на всех этапах достижения педагогических целей).

На протяжении всего процесса обучения целесообразно использовать особую технику визуализации мышления – ментальные карты (mind maps – в переводе «интеллект-карты», «карты мышления») и технологии майнд-мэппинга (работы с ментальными картами). Так, по мнению ученого Д. Боули, уровень освоения учебного и практического материала выше у слушателей, которые активно пользуются данной технологией.

Автором технологии майндмэппинга являлся британский психолог Т. Бьюзен, который в процессе изучения человеческого мозга обратил внимание на строение нейронов и, в частности, на клетки, участвующие в получении, обработке и передаче другим нейро-

нам информации, от центра которых (ядер нейрона) отходят отростки, похожие на ветви дерева. По такому же принципу психолог структурировал информацию в контексте ментальных карт [9], поэтому в их центре содержится главная идея, а от нее отходят ключевые мысли, которые можно дифференцировать на подпункты до тех пор, пока информация будет полностью структурирована.

Анализ образовательной среды показал, что сегодня можно создавать ментальные карты с помощью целого арсенала специального программного обеспечения. Ментальная карта составляется в виде древовидной схемы, на которой отражаются идеи, задачи, ключевые понятия, коррелирующие с ветвями, отходящими от центральной темы¹.

Ментальные карты дополняют таблицы, графики и конспекты, а не заменяют их, и вместо линейной записи нового материала в них применяется радиальная, акцентирующая внимание на центральной проблеме изучения. Согласно этой методике фиксируются лишь ключевые слова, слова-ассоциации, а связи (ветви) ассоциативные, а не иерархические, делающие ее запоминающейся и индивидуальной. Следует подчеркнуть, что ментальные карты используются на разных этапах обучения (можно применять при повторении материала, для визуализации контента, для самостоятельной работы слушателей, изучающих материал, который не был освещен в ходе лекционных, семинарских, практических занятий). Такие ресурсные возможности ментальных карт позволяют преподавателю:

- формировать метапредметные связи;
- контролировать и отслеживать степень освоения слушателями нового материала;
- развивать креативное мышление;
- формировать информационно-правовую компетенцию, связанную с восприятием, переработкой и обменом профессиональной информацией.

¹ Ментальные карты // Самопознание.ру. URL: http://samopoznanie.ru/schools/mentalnye_karty/ (дата обращения: 13.04.2021).

В дальнейшем, по мере изучения нового материала, карта дополняется новыми ответвлениями, акцентируется внимание на взаимосвязанных элементах. Помимо этого, слушатель имеет возможность контролировать, анализировать свою деятельность, видеть ее результат в наглядной форме.

Также ментальная карта интерактивна и адаптирует учебный материал, учитывая уровень имеющейся подготовки слушателей, выступая средством активизации самообразовательной деятельности в условиях внеаудиторной деятельности, где ведущим принципом выступает принцип досуговой самоорганизации, потребностью личности в получении знаний в соответствии с нормативно-правовыми актами; приоритет морально-нравственных императивов, обусловленных целями и задачами деятельности (Е.И. Григорьева, В.Я. Пиндус [6], Н.В. Шарковская [10], Н.Н. Ярошенко с соавт. [11] и др.). При этом стремление к самообразовательной деятельности, по мнению А.В. Хуторского, является одной из ключевых компетентностей, отражающих потребность личности в субъектной организации учебной деятельности, самомотивации, готовность к самостоятельной работе, адекватной оценке процесса самообразования, способствовать ускоренной профессиональной адаптации, так как «...компетентность включает в себя не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [12].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Ментальная карта может активно использоваться при индивидуальной или групповой работе по разработке специализированных сайтов, блог-платформ, систематизирующих профессиональные информационно-правовые материалы, рубрики, обучающие видеоролики.

По нашему мнению, именно применение ментальных карт является эффективной образовательной технологии формирования информационно-правовой компетенции личности. Доказано, что ментальные карты выступают средством активизации самообразовательной деятельности в условиях внеаудиторной деятельности. Именно совместная разработка, планирование, распределение функционала среди слушателей в соответствии с их квалификацией, оценка результатов командной работы значительно повышает не только степень профессиональной удовлетворенности от полученных знаний, но и от самого процесса обучения.

Таким образом, процесс образования ориентируется не только на решение конкретных целей, но и тесно увязан с содержанием обучения, при этом используемые технологии должны учитывать средства, формы и методы организации, а также способы их реализации в практической сфере. При этом технологии социально-культурной деятельности являются тем эффективным ресурсом, который позволяет выстроить процесс обучения не только в аудиториях, но и в процессе внеаудиторной деятельности наиболее эффективно.

Список источников

1. Каракозов С.Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности // Педагогическая информатика. 2000. № 2. С. 41-55.
2. Гендина Н.И., Косолапова Е.В., Рябцева Л.Н. Информационная культура личности: в 2 ч. М.: Изд-во «Юрайт», 2021. Ч. 2. 308 с.
3. Федосов А.Ю., Маркушевич М.В. Свободное программное обеспечение в образовательном процессе как фактор формирования правового и технологического аспектов информационной культуры школьника // International Journal of Open Information Technologies. 2020. Т. 8. № 1. С. 79-89.
4. Миронова О.И. Формирование информационной компетентности студентов как условие эффективного осуществления информационной деятельности // Вестник ЛНУ им. Тараса Шевченко. 2010. № 17 (204). С. 165-174.

5. Рыжова Н.И. и др. Формирование информационно-правовой компетентности специалистов гуманистического профиля в условиях информатизации профессиональной подготовки в вузе // Педагогическое образование на Алтае. 2012. № 1. С. 198-210.
6. Григорьева Е.И., Пиндус В.Я. Особенности формирования правовой культуры военнослужащих по призыву в условиях социально-культурной деятельности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017. Т. 22. № 5 (169). С. 76-81. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-5\(169\)-76-81](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-5(169)-76-81)
7. Шарковская Н.В. Сущность и специфика понятия «социально-культурная технология»: теоретико-методологический аспект // Культура и образование. 2020. № 4 (39). С. 95-105. <https://doi.org/10.24412/2310-1679-2020-439-95-105>
8. Ярошенко Н.Н. Индустрия развлечений в пространстве современных культурных практик // Международный журнал исследований культуры. 2017. № 1 (26). С. 112-122.
9. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление / пер. с англ. Е.А. Самсонов. Минск: ООО «Попурри», 2003. 304 с.
10. Шарковская Н.В. Активное воображение как основа организации досуговой деятельности личности // Культура и образование. 2020. № 1 (36). С. 73-81. <https://doi.org/10.24411/2310-1679-2020-10109>
11. Ярошенко Н.Н. и др. Социально-культурная деятельность в современном гуманитарном дискурсе. М.: Моск. гос. ин-т культуры, 2021. 280 с.
12. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. М.: Изд-во «Эйдос»; Изд-во Ин-та образования человека, 2013. 73 с.

References

1. Karakozov S.D. *Informatsionnaya kul'tura v kontekste obshchey teorii kul'tury lichnosti* [Information culture in the context of the general theory of personality culture]. *Pedagogicheskaya informatika* [Pedagogical Informatics], 2000, no. 2, pp. 41-55. (In Russian).
2. Gendina N.I., Kosolapova E.V., Ryabtseva L.N. *Informatsionnaya kul'tura lichnosti: v 2 ch.* [Information Culture of Personality: in 2 pts]. Moscow, “Urait” Publ., 2021, pt 2, 308 p. (In Russian).
3. Fedosov A.Y., Markushevich M.V. Svobodnoye programmnnoye obespecheniye v obrazovatel'nom protsesse kak faktor formirovaniya pravovogo i tekhnologicheskogo aspektov informatsionnoy kul'tury shkol'nika [Free software in the educational process as a factor in the formation of the legal and technological aspects of the student's information culture]. *International Journal of Open Information Technologies*, 2020, vol. 8, no. 1, pp. 79-89. (In Russian).
4. Mironova O.I. Formirovaniye informatsionnoy kompetentnosti studentov kak usloviye effektivnogo osushchestvleniya informatsionnoy deyatel'nosti [Development of information competence of students as a condition for the effective implementation of information activities]. *Vestnik LNU im. Tarasa Shevchenko* [Bulletin of the Luhansk National University named after Taras Shevchenko], 2010, no. 17 (204), pp. 165-174. (In Ukrainian).
5. Ryzhova N.I. et al. Formirovaniye informatsionno-pravovoy kompetentnosti spetsialistov gumanitarnogo profiliya v usloviyakh informatizatsii professional'noy podgotovki v vuze [Formation of information and legal competence of humanitarian specialists in the conditions of informatization of professional training at the university]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye na Altaye* [Pedagogical Education in Altai], 2012, no. 1, pp. 198-210. (In Russian).
6. Grigoryeva E.I., Pindus V.Y. Osobennosti formirovaniya pravovoy kul'tury voyennosluzhashchikh po prizvu v usloviyakh sotsial'no-kul'turnoy deyatel'nosti [The peculiarities of sense of justice of military men at the call in the conditions of socio-cultural activity]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 5 (169), pp. 76-81. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-5\(169\)-76-81](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-5(169)-76-81). (In Russian).
7. Sharkovskaya N.V. Sushchnost' i spetsifika ponyatiya «sotsial'no-kul'turnaya tekhnologiya»: teoretiko-metodologicheskiy aspekt [Essence and specificity of the concept “social and cultural technology”: theoretical and methodological aspect]. *Kul'tura i obrazovaniye – Culture and Education*, 2020, no. 4 (39), pp. 95-105. <https://doi.org/10.24412/2310-1679-2020-439-95-105>. (In Russian).

8. Yaroshenko N.N. Industriya razvlecheniy v prostranstve sovremennoykh kul'turnykh praktik [The entertainment industry in the space of modern cultural practices]. *Mezhdunarodnyy zhurnal issledovaniy kul'tury* [International Journal of Cultural Studies], 2017, no. 1 (26), pp. 112-122. (In Russian).
9. Buzan T., Buzan B. *Supermyshleniye* [The Mind Map Book]. Minsk, LLC "Popurri" Publ., 2003, 304 p. (In Russian).
10. Sharkovskaya N.V. Aktivnoye voobrazheniye kak osnova organizatsii dosugovoy deyatel'nosti lichnosti [Active imagination as a basis of organizations of personal leisure activities]. *Kul'tura i obrazovaniye – Culture and Education*, 2020, no. 1 (36), pp. 73-81. <https://doi.org/10.24411/2310-1679-2020-10109>. (In Russian).
11. Yaroshenko N.N. et al. *Sotsial'no-kul'turnaya deyatel'nost' v sovremenном гumanitarnom diskurse* [Social and Cultural Activity in Modern Humanitarian Discourse]. Moscow, Moscow State University of Culture Publ., 2021, 280 p. (In Russian).
12. Khutorskoy A.V. *Kompetentnostnyy podkhod v obuchenii* [Competency-Based Approach in Teaching]. Moscow, "Eydos", Institute of Human Education Publ., 2013, 73 p. (In Russian).

Информация об авторах

Кузнецова Наталья Владимировна, соискатель Департамента социально-культурной деятельности и сценических искусств, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация; заместитель начальника по учебной работе – начальник учебного отдела Центра профессиональной подготовки, Главное Управление МВД России по Московской области, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: [0000-0001-7767-5514](https://orcid.org/0000-0001-7767-5514), 2012kuznetsova@gmail.com

Григорьева Елена Ивановна, доктор культурологии, профессор, профессор кафедры философии и социальных наук, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: [0002-2034-6602](https://orcid.org/0002-2034-6602), grigorev_tmb@list.ru

Информация о конфликте интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 27.12.2021
Одобрена после рецензирования 28.03.2022
Принята к публикации 04.04.2022

Information about the authors

Natalia V. Kuznetsova, Competitor of Socio-Cultural Activities and Performing Arts Department, Moscow City University, Moscow, Russian Federation; Deputy Head for Academic Affairs – Head of Educational Department of the Vocational Training Center, Main Directorate of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation for the Moscow Region, Moscow, Russian Federation, ORCID: [0000-0001-7767-5514](https://orcid.org/0000-0001-7767-5514), 2012kuznetsova@gmail.com

Elena I. Grorieva, Doctor of Cultural Studies, Professor, Professor of Philosophy and Social Sciences Department, Moscow City University, Moscow, Russian Federation, ORCID: [0002-2034-6602](https://orcid.org/0002-2034-6602), grigorev_tmb@list.ru

Information on the conflict of interests: authors declare no conflict of interests.

The article was submitted 27.12.2021
Approved after reviewing 28.03.2022
Accepted for publication 04.04.2022

Развитие креативного мышления студента средствами постановочной деятельности в вузах культуры и искусств

Марина Николаевна ЮРЬЕВА

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
mar_nik@bk.ru

Аннотация. Рассмотрены вопросы развития креативного мышления студента средствами постановочной деятельности в вузах культуры и искусств. Выявлен ряд предпосылок развития креативного мышления студента. Проанализированы особенности структуры креативного мышления в зарубежных и отечественных исследованиях. Охарактеризована постановочная деятельность студента в вузах культуры и искусств, реализуемая в рамках изучения ряда дисциплин «Композиция и постановка танца», «Постановочной практикум», «Мастерство хореографа» и др. В результате исследования рассмотрены виды мышления, которые в контексте различных подходов являются определяющими, то есть доминируют в процессе создания хореографических композиций, среди них: образное, пространственное, ассоциативное, кинестетического мышление. Дано краткое описание блока творческих проблемных заданий, этюдных работ, направленных на развитие креативного мышления студента в вузах культуры и искусств.

Ключевые слова: креативное мышление, постановочная деятельность, вузы культуры и искусств, проблемные задания, образное мышление, пространственное мышление, ассоциативное мышление, кинестетического мышление

Для цитирования: Юрьева М.Н. Развитие креативного мышления студента средствами постановочной деятельности в вузах культуры и искусств // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 3. С. 599-607. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-599-607>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-3-599-607

Development of creative thinking of a student by means of staging activities at universities of culture and arts

Marina N. YURIEVA

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

mar_nik@bk.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](#)



© Юрьева М.Н., 2022

Abstract. The issues of the development of creative thinking of a student by means of staging activities in the universities of culture and arts are considered. A number of prerequisites for the development of creative thinking of a student are revealed. The features of the structure of creative thinking in foreign and domestic studies are analyzed. The staging activity of a student in the universities of culture and arts, implemented as part of the study of a number of disciplines "Composition and Staging of Dance", "Staging Workshop", "Skill of a Choreographer", etc., is characterized. As a result of the study, the types of thinking that, in the context of various approaches, are decisive, that is, dominate in the process of creating choreographic compositions, are considered, among them: figurative, spatial, associative, kinesthetic thinking. A brief description of the block of creative problem tasks, etude works aimed at the development of creative thinking of a student at universities of culture and arts.

Keywords: creative thinking, post-training activity, universities of culture and arts, problem tasks, figurative thinking, spatial thinking, associative thinking, kinesthetic thinking

For citation: Yurieva M.N. Razvitiye kreativnogo myshleniya studenta sredstvami postanovochnoy deyatel'nosti v vuzakh kul'tury i iskusstv [Development of creative thinking of a student by means of staging activities at universities of culture and arts]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 3, pp. 599-607. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-599-607> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы развития креативного мышления студента в вузах культуры и искусств, учитывающего его продуктивную, творческую функцию, обусловлена рядом предпосылок: во-первых, социальной ценностью эффективного творческого мышления, необходимого для решения профессиональных задач в области хореографического творчества; во-вторых, запросами системы профессионального образования, решаящей задачу целенаправленного формирования творческих способностей в учебном

процессе; в-третьих, активной интеграцией различных областей знаний в педагогику хореографии и неопределенностью самого понятия «творческое мышление хореографа» (в контексте способностей, креативности, творческого потенциала и т. д.).

ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ И ПУБЛИКАЦИЙ

Проблемы исследования креативного мышления в современной науке, несмотря на огромный объем идей, теорий, экспериментальных данных, накопленных в гуманитар-

ных науках, остаются дискуссионными и недостаточно разработанными. Креативность рассматривается в научных исследованиях в достаточно широком диапазоне.

Создатель теории креативности Дж.П. Гилфорд выделяет «несколько параметров креативности: способность к обнаружению и постановке проблем; способность к генерированию большого количества проблем; семантическая спонтанная гибкость – способность к продуцированию разнообразных идей; оригинальность – способность продуцировать отдаленные ассоциации, необычные ответы, нестандартные решения; способность усовершенствовать объект, добавляя детали; способность решать нестандартные проблемы, проявляя семантическую гибкость, то есть способность увидеть в объекте новые признаки, найти их новое использование» [1].

Анализ научных трудов по данной проблеме (В.Н. Дружинин, Д.Б. Богоявленская, Я.А. Пономарев, Дж.П. Гилфорд, К. Тейлор и др.) выявил ряд особенностей креативного мышления: во-первых, этапность его формирования; во-вторых, функциональное единство структурных уровней интуитивного и рационального мышления как синтез дологоческого и логического; в-третьих, продуктивная способность креативного мышления, отражающая преобладание рационального, интуитивного или смешанного типа умственной деятельности, присущего креативным личностям.

Большое количество как зарубежных, так и отечественных исследований по психологии ориентированы на определение структуры творческого мышления. В наиболее общем виде можно выделить три направления этих исследований: первый рассматривает структуру творческого мышления как совокупность способностей, которые и обуславливают его проявление; второй – рассматривающий данное понятие в контексте процесса решения творческих задач, вскрывающих не только его структуру, но и механизмы [2, с. 37]; третий – интегративный, в контексте которого творческое мышление рассматривается как феномен интеграции

различных видов мышления, одни составляют его процессуальный компонент, а другие обуславливают содержательный [3].

С точки зрения ученых, «креативность мышления проявляется в образах и идеях, в способности человека выдвигать собственные концепции и обобщать опыт предшественников; анализировать факты, наблюдать за развитием событий, привлекать интуицию, соотносить собственное знание предмета исследования и включать творческое предвидение» [4, с. 83]. Спорным остается вопрос возможности соотношения таких понятий, как интеллект, интуиция, воображение, применительно к креативному мышлению.

Постановочная деятельность студента в вузах культуры и искусств реализуется в рамках изучения ряда дисциплин «Композиция и постановка танца», «Постановочной практикум», «Мастерство хореографа» и др. Данные дисциплины интегрируют комплекс знаний, полученных студентами на общепрофессиональных и спецдисциплинах. Выступая как особый вид художественного творчества, постановочная деятельность создает такую предметно-развивающую среду, в которой раскрываются индивидуальные творческие способности студента, развивается образное, пространственное, дивергентное, кинестетическое мышление.

Несомненно, постановочная деятельность подразумевает под собой «индивидуально неповторимый процесс создания хореографического произведения, имеющий определенные закономерности и осуществляемый поэтапно следующим образом: период первоначальных художественных накоплений (подбор музыкально-хореографического материала); стадия переработки накопленного материала; формирование идеи и замысла будущего хореографического произведения; стадия построения драматургической линии хореографического произведения; работа с музыкальным материалом, создание пластического мотива композиции; разработка композиционного плана; репетиционно-постановочная работа с исполнителями и т. д. Индивидуально неповторимое прохождение педагогом-постановщиком вышеперечислен-

ных этапов, обусловленное индивидуальным балетмейстерским стилем, определяет многообразие и многогранность хореографических произведений и процесса их создания» [5].

Природа постановочной деятельности студента в вузе носит творческий характер, в связи с чем, обладая практическими навыками методики создания разнообразных форм хореографических композиций, выпускник должен обладать высоким уровнем развития креативного мышления, что позволит ему в полной мере раскрыть сюжетную, образную или бессюжетную содержательность хореографических композиций, созданных им в процессе обучения. Данный вид деятельности приводит в целостную совокупность умения и навыки студентов, полученные на специальных дисциплинах, дающие возможность в дальнейшем осуществлять постановочную деятельность в хореографических коллективах, ансамблях, центрах дополнительного образования, концертных организациях и др.

Рассмотрим более подробно виды мышления, которые в контексте различных подходов являются определяющими, то есть доминируют в процессе создания хореографических композиций.

Образное мышление студента в наибольшей степени проявляется в постановочной деятельности. Образ в мышлении сталкивается с логикой, в отличии от воображения, в котором образ рождается свободно, мышление ограничивает его рамками необходимости, то есть теми свойствами изучаемого предмета, в контексте которого он задан, целями и пр. «Образ мысли представляет собой диалектику свободы и необходимости» [6, с. 205]. От воображения образное мышление отличается тем, что субъект в процессе мышления контролирует оперирование с образом. Именно мышление, а не воображение рождает типизированный образ о конкретном предмете, явлении на основе сравнения [7], в то время как образ может в воображении настолько сильно захватить сознание, что возникает уход от реальности и

субъект становится объектом собственного психического процесса на время. На помощь здесь приходит мышление и операция абстракции [6, с. 206].

Далее, В.Ю. Никитин выделяет пространственное мышление как отдельный компонент художественно-творческого мышления хореографа [8]. Этот вид мышления обуславливает (по И.С. Якиманской) оперирование формой (преобразование представляемой фигуры человеческого тела), величиной (перспектива восприятия тела человека, рисунка танца в пространстве сцены-коробки) и пространственными соотношениями (расположение танцующих относительно друг друга и относительно плана сцены в трехмерной системе координат), изменение которых осуществляется на основе трех типов оперирования: изменение пространственного положения образа (I тип) – изменение месторасположения фигуры исполнителя на планшете и зеркале сцены или относительно других исполнителей – опосредованное отражение закона восприятия и равновесия; преобразование структуры образа (II тип) – изменение частей представляемого в уме человеческого тела в пространстве сцены-коробки; изменение положения и структуры образа одновременно (III тип) [9].

Г.В. Бурцева обращает внимание на то, что оперирование образами в пространстве обеспечивает тесную связь воображения и образного мышления [10]. В данном случае мы рассматриваем приемы пространственного манипулирования с образами как пример интеграции отдельных видов мышления: образного и пространственного как содержательного компонента творческого мышления, то есть ведем речь уже о типе творческого мышления (в том значении, которое в это понятие вкладывает Н.И. Чернецкая), характерного для студентов, реализующих хореографическое творчество.

Ассоциативность мышления как качество творческого мышления студентов основана на контекстном анализе смысла задачи, что возможно, помимо чувственного начала, благодаря операциям мышления. К операци-

ям мышления относятся анализ, классификация, обобщение, абстрагирование, синтез. Как обращает внимание Н.И. Чернецкая, для творческого мышления самыми творческими являются такие характеристики, как индуктивность и аналогия [3]. Это справедливо для этапов сочинения хореографической композиции, потому что ассоциативность и метафоричность в хореографическом искусстве возникают зачастую на основе аналогии и индуктивного поиска смысла, то есть не от общего к частному, а наоборот, от частного к общему. Студенты опираются уже на этапе поиска темы и идеи номера на личный опыт, конкретный образ конкретного животного, человека, растения и только потом формируют созидательный художественный образ, хотя, безусловно, может быть и наоборот. Например, опыт наблюдений, воспоминание о конкретном событии, предмете может стать основой художественного образа для танца, а уже на основе преобразований, возникающих благодаря формирующемуся знаниям основ драматургии, умение показать внешние и внутренние изменения, происходящие с главным героем, позволят сделать композицию целостной, художественный образ содержательным, узнаваемым, обобщенным, ярким, индивидуальным.

Однако специфика хореографического творчества, определяющая креативное мышление студентов, подразумевает наличие кинестетического мышления. Именно оно, согласно концепции Н.И. Чернецкой, будет составлять процессуальную основу творческого мышления хореографа в этой интеграции.

В.Ю. Никитин акцентирует внимание на том, что «мышление хореографа носит визуально-кинестетический характер, то есть с помощью кинетики (движения) балетмейстер создает визуальные образы, которые и являются средством выражения его творческого видения» [8, с. 250]. В основе хореографического творчества лежит оперирование информацией, которая тесно связана с внутренними ощущениями. Движение «служит катализатором мыслительного процесса хореографа» [8, с. 250].

Структурирование учебного материала в УМК по дисциплинам, реализующим постановочную деятельность линейным способом, приводит к тому, что объем материала, изученный на младших курсах, но во всестороннем представлении чаще остается неустановленным (вплоть до 4-го курса) именно из-за того, что повторение плохо усвоенных студентами тем невозможно в аудиторные часы из-за ограниченного их количества и большого объема материала, требуемого к изучению, согласно программе. Данная ситуация формирует своего рода «снежный ком». Так, например: не до конца усвоенная тема «Анализ музыкального материала» (особенно у студентов с неидеальным чувством ритма) ведет к непониманию заданий на соединение движений и музыки, соотношения музыкальной и хореографической драматургии и т. д.

Известно, что в вузах культуры и искусств широко применяются творческие проблемные задания. Проблемный метод позволяет смоделировать условия познавательной и исследовательской деятельности студентов. Элементом проблемного обучения являются творческие задания (этюдные работы), которые характеризуются непродолжительностью, краткостью, что требует максимального сосредоточения на главной его цели. Работа над этюдными заданиями развивает специальные способности, фантазию, воображение, помогает образно-техническому осмыслению студентами учебного материала, фиксации средств хореографического искусства. Этюд выступает как творческая задача, ориентированная на развитие креативного мышления, являясь при этом основным средством обучения и этапом работы над целым номером.

Типы творческих заданий подразделяются нами в зависимости от характера содержания учебного материала, требований курса; соотношения «данных» и «целей» выполнения учебной работы; формы организации (индивидуальные, групповые) выполнения работ.

При изучении теоретического материала нами используются задачи на простые мыслительные операции: анализ, синтез, класси-

ификацию, обобщение. Эти задания непродуктивного характера предполагают поиск ответов на основе воспроизведения информации по памяти. Однако творческое мышление актуализируется в таких заданиях, ответ на которые не может быть дан, опираясь только на процессы памяти. К ним относятся проблемные задачи на сочинение и развитие танцевальных комбинаций, этюдов, сочинение историй, разнообразные упражнения на поиск ассоциаций, импровизацию и т. п.

В процессе занятий студентам предлагается комплекс упражнений на основе узнавания, припомнения в видеопримерах знакомых движений, рисунков, элементов драматургии, что позволяет закрепить полученные теоретические знания и, что очень важно, обогатить память образным материалом. Для этих упражнений мы подбираем яркие интересные примеры («Оттенки эмоций», «Цепочка», «Двигательные вероятности» и т. д.).

Проблемные задания на развитие ассоциативности мышления основаны на контекстном анализе смысла творческой задачи. Н.И. Чернецкая отмечает, что «для творческого мышления самыми творческими являются такие характеристики, как индуктивность и аналогия» [3]. Это характерно для этапа работы над сочинением хореографической композиции, потому что ассоциативность и метафоричность в хореографическом искусстве возникают зачастую на основе аналогии и индуктивного поиска смысла, то есть не от общего к частному, а наоборот, от частного к общему.

На этапе поиска темы и идеи номера студенты опираются на личный опыт, образ конкретного человека, животного, растения и только потом формируют собирательный художественный образ, хотя, безусловно, может быть и наоборот. Например, опыт наблюдений, воспоминание о конкретном событии, предмет может стать основой художественного образа для танца, а уже на основе преобразований, возникающих благодаря формирующемуся знаниям основ драматургии, умение показать внешние и внутренние изменения, происходящие с главным героем,

позволят сделать композицию целостной, художественный образ содержательным, узнаваемым, обобщенным, ярким, индивидуальным.

При знакомстве с темой «Рисунок танца» предлагалось выполнить ряд упражнений, среди них: «Где я это видел?», «Увлекательная геометрия», «Рисуем цвет», «Пространство и время» и др. Практические задания построены преимущественно на самостоятельном поиске хореографических решений. В процессе работы над этюдами большое время уделялось ассоциативной работе мышления, визуализации предполагаемого рисунка в пространстве, оценке автором этюда построения рисунка с учетом динамики сценического пространства и общих законов восприятия с позиции зрителя, постоянное подбадривание и ориентирование на поиск ассоциаций и их интерпретации в рисунке танца. Акцентировано внимание на соотношении лексики и рисунка, допускалось участие группы в решении некоторых моментов композиции этюда, что позволяет сохранить положительную мотивацию к деятельности и снизить страх ошибки и неудачи. Студентам предлагалось определить, по какому типу драматургии развивается тема этюдной работы. Как указывает Г.В. Бурцева, «если не понимать, о чем идет речь, невозможно донести смысл хореографической метафоры» [10].

Такие творческие задания, как «Образные ряды», «Сочинение на музыку», «Нарисуй эмоцию – станцуй эмоцию», «Сочини историю, а потом еще историю...», «Скульптура», «Киностудия» и другие позволяют активно действовать образное и пространственное мышление. В процессе работы студентам предлагается выбрать одну наиболее интересную концепцию и сочинить историю, определившись с типом драматургии номера (обсуждение) → на основе придуманной истории студентам предлагается игра «Бесконечные вопросы», суть игры заключается в том, что на каждое событие каждой истории задается вопрос «почему?», автор ищет ответ на вопрос, отстаивает свою задумку и/или в

процессе поиска ответа на этот вопрос корректирует свою историю, в итоге данной игры выстраивается окончательный ряд событий или ассоциаций, возможный для дальнейшего воплощения (это позволяет сформировать навык оценки событийного ряда в контексте сквозного действия и роли персонажей, задействованных в истории).

Данная работа позволяет более осознанно подойти к работе с пространством и общим решением этюда, а в некоторых случаях изменить ход событий. Выполнение пластических этюдов позволяет акцентировать внимание на ассоциативности танцевальных движений, их образной взаимосвязи с жизненными действиями, эмоциями.

Далее происходит визуализация событий, доработка истории на основе представления событий средствами хореографии в сценическом пространстве → поиск музыкального материала → разработка и фиксация предполагаемых перемещений – рисунок танца (презентация истории в последовательности рисунков) → сочинений танцевальных комбинаций: 1) состоящих из чистых танцевальных движений без жестов, поз, пантомимы для образов, взятых в номер. Следующим этапом является сочинение танцевальных ходов для персонажей в соответствии с задуманным образом (презентация комбинаций, корректирование, обсуждение впечатлений) → определение наиболее ярких движений как лейтмотивных → приемы варьирования наиболее яркого движения из предложенной (расширить в пространстве, изменить амплитуду движения, изменить ритм, перекомбинировать элементы движения, последовательность включения частей тела в движение) их презентация → анализ музыкального материала → интерпретация движений в контексте музыкального материала → поиск пластических решений в соответствии с рисунком танца и работа с исполнителями.

Некоторые задания из этой группы являются промежуточными в контексте этапов работы над этюдами. К этой же группе творческих заданий относятся упражнения на импровизацию. В данной теме студентам по-

следовательно предлагалось отбирать материал для комбинаций на основе импровизационного, комбинации следовало анализировать, выделять в них основные, второстепенные и связующие движения, соединять комбинации в танцевальные фразы, определяя смысловую нагрузку, которую они несут в композиции этюда. Не всем студентам на данном этапе обучения удалось выбрать движения, в наибольшей степени отражающие состояние, эмоции, задуманные авторами. Здесь достаточно сложным оказался этап отбора лексического материала. Что говорит о том, что ассоциативность движений как показатель требует дальнейшей работы.

Важным моментом в работе является личная вовлеченность каждого студента в творческий процесс, фактор публичного показа, возможность высказать свою точку зрения, обсуждение результата с группой, педагогом.

Практика показывает, что на первом курсе развитие креативного мышления студентов носит преимущественно накопительный характер, на втором мышление приобретает черты репродуктивного, с третьего курса происходит развитие продуктивного мышления. По мнению Г.В. Бурцевой, «задачи на каждом курсе следует усложнять в последовательности от репродуктивных к творческим» [10].

Что касается познавательной мотивации, то на первом курсе работа над этюдными работами показывает низкий ее уровень, поскольку предложение обосновать решение (выбор рисунка, перехода), вопрос о предварительной проверке решения, предварительное просчитывание музыки на нужное количество тактов для рисунка в соответствии с количеством исполнителей и учетом дальнейших переходов на первом курсе выполняются с затруднениями. На втором курсе пробы материала, как замечает В.Ю. Никишин [8], становятся более осознанными.

ВЫВОДЫ

В случае усвоения знаний при решении творческих задач использование этих знаний

является важным новообразованием, так как возникают новые ассоциативные связи между теоретическим материалом и возможностью воплощения творческой задумки. Деятельность студента обусловливается спецификой хореографии как вида искусства и направлена на создание зримых пластических образов, поэтому в учебной деятельности должно проявиться не только свойство креа-

тивного мышления вообще (в его психолого-физиологическом значении), а свойства об разно-ассоциативного мышления. Подготовка студента в вузах культуры и искусств представляет собой особую систему, где процесс формирования профессионально значимых качеств, развитие креативного мышления приобретает целенаправленный, управляемый характер.

Список источников

1. *Guilford J.P. A Psychometric Approach to Creativity: mimeographed.* Los Angeles: University of Southern California, 1962.
2. Богоявленская Д.Б. Две парадигмы – два вектора создания нового // Российский психологический журнал. 2006. С. 37-44. <https://doi.org/10.21702/rpj.2006.4.3>
3. Чернекая Н.И. Творческое мышление школьников как интегральный психологический феномен: дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2015. 453 с.
4. Шульга Е.Н. Философия креативности: важнейшие вехи изучения творчества // Философия творчества: ежегодник. Вып. 2: Когнитивные и социокультурные измерения / ред. Н.М. Смирнова, А.С. Майданов. М.: ИИнтелЛ, 2016. С. 59-84.
5. Шамрова О.А. Особенности профессиональной подготовки руководителей хореографических коллективов. URL: http://www.rusnauka.com/10._ENXXIV_2007/Pedagogica/21814.doc.htm (дата обращения: 28.11.2017).
6. Скворцов Д.Е. Роль образного мышления в процессах осмыслиения культуры // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7. № 6. Ч. 1. С. 204-206. <https://doi.org/10.17748/2075-9908-2015-7-6/1-204-206>
7. Теплов Б.М. Психология. М.: Концептуал, 2019. 256 с.
8. Никитин В.Ю. Мастерство хореографа в современном танце. М.: ГИТИС, 2011. 472 с.
9. Якиманская И.С. Методы исследования невербального мышления. М.: Фолиум, 1993. 63 с.
10. Бурцева Г.В. Управление развитием творческого мышления студентов-хореографов в процессе вузовской подготовки: дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2000. 166 с.

References

1. *Guilford J.P. A Psychometric Approach to Creativity: mimeographed.* Los Angeles, University of Southern California, 1962.
2. Bogoyavlenskaya D.B. Dve paradigmy – dva vektora sozdaniya novogo [Two paradigms – two vectors for creating a new one]. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal – Russian Psychology Journal*, 2006, pp. 37-44. <https://doi.org/https://doi.org/10.21702/rpj.2006.4.3>. (In Russian).
3. Chernetskaya N.I. *Tvorcheskoye myshleniye shkol'nikov kak integral'nyy psikhologicheskiy fenomen: dis. ... d-ra psikhol. nauk* [Creative Thinking of School Students as an Integral Psychological Phenomenon. Dr. psycho. sci. diss. abstr.]. St. Petersburg, 2015, 453 p. (In Russian).
4. Shulga E.N. *Filosofiya kreativnosti: vazhneyshiye vekhi izucheniya tvorchestva* [Philosophy of creativity: the most important milestones in the study of creativity]. *Filosofiya tvorchestva: ezhegodnik. Vyp. 2: Kognitivnyye i sotsiokul'turnyye izmereniya* [Philosophy of Creativity: Yearbook. Issue. 2: Cognitive and Sociocultural Dimensions]. Moscow, IInteLL Publ., 2016, pp. 59-84. (In Russian).
5. Shamrova O.A. *Osobennosti professional'noy podgotovki rukovoditeley khoreograficheskikh kollektivov* [Features of Professional Training of Heads of Choreographic Groups]. (In Russian). Available at: http://www.rusnauka.com/10._ENXXIV_2007/Pedagogica/21814.doc.htm (accessed 28.11.2017).
6. Skvortsov D.E. *Rol' obraznogo myshleniya v protsessakh osmysleniya kul'tury* [The role of figurative thinking in the processes of understanding culture]. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'* –

- Historical and Social-Educational Idea*, 2015, vol. 7, no. 6, pt 1, pp. 204-206. <https://doi.org/10.17748/2075-9908-2015-7-6/1-204-206>. (In Russian).
- 7. Teplov B.M. *Psichologiya* [Psychology]. Moscow, Kotseptual Publ., 2019, 256 p. (In Russian).
 - 8. Nikitin V.Y. *Masterstvo khoreografa v sovremennom tantse* [Mastery of the Choreographer in Modern Dance]. Moscow, GITIS Publ., 2011, 472 p. (In Russian).
 - 9. Yakimanskaya I.S. *Metody issledovaniya neverbal'nogo myshleniya* [Methods for the Study of Non-Verbal Thinking]. Moscow, Folium Publ., 1993, 63 p. (In Russian).
 - 10. Burtseva G.V. *Upravleniye razvitiyem tvorcheskogo myshleniya studentov-khoreografov v protsesse vuzovskoy podgotovki: dis. ... kand. ped. nauk* [Management of the Development of Creative Thinking of Students-Choreographers in the Process of University Training. Cand. ped. sci. diss.]. Barnaul, 2000, 166 p. (In Russian).

Информация об авторе

Юрьева Марина Николаевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры сценических искусств, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-4433-999X](https://orcid.org/0000-0003-4433-999X), mar_nik@bk.ru

Статья поступила в редакцию 28.12.2021
Одобрена после рецензирования 29.03.2022
Принята к публикации 04.04.2022

Information about the author

Marina N. Yurieva, Doctor of Pedagogy, Professor of Performing Arts Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-4433-999X](https://orcid.org/0000-0003-4433-999X), mar_nik@bk.ru

The article was submitted 28.12.2021
Approved after reviewing 29.03.2022
Accepted for publication 04.04.2022

Педагогический мониторинг как фактор результативности дискуссионной подготовки будущих инженеров на основе средств информатизации

Сергей Александрович МИХЕЕВ

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет»
630008, Российская Федерация, г. Новосибирск, ул. Ленинградская, 113
omega1978@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрена проблема повышения результативности дискуссионной подготовки студентов технических вузов путем создания конкурентной среды с помощью системы педагогического мониторинга на основе общедоступной сетевой таблицы успеваемости. Выдвинута гипотеза, в соответствии с которой использование педагогического мониторинга на базе современных средств информатизации позволяет актуализировать мотивы социального позиционирования у студентов и повысить итоговую результативность формирования у них дискуссионной компетенции. Выполнен теоретический анализ современных подходов к педагогическому мониторингу и сделан вывод о том, что в условиях информационного общества и компетентностного подхода к образованию он должен выполнять не только диагностическую и коррекционную, но и стимулирующе-мотивационную функцию. С использованием метода субъективных оценок на основе собственного авторского опросника и непараметрических статистических тестов (расчет коэффициента сопряженности на основе Хи-квадрата Пирсона) получены результаты, подтверждающие повышение результативности формирования дискуссионной компетенции у почти 40 % испытуемых при применении разработанной нами системы педагогического мониторинга и доказывающие выдвинутую гипотезу. В заключении сделан вывод о целесообразности дальнейшего исследования проблемы путем целенаправленного педагогического эксперимента, направленного на выявление степени улучшения показателей результативности дискуссионной подготовки студентов технических вузов при использовании педагогического мониторинга на основе общедоступной сетевой таблицы успеваемости и современных средств информатизации.

Ключевые слова: дискуссионная компетенция, инженерная деятельность, информатизация, конкурентная среда, педагогический мониторинг, средства информатизации

Для цитирования: Михеев С.А. Педагогический мониторинг как фактор результативности дискуссионной подготовки будущих инженеров на основе средств информатизации // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 3. С. 608-621.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-608-621>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-3-608-621

Pedagogical monitoring as a factor in the effectiveness of the discussion training of future engineers based on informatization tools

Sergey A. MIKHEEV

Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering
113 Leningradskaya St., Novosibirsk 630008, Russian Federation
omega1978@yandex.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](#)

© Михеев С.А., 2022

Abstract. The problem of increasing the efficiency of debating training of students of technical universities by creating a competitive environment with the help of a pedagogical monitoring system based on a publicly available network table of progress is considered. A hypothesis has been put forward, according to which the use of pedagogical monitoring based on modern informatization tools makes it possible to update the motives of social positioning among students and increase the final effectiveness of the formation of their debating competence. A theoretical analysis of modern approaches to pedagogical monitoring is carried out and it is concluded that in the conditions of the information society and a competence-based approach to education, it should perform not only a diagnostic and corrective, but also a stimulating and motivational function. Using the method of subjective assessments based on our own questionnaire and non-parametric statistical tests (calculation of the contingency coefficient based on Pearson's Chi-square), the results were obtained confirming the increase in the effectiveness of the formation of debating competence in almost 40% of the subjects when using the pedagogical monitoring system developed by us and proving the hypothesis put forward. In conclusion, it is concluded that it is expedient to further study the problem through a targeted pedagogical experiment aimed at identifying the degree of improvement in the performance indicators of debatable training of students of technical universities when using pedagogical monitoring based on a publicly available network table of progress and modern informatization tools.

Keywords: discussion competence, engineering activity, informatization, competitive environment, pedagogical monitoring, informatization tools

For citation: Mikheev S.A. Pedagogicheskiy monitoring, kak faktor rezul'tativnosti diskussiionnoy podgotovki budushchikh inzhenerov na osnove sredstv informatizatsii [Pedagogical monitoring as a factor in the effectiveness of the discussion training of future engineers based on informatization tools]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 3, pp. 608-621. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-608-621> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В современном информационном обществе кардинально изменяется характер инженерной деятельности. Как показывают исследования А.Л. Андреева, А.М. Блинова,

Е.Н. Овчинниковой и О.Г. Быковой, Е.А. Гаврилиной, М.С. Голубинского, Б. Латура, Г.В. Паниной, В.А. Прохорова, Э.Г. Скибицкого и др. [1–9], ее отличительные черты – социотехнический и групповой характер, сетьизация труда, сращивание научно-исследо-

довательской и проектно-конструкторской функций (возникновение технонауки), создание распределенных инженерных коллективов и виртуальных лабораторий, взаимодействующих посредством сети Интернет.

Перечисленные особенности диктуют ужесточение требований к разносторонней, прежде всего, гуманитарной подготовке будущих инженеров, в которой особое место отводится коммуникативным навыкам. Они предполагают, в том числе, умение вести научную полемику, отстаивать идеи своих изобретений, искать компромиссные решения, находить выходы из конфликтных ситуаций, что предполагает овладение дискуссионной компетенцией (ДК).

Основываясь на вышеизложенном, можем сделать два вывода, важных для дальнейшего хода исследования. Во-первых, на всех ступенях образования (от начального до высшего профессионального) существенно возрастает роль современных средств информатизации (ССИ) в подготовке технических специалистов. Во-вторых, особую актуальность приобретает поиск путей повышения результативности дискуссионной подготовки. Один из них, как показало наше многолетнее исследование, использование педагогического мониторинга (ПМ) на основе сетевых технологий.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Понятие мониторинга и мониторингового подхода в педагогической науке активно используется последние 30 лет, однако, до настоящего времени исследователи не пришли к единому мнению касательно трактовки и сущностных характеристик данного понятия [10–12].

Наиболее распространенные подходы к определению понятия «педагогический мониторинг» приведены в табл. 1.

Анализ ключевых слов, представленных в табл. 1 определений, позволяет выделить основные функции, реализуемые, по мнению исследователей, педагогическим мониторингом: информационная, диагностическая, кон-

трольная, коррекционная, управлеченская, обратной связи. Подчеркивая важность и актуальность всех вышеперечисленных функций, хотим, тем не менее, отметить их неполноту в современных условиях информационного общества и компетентностного подхода к образованию.

Возросшая скорость социальных изменений, нарастающая конкуренция, опережающие темпы технического прогресса предъявляют повышенные требования к личности современного специалиста, который в сжатый период времени (4 года для подготовки бакалавров) и в условиях сокращающейся академической нагрузки (следствие новых ФГОС ВО) должен сформировать в себе такие качества, как разносторонность, самостоятельность, коммуникативность, готовность к саморазвитию и самообучению, умение применять полученные знания для решения личных и профессиональных задач. Данные обстоятельства требуют, в том числе, изменения подходов к педагогическому мониторингу, который, в современной образовательной ситуации, должен не только констатировать (диагностировать) существующие проблемы, показывая возможные пути их исправления (коррекции), но и активно воздействовать на участников педагогического процесса, способствуя формированию у них необходимых компетенций.

Вышеописанная ситуация нашла отражение в работах Т.А. Строковой [13; 14], которая приходит к выводу о необходимости реализации в ходе педагогического мониторинга стимулирующе-мотивационной функции, заключающейся в позитивном воздействии собранной и грамотно использованной информации на сознание и чувства участников образовательного процесса. По словам исследователей: «Позитивные результаты воодушевляют и в значительной мере облегчают учебный и научно-педагогический поиск, а наполненная личностным смыслом познавательная, педагогическая и управлеченская деятельность становится мощным внутренним мотиватором и регулятором активности» [13, с. 55].

Таблица 1
Определения понятия «педагогический мониторинг»
в психолого-педагогической литературе

Table 1

Definitions of the concept of “pedagogical monitoring”
in the psychological and pedagogical literature

№ п/п	Автор	Содержание	Ключевые слова
1	В.И. Андреев [15, с. 37]	Системная диагностика качественных и количественных характеристик эффективности функционирования и тенденций саморазвития образовательной системы, включая ее цели, содержание, формы, методы, дидактические и технические средства, условия и результаты обучения, воспитания и саморазвития личности и коллектива	Системность, диагностика, функционирование, саморазвитие, образовательная система
2	А.С. Белкин [16, с. 8]	Процесс непрерывного научно обоснованного, диагностико-прогностического слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств их решения	Диагностика, прогноз, слежение
3	В.Г. Горб [17, с. 67]	Педагогическая технология образовательной деятельности по получению научно обоснованной информации о ходе и результатах образовательного процесса и выполняющей воспитательные функции в вузе	Педагогическая технология, образовательная деятельность, информация, воспитание
4	В.А. Кальней [18, с. 22]	Система контролирующих и диагностирующих мероприятий, обусловленных целеполаганием процесса обучения и предусматривающих оперативную обратную связь: контроль в динамике уровня усвоения учащимися учебного материала и его корректировку	Контроль, диагностика, целеполагание, обратная связь, коррекция
5	В.И. Коваленко, П.И. Решетников [19, с. 54]	Процесс длительного и целенаправленного отслеживания хода и результата образовательного процесса, а также профессионально-личностного развития будущих специалистов на основе использования различных диагностических процедур	Целенаправленность, отслеживание, диагностика
6	А.Н. Майоров [20, с. 154]	Система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, которая ориентирована на информационное обеспечение управления, позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и может обеспечить прогноз его развития	Информация, образовательная система, информационное обеспечение, управление, прогноз

В исследованиях Т.А. Строковой реализация стимулирующе-мотивационной функции рассматривается преимущественно в отношении преподавателей и руководителей образовательных организаций. Мы в своих работах, опираясь на предложенный Т.А. Строковой подход, делаем акцент на применении педагогического мониторинга для активизации познавательной деятельности студентов путем искусственного создания конкурентной среды (состязательной обстановки) [21; 22]. Идеи, выдвинутые в вышеупомянутых

исследованиях, получили развитие при разработке мониторингового компонента технологии формирования дискуссионной компетенции студентов инженерных специальностей (рис. 1).

Как видно из схемы, представленной на рис. 1, технология построена на последовательной реализации 4 этапов (стадий). На первом (организационно-мотивационном) этапе активно используются лекционная (объяснение теоретических основ дискуссии, формирование базовых представлений о роли

ДК в современной инженерной деятельности) и семинарская (закрепление полученных теоретических знаний, самостоятельный поиск студентами и обсуждение в аудитории информации о практическом применении дискуссионных навыков в профессиональной

сфере) формы проведения занятий. Это позволило сформировать базовые мотивационные установки у студентов на овладение ДК, а также создать предпосылки для реализации электронных (сетевых) форм обучения в ходе последующих этапов.

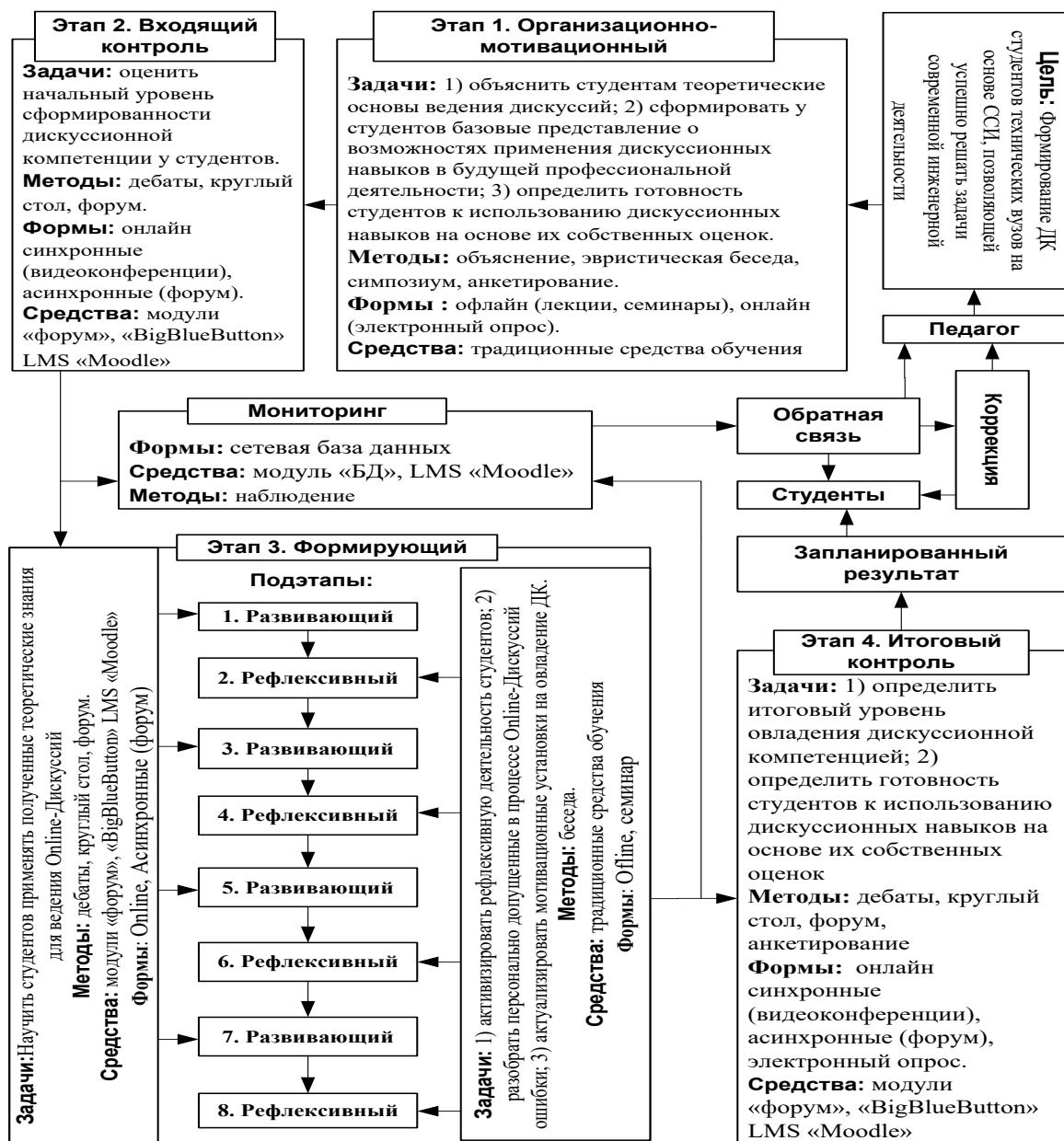


Рис. 1. Технология формирования ДК студентов технических вузов с использованием ССИ
Fig. 1. Technology for the formation of discussion competence of students of technical universities using modern informatization tools

На последующих этапах используются разнообразные методы и формы электронного обучения для формирования всех компонентов ДК и стимулирования познавательного интереса студентов. При этом на формирующем этапе сетевые занятия (развивающие подэтапы (ступени) на рис. 1) чередуются с традиционными (рефлексивные подэтапы на рис. 1), направленными на актуализацию мотивационных установок, коллективное обсуждение допущенных ошибок и личных ощущений от сетевой дискуссионной работы, а также путей повышения результативности совместной деятельности по овладению ДК.

Основным средством реализации нашей системы педагогического мониторинга является модуль «база данных», LMS «Moodle». Он представляет собой сетевую таблицу (СТ) с набором критериев текущей успеваемости (совпадают с компонентами ДК: социальным, коммуникативным, когнитивным и лингвистическим) по каждому студенту, краткими комментариями преподавателя и цветовой индикацией, визуализирующей оценку (рис. 2). Данная таблица заполняется преподавателем после каждого выполненного студентами дискуссионного задания (выставляются оценочные баллы: покритериально и итоговая оценка, как среднее значение по всем критериям, пишутся комментарии) и размещается на странице соответствующего учебного курса LMS «Moodle» в открытом доступе для всех слушателей.

Мониторинг реализуется на каждом из технологических этапов (за исключением организационно-мотивационного) и развивающих подэтапов формирующей стадии. Собранная в ходе ПМ информация используется педагогом, во-первых, для корректировки методов, техники и процедур формирования дискуссионной компетенции после завершения очередного этапа или ступени. Во-вторых, для определения слабых мест в подготовке студентов, что позволяет продуктивно организовывать индивидуальную работу с отстающими слушателями, а также коллективное обсуждение выявленных проблем на рефлексивных подэтапах формирующей стадии.

Студентам ПМ позволяет в режиме реального времени получать информацию о текущей успеваемости и допущенных ошибках. Это дает им возможность оперативно реагировать на возникающие проблемы и оптимизировать свою учебную деятельность. Кроме того, публичный характер размещения информации об успеваемости (доступность всем студентам группы в любой момент времени данных по результатам каждого ее члена) и дополнительное применение цветовой индикации результатов стимулируют состязательность и способствуют созданию конкурентной среды, что приводит к активизации познавательной деятельности и повышению общей результативности формирования ДК. Остановимся на этом моменте более подробно.

Рассматривая состязательность как базовый принцип организации педагогического мониторинга, мы опирались на широкий круг философских [23–25], социологических [6; 26; 27], психологических [28; 29] и педагогических [30–34] источников. В процессе их изучения мы пришли к выводу о недостаточной теоретической и научно-практической разработанности реализации принципа состязательности в обучении гуманитарным, естественнонаучным и техническим дисциплинам. Существующие педагогические исследования либо косвенно затрагивают проблему состязательности в контексте использования игровых методов обучения (В.С. Зайцев, Г.К. Селевко), либо посвящены физкультурно-спортивной подготовке (В.В. Баранов, И.Д. Белоновская) или же делают акцент на широком философском дискурсе формирования конкурентоспособной личности (В.И. Андреев).

В разработанной нами системе педагогического мониторинга принцип состязательности реализовывался с учетом объективных психологических особенностей студентов, обусловленных мотивационной структурой учебной деятельности. Анализ работ Л.И. Божович и А.К. Марковой показывает, что существуют две группы мотивов обучения: познавательные (доминируют у школьников младшего и среднего возраста) и социальные

(преобладают у старшеклассников и студентов) [28; 29]. Последние включают в себя широкие социальные мотивы, в том числе мотив овладения будущей профессией и узкие (диспозиционные), важную роль в которых

играют «престижные мотивы», связанные с потребностью получения высокого статуса в своей социальной группе, стремлением к лидерству, доминированию, что неизбежно порождает соперничество и конкуренцию в

Студент_1

Оценки по заданиям: Задание № 1: 1 | Задание № 2: 1 | Задание № 3: 1 | Задание № 4: 1

Оценки соц. компонент: 1 | 1 | 2 | 1

Оценки комм. компонент: 1 | 1 | 1 | 2

Оценки когн. компонент: 1 | 1 | 1 | 1

Оценки лингв. компонент: 2 | 1 | 1 | 1

Общая оценка: 1

Комментарии: [Здесь комментарии преподавателя](#)



Студент_2

Оценки по заданиям: Задание № 1: 2 | Задание № 2: 2 | Задание № 3: 2 | Задание № 4: 2

Оценки соц. компонент: 2 | 1 | 1 | 2

Оценки комм. компонент: 2 | 2 | 2 | 2

Оценки когн. компонент: 2 | 2 | 2 | 1

Оценки лингв. компонент: 2 | 2 | 2 | 2

Общая оценка: 2

Комментарии: [Здесь комментарии преподавателя](#)



Студент_3

Оценки по заданиям: Задание № 1: 3 | Задание № 2: 3 | Задание № 3: 3 | Задание № 4: 3

Оценки соц. компонент: 3 | 3 | 3 | 3

Оценки комм. компонент: 3 | 3 | 3 | 2

Оценки когн. компонент: 3 | 3 | 2 | 3

Оценки лингв. компонент: 3 | 3 | 3 | 3

Общая оценка: 3

Комментарии: [Здесь комментарии преподавателя](#)



Студент_4

Оценки по заданиям: Задание № 1: 4 | Задание № 2: 4 | Задание № 3: 4 | Задание № 4: 4

Оценки соц. компонент: 4 | 3 | 4 | 4

Оценки комм. компонент: 4 | 4 | 4 | 4

Оценки когн. компонент: 4 | 4 | 4 | 4

Оценки лингв. компонент: 4 | 4 | 4 | 4

Общая оценка: 4

Комментарии: [Здесь комментарии преподавателя](#)



Студент_5

Оценки по заданиям: Задание № 1: 5 | Задание № 2: 5 | Задание № 3: 5 | Задание № 4: 5

Оценки соц. компонент: 5 | 4 | 5 | 5

Оценки комм. компонент: 5 | 5 | 5 | 5

Оценки когн. компонент: 5 | 5 | 5 | 4

Оценки лингв. компонент: 4 | 5 | 4 | 5

Общая оценка: 5

Комментарии: [Здесь комментарии преподавателя](#)



Только индикаторы

Рис. 2. Внешний вид сетевой таблицы мониторинга успеваемости
Fig. 2. Appearance of the network performance monitoring table

студенческом коллективе. И хотя современные исследования [35–37] выявляют преобладание у студентов профессиональных мотивов в получении знаний, тем не менее значимость «престижной мотивации» также достаточно высока и ее стабильно демонстрируют от 13 до 35 % обучающихся.

Основываясь на вышеизложенном, мы выдвинули гипотезу, в соответствии с которой, используя возможности педагогического мониторинга на базе современных средств информатизации, преподаватель актуализирует мотивы социального позиционирования у студентов и, как следствие, повышает итоговую результативность формирования у них ДК.

Проверка выдвинутой гипотезы осуществлялась в ходе педагогического эксперимента, который реализовывался в 2010–2020 гг. на базе Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета (НГАСУ) и Новосибирского государственного технического университета (НГТУ). В исследовании приняли участие студенты очного отделения 2–3 курса, обучающиеся по программе бакалавриата и направлениям подготовки «строительство» (НГАСУ) и «автоматика и вычислительная техника» (НГТУ). Всего в активной фазе эксперимента были задействованы 5 экспериментальных (ЭГ) и 5 контрольных (КГ) групп на стадии формирующего (ФЭ) и по 2 ЭГ на стадии констатирующего и контрольного (КЭ) эксперимента. Общая численность выборки – 350 ч. Численность выборки испытуемых, принимавших непосредственное участие в исследовании результативности педагогического мониторинга, составила 176 ч. (122 ч. – формирующий, 54 ч. – контрольный эксперимент).

Результативность разработанной нами системы ПМ оценивалась в контексте решения более масштабной задачи: конструирования и экспериментальной проверки модели формирования дискуссионной компетенции (МФДК) студентов технических вузов на основе ССИ. Данная особенность отразилась на выборе методов и характере итоговых результатов исследования.

Анализ результативности ПМ осуществлялся в 2 этапа. На 1 этапе использовался метод субъективных оценок. В соответствии с данным методом испытуемым в конце педагогического эксперимента было предложено ответить на два закрытых анкетных вопроса (табл. 2).

На 2 этапе оценивалась взаимосвязь между наличием престижных мотивов (выбор первого варианта ответа в вопросе № 1) и результативностью выполнения дискуссионных заданий (выбор первого варианта ответа в вопросе № 2) испытуемыми. Для этого осуществлялся расчет Хи-квадрата по Пирсону и на его основе вычислялся коэффициент сопряженности (КС), принимающий значение от 0 до 1 и показывающий вероятность наличия закономерной взаимосвязи между рассматриваемыми переменными. Все статистические расчеты выполнялись в программе IBM SPSS Statistics v. 20.

Результаты ответов испытуемых на анкетные вопросы представлены в табл. 3 (формирующий эксперимент) и табл. 4 (контрольный эксперимент).

Из данных табл. 3 и 4 мы можем сделать вывод, что разработанная система ПМ способствует формированию чувства соперничества (конкуренции) почти у 40 % испытуемых. Полученные результаты достаточно тесно коррелируют с выводами М.В. Воробьевой, С.Е Чиркиной, Л.Р. Ярулиной и др., которые отмечают значимость «престижной мотивации», в среднем, для 13–35 % студентов. Позитивное влияние на результативность выполнения дискуссионных заданий отмечают 44,3 % испытуемых на стадии формирующего и 35,2 % на стадии контрольного эксперимента, что превышает количество негативных оценок в 4,52 и 3,79 раза соответственно. При этом не наблюдается 100 % совпадения между соответствующими ответами вопросов. Так, например, в линейке «Соперничества» – «Позитивная» (ФЭ) разница составляет 5 %. Иначе говоря, 5 % испытуемых, отметивших позитивное влияние СТ на результативность своей работы, не связывают его с возникающим чувством соперничества. В контрольном эксперименте

Таблица 2
Вопросы анкеты «Субъективная оценка сетевой таблицы успеваемости»
Table 2
Questions of the questionnaire “Subjective assessment of the network table of progress”

№ п/п	Вопрос	Варианты ответов	Индикатор
1	Какие чувства у вас возникали при использовании сетевой таблицы успеваемости?	1) чувство соперничества (сетевая таблица успеваемости побуждала меня быстрее и лучше выполнить задания, чтобы быть первым в группе); 2) чувство неловкости (из-за того, что мои результаты у всех на виду, я чувствую себя неуверенно, испытываю дискомфорт); 3) нейтральные чувства (не вызывала никаких чувств); 4) затрудняюсь ответить	Наличие или отсутствие престижных мотивов
2	Как сетевая таблица успеваемости повлияла на результативность выполнения вами дискуссионных заданий?	1) позитивно повлияла (способствовала улучшению результатов); 2) негативно повлияла (способствовала ухудшению результатов); 3) никак не повлияла; 4) затрудняюсь ответить	Влияние на результативность выполнения дискуссионных заданий

Таблица 3
Ответы на вопросы анкеты «Субъективная оценка сетевой таблицы успеваемости»
(формирующий эксперимент)
Table 3
Answers to the questions of the questionnaire “Subjective assessment of the network report”
(formative experiment)

Наличие/отсутствие «престижных мотивов»			Влияние на результативность		
Чувства	Частота	Процент	Оценка	Частота	Процент
Соперничества	48	39,3	Позитивная	54	44,3
Неуверенности	14	11,5	Негативная	12	9,8
Нейтральные	43	35,2	Нейтральная	44	36,1
Затруднились ответить	17	13,9	Затруднились ответить	12	9,8
Итого:	122	100	Итого:	122	100

Таблица 4
Ответы на вопросы анкеты «Субъективная оценка сетевой таблицы успеваемости»
(контрольный эксперимент)
Table 4
Answers to the questions of the questionnaire “Subjective evaluation
of the network table of progress” (control experiment)

Наличие/отсутствие «престижных мотивов»			Влияние на результативность		
Чувства	Частота	Процент	Оценка	Частота	Процент
Соперничества	21	38,9	Позитивная	19	35,2
Неуверенности	4	7,4	Негативная	5	9,3
Нейтральные	18	33,3	Нейтральная	20	37,0
Затруднились ответить	11	20,4	Затруднились ответить	10	18,5
Итого:	54	100	Итого:	54	100

разница составила 3,7 %, но уже в противоположную сторону. Аналогичная картина наблюдается и по другим парам показателей (табл. 3, 4).

Для подтверждения либо опровержения закономерности взаимосвязи между чувством соперничества, возникающим под влиянием разработанной нами системы ПМ и результативностью выполнения дискуссионных заданий, по оценкам испытуемых, был рассчитан коэффициент сопряженности на основе Хи-квадрата Пирсона. Его значение составило 0,71 по итогам ФЭ и 0,69 по итогам КЭ. Это говорит о высокой вероятности зависимости между указанными индикаторами. Вычисленная вероятность случайности связи (p -уровень значимости) составила в обоих случаях 0,00 при допустимом уровне ошибки $p < 0,05$, что подтверждает закономерный характер выявленной зависимости.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

– в условиях информационного общества и компетентностного подхода к образованию необходимо изменение подходов к педагогическому мониторингу, который в современной образовательной ситуации должен выполнять не только диагностическую и коррекционную, но и стимулирующую-мотивационную функцию;

– разработанная система педагогического мониторинга на основе сетевой таблицы успеваемости стимулирует проявление чувства соперничества (конкуренции) почти у 40 % испытуемых, что способствует повышению результативности формирования у них ДК;

– повышение результативности формирования дискуссионной компетенции у студентов при использовании системы ПМ на основе СТ успеваемости носит закономерный характер. Это подтверждается высокими значениями вычисленного коэффициента сопряженности между возникающим под влиянием СТ чувством и собственной оценкой успешности выполнения контрольных

заданий испытуемыми на этапе как формирующего, так и контрольного эксперимента (0,71 и 0,69 соответственно);

– недостатком ПМ на основе СТ успеваемости является наличие небольшого количества испытуемых, отметивших снижение результативности выполнения заданий из-за возникающего чувства дискомфорта и неуверенности, обусловленных, как мы полагаем, их индивидуально-типологическими особенностями. Однако число таких студентов невелико и составляет 7,4–11,5 % от общего массива испытуемых. Для минимизации негативного влияния рекомендуем преподавателям заранее познакомить студентов с системой отслеживания успеваемости и провести с ними соответствующую разъяснительную работу.

Таким образом, гипотеза о том, что использование педагогического мониторинга на базе ССИ позволяет актуализировать мотивы социального позиционирования у студентов и повысить итоговую результативность формирования у них ДК, нашла свое подтверждение.

В ходе обобщения полученных результатов были определены перспективы дальнейшего изучения проблемы. Поскольку педагогический мониторинг не был основным объектом нашего исследования, для анализа его влияния на формирование ДК студентов технических вузов использовался ограниченный набор эмпирических методов (метод субъективных оценок и Хи-квадрат Пирсона). Они позволяют выявить наличия взаимосвязи (а также ее закономерность) между мотивационными установками испытуемых и общей результативностью выполнения ими дискуссионных заданий при использовании разработанной нами системы ПМ. Однако с помощью применяемых методов невозможно определить степень (процент) улучшения показателей сформированности ДК у обучающихся под воздействием ПМ на основе СТ успеваемости. Такие данные можно получить лишь в ходе целенаправленного педагогического эксперимента. Он должен включать в себя параллельное наблюдение за КГ и ЭГ, обучающимся на основе курсов иден-

тических по содержанию и методике преподавания, реализация МФДК в которых отличается только использованием описанной в

нашем исследовании системы ПМ. Данный эксперимент намечен нами на 2023 г.

Список источников

1. *Андреев А.Л.* Гуманитарный цикл в техническом вузе и интеллектуальные среды // Высшее образование в России. 2015. № 1. С. 30-36.
2. *Андреев А.Л.* Технонаука // Философия науки и техники. 2011. № 1. С. 200-218.
3. *Блинов А.М., Овчинникова Е.Н., Быкова О.Г.* Инженерная этика и компетенции выпускников технических вузов // Инженерное образование. 2018. № 23. С. 169-175.
4. *Гаврилина Е.А.* Инженер в современном мире: Homo Faber Vs Homo Mechanicus // Ведомости прикладной этики. 2014. № 44. С. 107-119.
5. *Голубинский М.С.* Основные направления перемен в высшем инженерно-техническом образовании // Совет ректоров. 2012. № 9. С. 52-56.
6. *Латур Б.* Наука в действии: следя за учеными и инженерами внутри общества. СПб.: Изд-во Европейского ун-та в Санкт-Петербурге, 2013. 414 с.
7. *Панина Г.В.* Социотехническое проектирование в инженерном образовании // Ведомости прикладной этики. 2015. № 47. С. 139-151.
8. *Прохоров В.А.* Некоторые вопросы модернизации инженерного образования // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 13-19.
9. *Скибицкий Э.Г.* Профессиональная подготовка инженерных кадров на основе средств информатизации // Инновации в образовании. 2020. № 1. С. 100-108.
10. *Григорян И.А.* Мониторинг: эволюция научных взглядов, сущность, функции и принципы // Проблемы педагогики. 2017. № 3 (26). С. 60-66.
11. *Семенова Д.Г.* Функциональная направленность педагогического мониторинга в системе образования // Мир науки. 2015. № 3. Ст. 45.
12. *Фоменко С.Л.* Педагогический мониторинг образовательного процесса как проблема педагогической теории и практики. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2014. 137 с.
13. *Белякова Е.Г., Строкова Т.А.* Психолого-педагогический мониторинг. М.: Изд-во «Юрайт», 2018. 243 с.
14. *Строкова Т.А.* Мониторинг в школьном образовании. Тюмень: Изд-во ТГУ, 2007. 196 с.
15. *Андреев В.И.* Проблемы мониторинга качества образования // Известия Российской академии образования. 2001. № 1. С. 35-37.
16. *Белкин А.С., Жаворонков В.Д.* Педагогический мониторинг образовательного процесса. Вып. 1. Екатеринбург, 1997. 26 с.
17. *Горб В.Г.* Педагогический мониторинг в вузе: методология, теория, технологии. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2003. 387 с.
18. *Кальней В.А.* Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель – ученик». М.: Пед. о-во России, 1999. 86 с.
19. *Коваленко В.И., Решетников П.Е.* Педагогический мониторинг: концептуальная модель технологии реализации. Белгород: БелГУ – Бел. ЮИ МВД РФ, 2002. 151 с.
20. *Майоров А.Н.* Мониторинг в образовании. М.: Интеллект-Центр, 2005. 424 с.
21. *Михеев С.А.* Контроль как средство оценки качества подготовки бакалавров в условиях перехода к Федеральным образовательным стандартам третьего поколения // Alma mater (Вестник высшей школы). 2017. № 1. С. 59-64.
22. *Михеев С.А.* Реализация педагогического мониторинга в условиях реформирования института образования // Информатизация образования и методика электронного обучения: материалы 2 Междунар. науч. конф.: в 2 ч. / под общ. ред. М.В. Носкова. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2018. Ч. 1. С. 203-207.
23. *Данилов Р.С.* Состязательность как формирование личности (социально-философский аспект) // Педагогические технологии в вузе и школе. Саратов: Изд-во «Научная книга», 2006. Вып. 4. С. 49-54.
24. *Туктаров Ф.Р.* Конкурентоспособность личности в современном трансформирующемся обществе: социально-философский анализ: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Ростов н/Д., 2007.

25. Шербина А.В. Конкуренция как проявление агональности в экономической культуре: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Ростов н/Д., 2006. 46 с.
26. Семченко И.В., Хашаева С.В., Куликова О.В. Современный подход к интеграции состязательности в образовательном процессе // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 7 (51). С. 627-634.
27. Хашаева С.В. Состязательное пространство студенческой молодежи // Научный результат. Сер. «Социология и управление». 2015. № 1. С. 57-61.
28. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благонадежиной; Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии АПН СССР. М.: Педагогика, 1972. С. 7-44.
29. Маркова А.К. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
30. Андреев В.И. Конкурентология. Казань: Центр инновац. технологий, 2004. 468 с.
31. Баранов В.В., Белоновская И.Д. Принцип состязательности (агональности) в формировании конкурентного ресурса студента // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. Ст. 169.
32. Кларин М.В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта. М.: Луч, 2018. 640 с.
33. Литвинов В.А., Осинцева Л.М. О роли состязательности в мотивации обучения // Педагогика. 2018. № 3. С. 43-47.
34. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: Народное образование, 2005. Т. 1. 556 с.
35. Воробьева М.В., Питюков В.Ю. Профессиональная мотивация студентов туристского вуза. Одинцово: АНОО ВПО «Одинцов. гум. ин-т», 2013. 180 с.
36. Попов В.И., Киселева Н.С., Скороход А.С. Особенности мотивов учебной деятельности студентов младших курсов образовательного учреждения высшего профессионального образования // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2014. Т. 5. № 8. С. 6-15.
37. Чиркина С.Е. Мотивы учебной деятельности современного студента // Образование и саморазвитие. 2013. № 4 (38). С. 83-89.

References

1. Andreyev A.L. Gumanitarnyy tsikl v tekhnicheskem vuze i intellektual'nyye sredy [Humanitarian cycle in a technical university and intellectual environments]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2015, no. 1, pp. 30-36. (In Russian).
2. Andreyev A.L. Tekhnonauka [Technoscience]. *Filosofiya nauki i tekhniki* [Philosophy of Science and Technology], 2011, no. 1, pp. 200-218. (In Russian).
3. Blinov A.M., Ovchinnikova E.N., Bykova O.G. Inzhenernaya etika i kompetentsii vypusknikov tekhnicheskikh vuzov [Engineering ethics and competencies of graduates of technical universities]. *Inzhenernoye obrazovaniye – Engineering Education*, 2018, no. 23, pp. 169-175. (In Russian).
4. Gavrilina E.A. Inzhener v sovremennom mire: Homo Faber Vs Homo Mechanicus [Engineer in the Modern World: Homo Faber Vs Homo Mechanicus]. *Vedomosti prikladnoy etiki* [Bulletin of Applied Ethics], 2014, no. 44, pp. 107-119. (In Russian).
5. Golubinskiy M.S. Osnovnyye napravleniya peremen v vysshem inzhenerno-tekhnicheskem obrazovanii [The main directions of changes in higher engineering education]. *Sovet rektorov* [Council of Rectors], 2012, no. 9, pp. 52-56. (In Russian).
6. Latur B. *Nauka v deystvii: sleduya za uchenymi i inzhenerami vnutri obshchestva* [Science in Action: Following Scientists and Engineers within Society]. St. Petersburg, European University in St. Petersburg Publ., 2013, 414 p. (In Russian).
7. Panina G.V. Sotsiotekhnicheskoye proyektirovaniye v inzhenernom obrazovanii [Sociotechnical design in engineering education]. *Vedomosti prikladnoy etiki* [Bulletin of Applied Ethics], 2015, no. 47, pp. 139-151. (In Russian).
8. Prokhorov V.A. Nekotoryye voprosy modernizatsii inzhenernogo obrazovaniya [Some issues of modernization of engineering education]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2013, no. 10, pp. 13-19. (In Russian).

9. Skibitskiy E.G. Professional'naya podgotovka inzhenernykh kadrov na osnove sredstv informatizatsii [Vocational training of engineering personnel based on informatization tools]. *Innovatsii v obrazovanii – Innovations in Education*, 2020, no. 1, pp. 100-108. (In Russian).
10. Grigoryan I.A. Monitoring: evolyutsiya nauchnykh vzglyadov, sushchnost', funktsii i printsipy [Monitoring: evolution of scientific views, essence, functions and principles]. *Problemy pedagogiki* [Problems of Pedagogy], 2017, no. 3 (26), pp. 60-66. (In Russian).
11. Semenova D.G. Funktsional'naya napravленnost' pedagogicheskogo monitoringa v sisteme obrazovaniya [Functional orientation of pedagogical monitoring in the education system]. *Mir nauki* [World of Science], 2015, no. 3, art. 45. (In Russian).
12. Fomenko S.L. *Pedagogicheskiy monitoring obrazovatel'nogo protsessa kak problema pedagogicheskoy teorii i praktiki* [Pedagogical Monitoring of the Educational Process as a Problem of Pedagogical Theory and Practice]. Yekaterinburg, Ural State Pedagogical University Publ., 2014, 137 p. (In Russian).
13. Belyakova E.G., Strokova T.A. *Psichologo-pedagogicheskiy monitoring* [Psychological and Pedagogical Monitoring]. Moscow, "Urait" Publ., 2018, 243 p. (In Russian).
14. Strokova T.A. *Monitoring v shkol'nom obrazovanii* [Monitoring in School Education]. Tyumen, Tyumen State University Publ., 2007, 196 p. (In Russian).
15. Andreyev V.I. Problemy monitoringa kachestva obrazovaniya [Problems of monitoring the quality of education]. *Izvestiya Rossiyskoy akademii obrazovaniya* [Bulletin of the Russian Academy of Education], 2001, no. 1, pp. 35-37. (In Russian).
16. Belkin A.S., Zhavoronkov V.D. *Pedagogicheskiy monitoring obrazovatel'nogo protsessa. Vyp. 1* [Pedagogical Monitoring of the Educational Process. Issue 1]. Yekaterinburg, 1997, 26 p. (In Russian).
17. Gorb V.G. Pedagogicheskiy monitoring v vuze: metodologiya, teoriya, tekhnologii [Pedagogical Monitoring at the University: Methodology, Theory, Technologies]. Yekaterinburg, Ural State Pedagogical University Publ., 2003, 387 p. (In Russian).
18. Kalney V.A. *Tekhnologiya monitoringa kachestva obucheniya v sisteme «uchitel' – uchenik»* [The technology of Monitoring the Quality of Education in the System "Teacher – Student"]. Moscow, Pedagogical Society of Russia Publ., 1999, 86 p. (In Russian).
19. Kovalenko V.I., Reshetnikov P.E. *Pedagogicheskiy monitoring: kontseptual'naya model' tekhnologii realizatsii* [Pedagogical Monitoring: Conceptual Model of Implementation Technology]. Belgorod, Belgorod Legal Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after I.D. Putilina Publ., 2002, 151 p. (In Russian).
20. Mayorov A.N. *Monitoring v obrazovanii* [Monitoring in Education]. Moscow, Intellect-Center Publ., 2005, 424 p. (In Russian).
21. Mikheyev S.A. Kontrol' kak sredstvo otsenki kachestva podgotovki bakalavrov v usloviyakh perekhoda k Federal'nym obrazovatel'nym standartam tret'ego pokoleniya [Control as a means of assessing the quality of bachelor's training in the context of the transition to the Federal educational standards of the third generation]. *Alma mater (Vestnik vysshey shkoly)* [Alma mater (Bulletin of Higher School)], 2017, no. 1, pp. 59-64. (In Russian).
22. Mikheyev S.A. Realizatsiya pedagogicheskogo monitoringa v usloviyakh reformirovaniya instituta obrazovaniya [Implementation of pedagogical monitoring in the context of reforming the institution of education]. *Materialy 2 Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii: v 2 ch. «Informatizatsiya obrazovaniya i metodika elektronnogo obucheniya»* [Proceedings of the 2nd International Scientific Conference: in 2 pts. Pt 1 "Informationization of Education and E-Learning Methods"]. Krasnoyarsk, Siberian Federal University Publ., 2018, pt 1, pp. 203-207. (In Russian).
23. Danilov R.S. Sostyazatel'nost' kak formirovaniye lichnosti (sotsial'no-filosofskiy aspekt) [Competitiveness as the formation of a personality (socio-philosophical aspect)]. *Pedagogicheskiye tekhnologii v vuze i shkole* [Pedagogical Technologies in University and School]. Saratov, "Nauchnaya kniga" Publ., 2006, issue 4, pp. 49-54. (In Russian).
24. Tuktarov F.R. *Konkurentospособность личности в современном трансформирующейся обществе: сotsial'no-filosofskiy analiz: avtoref. dis. ... d-ra filos. nauk* [Competitiveness of the Individual in a Modern Transforming Society: Socio-Philosophical Analysis. Dr. philos. sci. diss. abstr.]. Rostov-on-Don, 2007. (In Russian).

25. Sherbina A.V. *Konkurentsiya kak proyavleniye agonal'nosti v ekonomicheskoy kul'ture: avtoref. dis. ... d-ra filos. nauk* [Competition as a Manifestation of Agonalism in Economic Culture. Dr. philos. sci. diss. abstr.]. Rostov-in-Don, 2006, 46 p. (In Russian).
26. Semchenko I.V., Khashayeva S.V., Kulikova O.V. Sovremennyy podkhod k integratsii sostyazatel'nosti v obrazovatel'nom protsesse [A modern approach to the integration of competitiveness in the educational process]. *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem* [Modern Studies of Social Problems], 2015, no. 7 (51), pp. 627-634. (In Russian).
27. Khashayeva S.V. Sostyazatel'noye prostranstvo studencheskoy molodezhi [Competitive space of student youth]. *Nauchnyy rezul'tat. Ser. «Sotsiologiya i upravleniye»* [Scientific Result. Series "Sociology and Management"], 2015, no. 1, pp. 57-61. (In Russian).
28. Bozhovich L.I. Problema razvitiya motivatsionnoy sfery rebenka [The problem of the development of the motivational sphere of the child]. *Izuchenije motivatsii povedeniya detey i podrostkov* [Study of the Motivation of the Behavior of Children and Adolescents]. Moscow, Pedagogika Publ., 1972, pp. 7-44. (In Russian).
29. Markova A.K. *Formirovaniye motivatsii ucheniya* [Formation of Learning Motivation]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1990, 192 p. (In Russian).
30. Andreyev V.I. *Konkurentologiya* [Competitiveness]. Kazan, Innovation Technologies Center Publ., 2004, 468 p. (In Russian).
31. Baranov V.V., Belonovskaya I.D. Printsip sostyazatel'nosti (agonal'nosti) v formirovaniyu konkurentnogo resursa studenta [Principle of competition (agona) in formation of the resource of competitiveness of the student]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2014, no. 2, art. 169. (In Russian).
32. Klarin M.V. *Innovatsionnye modeli obucheniya: Issledovaniye mirovogo opyta* [Innovative Learning Models: Exploring World Experience]. Moscow, Luch Publ., 2018, 640 p. (In Russian).
33. Litvinov V.A., Osintseva L.M. O roli sostyazatel'nosti v motivatsii obucheniya [On the role of competitiveness in learning motivation]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2018, no. 3, pp. 43-47. (In Russian).
34. Selevko G.K. *Entsiklopediya obrazovatel'nykh tekhnologiy: v 2 t.* [Encyclopedia of Educational Technologies: in 2 vols.]. Moscow, Narodnoye obrazovaniye Publ., 2005, vol. 1, 556 p. (In Russian).
35. Vorobyeva M.V., Pityukov V.Y. *Professional'naya motivatsiya studentov turistskogo vuza* [Professional Motivation of Students of a Tourist University]. Odintsovo, Odintsovo Humanitarian Institute Publ., 2013, 180 p. (In Russian).
36. Popov V.I., Kiseleva N.S., Skorokhod A.C. Osobennosti motivov uchebnoy deyatel'nosti studentov mладших курсов образовательного учреждения высшего профессионального образования [Features of the motives of educational activity of students of junior courses of an educational institution of higher professional education]. *Vestnik LGU im. A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*, 2014, vol. 5, no. 8, pp. 6-15. (In Russian).
37. Chirkina S.E. Motivy uchebnoy deyatel'nosti sovremennogo studenta [Motives of educational activity of a modern student]. *Obrazovaniye i samorazvitiye* [Education and Self-Development], 2013, no. 4 (38), pp. 83-89. (In Russian).

Информация об авторе

Михеев Сергей Александрович, старший преподаватель кафедры физического воспитания, Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет, г. Новосибирск, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-9466-9076](https://orcid.org/0000-0002-9466-9076), omega1978@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 28.02.2022
Одобрена после рецензирования 23.05.2022
Принята к публикации 10.06.2022

Information about the author

Sergey A. Mikheev, Senior Lecturer of Physical Education Department, Novosibirsk State Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering, Novosibirsk, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-9466-9076](https://orcid.org/0000-0002-9466-9076), omega1978@yandex.ru

The article was submitted 28.02.2022
Approved after reviewing 23.05.2022
Accepted for publication 10.06.2022

Американские Национальные стандарты по гражданиванию как фактор воспитания гражданской активности

Ольга Евгеньевна САВЕЛЬЕВА
ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет»
214000, Российская Федерация, г. Смоленск, ул. Пржевальского, 4
oe.savelyeva@gmail.com

Аннотация. ФГОС 2021 г. предъявляют высокие требования к школьникам как к личностям, обладающим рядом качеств и компетенций, необходимых для активного гражданина. Целесообразным представляется изучать не только отечественный, но и международный опыт гражданского воспитания. США являются одним из примеров стран с высокими показателями гражданской активности населения, что прослеживается в коллективном и индивидуальном участии в протестной и пикетной деятельности, волонтерстве и развитой сети различных общественных организаций. Целью работы является исследование Национальных стандартов США по гражданивческим дисциплинам с точки зрения того, как в них учитываются все компоненты гражданственности как комплексного качества личности. При изучении научно-методической литературы, посвященной вопросам гражданского воспитания, применялся компонентный анализ понятий гражданственности и гражданской активности. В ходе исследования был сформирован список из девяти определителей (компонентов) гражданской активности личности. Показано, что все девять компонентов в разной степени находят отражение в исследуемом документе. Более всего выражены такие компоненты, как критическое мышление, теоретические знания, связанные с социально-политической грамотностью, а также мотивация к объединению и участию в гражданских акциях. В большой степени стандарты направлены на практико-ориентированные знания и умения и на обеспечение понимания школьниками своей личной выгоды от участия в общественно-политических процессах. Определено, что обучение гражданиванию в школах США является одним из базовых факторов, влияющих на ту высокую степень гражданской активности американского общества, которую можно проследить в первых десятилетиях XXI века. Исследование может быть использовано для последующих компартивных анализов систем воспитания, а также для более детального изучения всей системы факторов гражданской активности населения.

Ключевые слова: компоненты гражданского воспитания, стандарты по общественным дисциплинам, формирование гражданской активности, школьное обучение в США, американская система воспитания

Для цитирования: Савельева О.Е. Американские Национальные стандарты по гражданиванию как фактор воспитания гражданской активности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 3. С. 622-636. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-622-636>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-3-622-636

American National Standards for civics as a factor in education for civic engagement

Olga E. SAVELEVA

Smolensk State University

4 Przhevalskogo St., Smolensk 214000, Russian Federation

oe.savelyeva@gmail.com



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



© Савельева О.Е., 2022

Abstract. Russian Federal Educational Standards 2021 place high demands on schoolchildren as individuals with a number of traits and competencies necessary for an active citizen. It seems expedient to study not only domestic, but also international experience of civic education. The United States is an example of countries with high levels of civic engagement, which can be seen in the collective and individual participation in protests and picketing, volunteering and a developed network of various public organizations. The purpose of the research is to study the US National Standards for Civics and reveal how fully they cover all the components of civicism as a complex characteristic of a person. Component analysis of the concept of citizenship and civic engagement was used in the study of scientific and methodological literature on civic education. In the course of the study, a list of nine determinants (components) of a person's civic engagement was compiled. It is shown that all nine components are reflected in the Standards to varying degrees. The most pronounced components are critical thinking, theoretical knowledge related to social and political literacy, as well as motivation to unite and participate in civil actions. To a large extent, the Standards are aimed at practice-oriented knowledge and skills and at ensuring that students understand their personal benefits from participating in socio-political processes. It has been determined that civic education in US schools is one of the basic factors influencing the high degree of civic engagement in American society, which can be seen in the first decades of the 21th century. The study can be used for subsequent comparative analyzes of education systems, as well as for a more detailed study of the entire system of factors of civil activity of the population.

Keywords: components of civic education, standards for civic studies, fostering citizen activism, school education in the US, American system of education

For citation: Saveleva O.E. Amerikanskiye Natsional'nyye standarty po grazhdanovedeniyu kak faktor vospitaniya grazhdanskoy aktivnosti [American National Standards for civics as a factor in education for civic engagement]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 3, pp. 622-636. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-622-636> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В последние годы исследователи в области педагогических процессов в школе приходят к выводу о том, что воспитание подрастающего поколения – неотъемлемая функция любого детского образовательного

учреждения. На государственном уровне принятые решения об организации целенаправленной воспитательной работы в каждой школе. В первую очередь, речь идет о содействии становлению ребенка как личности с высокой гражданской ответственностью и готовностью проявлять патриотизм и граж-

данскую активность. Цель настоящего исследования состоит в том, чтобы проанализировать Национальные стандарты США по граждановедческим дисциплинам как один из основополагающих документов организации процесса формирования гражданственности у американских школьников на предмет учета в них основных компонентов, составляющих понятие гражданственности и гражданской активности.

Вопросами воспитания гражданственности и гражданской активности в США и анализом проблемы американских стандартов в области граждановедения, занимаются многие современные исследователи. М. Левинсон приводит различные взгляды американцев на сущность понятия о хорошем гражданине. Ученый говорит, что есть как те, кто подчеркивает исключительную важность патриотических чувств для мотивирования гражданской активности и демократического объединения, так и те, кто указывает на необходимость знаниевого компонента [1]. Н.В. Аллард, говоря о важности воспитания гражданской активности в американском обществе, считает, что «только через глубокое понимание и участие людей всех социальных групп в наших законодательных системах мы можем достичь гармонии в наших странах и в нашем мире» [2].

В.Л. Беннет в своих работах о гражданском воспитании в США подмечает, что оно должно учитывать новый, современный тип граждан (“DotNets”), которым не интересны идеологии, общественные движения, партийные, правительственные и проправительственные структуры, а интересно решение локальных проблем, местное волонтерство, политический консьюмеризм и транснациональная протестная деятельность [3; 4].

Американские исследователи С. Шапиро и К. Браун приводят доказательства важности воспитания гражданской активности: «Штаты с самыми высокими показателями гражданской активности молодежи, как правило, уделяют приоритетное внимание курсам граждановедения и экзамену по правительенной структуре США в своих учеб-

ных программах» [5]. К.Х. Джемисон подчеркивает, что «образование и гражданственность настолько взаимосвязаны, что некоторые историки заявляют, что «самая основная цель школ Америки – это научить детей моральной и интеллектуальной ответственности, которую накладывает на них жизнь и работа в демократической системе» [6].

Э. Уге с соавт. в своем исследовании затрагивают вопросы стандартизации гражданского воспитания в американских школах, подчеркивая ее важность: «Четко разработанные стандарты могут помочь в создании единого подхода к знаниям, навыкам и стремлениям, которые учащиеся должны приобрести, а также они могут фиксировать ожидания относительно того, какие результаты должны быть в приоритете у педагогов» [7].

Л. Гамильтон с соавт. приводят данные о том, что, по состоянию на 2017 г., все штаты приняли стандарты по граждановедению с упором на некоторые аспекты развития гражданственности, включая темы о текущих событиях (все 50 штатов), с обучением на основе общественно полезной работы (11 штатов), с использованием инсценировок общественных процессов (27 штатов), с медиаграмотностью (39 штатов) [8]. П. Бауман и Дж. Бреннан, говоря об американских стандартах гражданского воспитания, замечают, что в современном виде они должны быть четкими и в то же время гибкими, ориентированными на учащегося и основанными на обучении путем открытых (inquiry-based) [9].

Многочисленные определения понятий «гражданская активность» и «гражданское воспитание» как в отечественной, так и в зарубежной педагогике расходятся во многих аспектах. Каждый исследователь наполняет эти категории своим набором качеств, навыков и других проявлений. В ряде определений некоторые характеристики совпадают. Нами был проведен анализ различных трактовок гражданской активности и гражданского воспитания для того, чтобы получить набор целевых определителей (знаний, умений, компетенций, качеств и убеждений), на формирование которых должно быть направ-

лено гражданское воспитание. Выявленные определители могут служить в качестве контрольного списка (чек-листа) для формулирования целеполагающего аспекта при разработке программ гражданского воспитания, а также программ по дисциплинам общественного цикла, если они предусматривают формирование у учащихся гражданской активности. Также этот список может применяться при оценке базовых документов (стандартов, программ, планирований, учебников), направленных на гражданское воспитание школьников.

В данном исследовании сформированный нами список компонентов гражданской активности будет применен для оценки американских Национальных стандартов по граждановедческим дисциплинам (National Standards for Civics and Government¹) на предмет того, в какой степени эти стандарты направлены на формирование у учащихся гражданской активности. Если стандарты окажутся надежным предиктором формирования у американских школьников всех или большинства компонентов гражданской активности, то можно будет сделать вывод о том, что школьное образование в США является одним из важнейших факторов высокой степени гражданской активности американского общества.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В ходе исследования мы проанализировали работы ряда отечественных и американских ученых, занимающихся исследованием феномена гражданственности, социального и гражданского активизма и его формированием. Был применен компонентный анализ понятий «гражданственность» и «гражданская активность». На основе изучения авторских определений и трактовок был выявлен ряд качеств, убеждений, умений и компетенций, характеризующих гражданственность как комплексное качество личности.

¹ National Standards for Civics and Government. 2010. URL: <https://studylib.net/doc/8244058/national-standards-for-civics-and-government> (accessed: 24.10.2021).

О необходимости такого компонента, как *теоретические знания, связанные с социально-политической грамотностью и способами проявления гражданской активности*, говорится в работах А.Д. Пилипенко, Р.М. Шаминова и В.Н. Карташовой [10–12].

Американские и российские педагоги Л. Гамильтон, Дж. Кауфман, П. Бауман, А.С. Ортаева, К. Штейнберг, признавая важность теоретических знаний, выделяют отдельно *практико-ориентированные знания и умения*: способность видеть насущные проблемы вокруг себя, выявлять пути и алгоритмы влияния на ситуацию (от изучения возможностей для волонтерской деятельности до выстраивания своей стратегии пикета), прогнозировать результаты своей гражданской активности [8; 9; 13; 14].

М.С. Начкебия, Д.В. Хрипкова и К.А. Хрипков среди неотъемлемых компонентов гражданской активности называют *развитое критическое мышление (умения выявлять, описывать, объяснять, анализировать, оценивать и т. п.)* [15].

Исследователь Е.В. Невский вводит такой компонент, как *внутреннее стремление (мотивация) к объединению и участию в гражданских акциях* [16]. Такую точку зрения поддерживают Н.М. Байков, Ю.В. Березутский и Е.Ю. Юрьевич [17]. О важности этой составляющей говорится и в работе М. Виднере и С. Роне [18]. Эти же ученые, а также М.С. Круглов выделяют в качестве еще одного компонента гражданской активности *понимание личного интереса, выгоды от участия в общественно-политических процессах* [19].

О таком определителе, как *готовность к волонтерской, общественно полезной деятельности, опыт в ней* говорят Т.Н. Мартынова, М.С. Яницкий, А.А. Зеленин, С.А. Пфетцер, а также Ю.Б. Тарасов и В.А. Худик [20; 21]. Выделяется и такой компонент, как *знания положительных примеров самоорганизации населения* [18].

В.Н. Карташова признает важность *навыков взаимодействия (совместного участия)* [12]. Такой компонент выделяется и в американской педагогике [8; 9].

Большое внимание американские педагоги уделяют компоненту *моральных качеств (ответственность и самодисциплина, уважение к другим людям и закону, культура общения, солидарность, готовность к решению конфликтов* [8; 9; 14]. С их мнением согласны и российские исследователи, например, М.М. Курячая [22].

В нашем исследовании мы рассмотрим, насколько выявленному нами целевому списку отвечают американские Национальные стандарты по общественным дисциплинам. Прежде всего, наш выбор документа обоснован тем, что США является примером такого государства, где уровень гражданской активности населения эксплицитно высок. Мы можем наблюдать проявления этого свойства американского общества в широкомасштабных протестных акциях, например, касающихся расовой дискриминации, политических предпочтений, антивоенных настроений и прочих вопросов. Широко распространенные одиночные или групповые пикеты также демонстрируют наличие высокой степени гражданской активности в американском обществе. Такие пикеты даже вызвали определенную дилемму в ряде вузов США: многие студенты высказываются против допущения назойливых ораторов, навязывающих свое мнение в кампусе отдыхающим между занятиями студентам, тогда как запрещение таких выступлений вызывает возмущение самих ораторов, апеллирующих к праву на свободу слова.

Национальные стандарты являются основополагающим документом, на основе которого формируются учебные программы и пишутся пособия по соответствующему предмету. То есть весь ряд знаний, компетенций и качеств, которыми будет обладать личность по прохождении определенного предметного курса, изначально определяется этим нормативным документом. Соответственно, если наш анализ выявит, что действующие Национальные стандарты США по общественным дисциплинам в полной мере направлены на формирование целевого набора знаний, качеств, убеждений и компе-

тенций, присущих граждански активной личности, то можно будет говорить о том, что обучение граждановедению в школах США является одним из главных факторов становления в Америке высокоактивного гражданского общества.

Для своего исследования мы выбрали из стандартов только те положения, которые относятся непосредственно к формированию гражданственности и гражданской активности, не интересуясь теми, которые обеспечивают подготовку только по теоретическим вопросам социальных дисциплин.

Исследование представляет собой анализ того, формирование каких целевых компонентов гражданской активности достигается выполнением того или иного положения стандартов. Наглядно результаты анализа представлены в табл. 1. Сами целевые компоненты пронумерованы для удобства представления:

1 – теоретические знания, связанные с социально-политической грамотностью и способами проявления гражданской активности;

2 – практико-ориентированные знания и умения: способность видеть насущные проблемы вокруг себя, выявлять пути и алгоритмы влияния на ситуацию, прогнозировать результаты своей гражданской активности;

3 – развитое критическое мышление (умения выявлять, описывать, объяснять, анализировать, оценивать и т. п.);

4 – внутреннее стремление (мотивация) к объединению и участию в гражданских акциях;

5 – понимание личного интереса, выгоды от участия в общественно-политических процессах;

6 – готовность к волонтерской, общественно-полезной деятельности, опыт в ней;

7 – знания положительных примеров самоорганизации населения;

8 – навыки взаимодействия (совместного участия);

9 – моральные качества (ответственность и самодисциплина, уважение к другим людям и закону, культура общения, солидарность, готовность к решению конфликтов).

Таблица 1
 Компоненты гражданской активности в американских Национальных стандартах
 по общественным дисциплинам
 Table 1
 Components of civic engagement in the US National Standards in social studies

Положения Национальных стандартов. Учащиеся должны уметь:	Компоненты
1	2
(I.C.3.a) объяснять важность создания и поддержания условий, помогающих конституционному правительству успешно функционировать, таких как: <ul style="list-style-type: none"> – гражданское население, которое: <ul style="list-style-type: none"> – имеет хорошее образование и приемлемый уровень жизни; – понимает и поддерживает конституцию с ее ценностями и принципами; – с готовностью берет на себя гражданские обязанности; – настойчиво требует от правительственные чиновников соблюдения ограничений, которые Конституция накладывает на их полномочия; – лица, служащие в правительстве, которые: <ul style="list-style-type: none"> – понимают и поддерживают конституцию с ее ценностями и принципами; – соблюдают ограничения, которые Конституция накладывает на их полномочия 	1, 3, 5
(II.A.1.a) объяснять основные идеи американского конституционного правительства в их изложении в Декларации независимости, Конституции и других источниках, как то: <ul style="list-style-type: none"> – правителем является народ, он главный источник власти; – Конституция – это высший закон, который дает правительству власть, ограниченную определенными рамками; – цели правительства, согласно Предисловию к Конституции, таковы: <ul style="list-style-type: none"> – сформировать более совершенный Союз; – установить правосудие; – гарантировать внутреннее спокойствие; – обеспечить совместную оборону; – содействовать всеобщему благодеянию; – закрепить блага свободы за нами и потомством нашим 	1, 3
(II.A.1.e) оценивать, принимать и отстаивать позиции по актуальным вопросам конституционной защиты прав личности, таким как: <ul style="list-style-type: none"> – ограничение свободы слова, например, выражений ненависти, рекламы, клеветы и злословия, провокационных высказываний; – отделение церкви от государства, например, вопросы школьных ваучеров, молитв в государственных школах и т. п.; – жестокие и необычные наказания, например, смертная казнь; – обыски и аресты, например, необоснованные обыски; – защита личных данных, например, взятие отпечатков пальцев у детей, национальные идентификационные карточки, прослушивание телефонов, банки ДНК 	1, 3, 9
(II.B.1.a) объяснять важные факторы, способствовавшие формированию американского общества: <ul style="list-style-type: none"> – отсутствие аристократии или системы наследуемых каст; – религиозная свобода; – иудейско-христианская этика; – история рабства; – относительная географическая изоляция; – обилие земель и распространенное владение собственностью; – социальная, экономическая и географическая мобильность; – влияние пограничной жизни переселенцев; – высокая степень иммиграции; – этническое разнообразие населения; – индивидуализм; – трудовая этика; 	1, 3

Продолжение таблицы 1
Continuation of table 1

1	2
<ul style="list-style-type: none"> – рыночная экономика; – относительное социальное равенство; – всеобщее государственное образование <p>(II.B.2.a) объяснять факторы, склонившие американцев в сторону волонтерства, например, колониальные условия, традиции пограничья, религиозные верования [а также]:</p> <ul style="list-style-type: none"> – выяснить, какие услуги предоставляются в их районе религиозными, благотворительными и гражданскими объединениями, например, охрана здоровья, уход за детьми и пожилыми, помочь при стихийных бедствиях, консультирование, обучение, обеспечение основными средствами, такими как еда, одежда, прият; – выяснить, какие возможности стать волонтером предлагает их школа и район <p>(II.B.3.b) объяснять, почему этническое разнообразие желательно и полезно, например, оно увеличивает возможности выбора, повышает вариативность мнений, стимулирует культурное творчество</p> <p>(II.B.3.d) оценивать пути решения конфликтов, возникающих на почве этнического разнообразия, мирным путем, уважая права личности и содействуя общественному благу</p> <p>(II.D.1.a) выявлять фундаментальные ценности и принципы, которые отражены в:</p> <ul style="list-style-type: none"> – основных документах, например, в Декларации независимости и Конституции Соединенных Штатов; – значимых политических речах и письмах, например, «Федералист», прощальное послание Вашингтона, Геттисбергская речь Линкольна, речь Кинга «I Have a Dream»; – индивидуальных или групповых действиях, которые претворяют в жизнь фундаментальные ценности и принципы, например, <u>сuffражизм</u> или <u>движение за гражданские права</u> <p>(II.D.2.a) описывать конфликты между фундаментальными ценностями и принципами и приводить исторические или современные примеры этих конфликтов, такие как:</p> <ul style="list-style-type: none"> – конфликты между свободой и равенством, например, правом исключать других из частных клубов и правом человека на обращение с собой как с равным; – конфликты между правами личности и общественным благом, например, между свободой курить в общественных местах и <u>защитой здоровья</u> других граждан <p>(II.D.2.b) объяснять, почему люди могут соглашаться с ценностями и принципами в теории, но не соглашаться с их применением в некоторых особых случаях;</p> <ul style="list-style-type: none"> – признание ценности свободы самовыражения, но несогласие по поводу того, как долго следует терпеть выражение неприятных или оскорбительных взглядов, например, неонацистские демонстрации, расовые оскорблении, богохульство, песни с пропагандой насилия; – согласие по поводу ценности равенства, но несогласие по поводу программ affirmative action (меры поддержки расовых меньшинств) <p>(II.D.3.d) описывать исторические и современные попытки уменьшить расхождение между идеальным и реальным в американской общественной жизни, например, отмена рабства, suffражизм, движения за гражданские права и в <u>защиту окружающей среды</u></p> <p>(II.D.3.e) объяснять способы того, как можно уменьшить расхождение между реальностью и идеалами американской конституционной демократии путем:</p> <ul style="list-style-type: none"> – индивидуальных акций; – социальных акций; – политических акций <p>(III.C.1.e) объяснять, как граждане могут менять конституцию своего штата, и приводить примеры таких изменений</p> <p>(III.C.2.d) объяснять, почему правительство штата и местные органы власти оказывают большое влияние на собственную жизнь учеников</p> <p>(III.D.1.c) объяснять, как они [ученики] могут связаться со своими членами палаты представителей, а также когда и почему важно это делать</p> <p>(III.D.1.d) объяснять, с какого уровня правительством нужно связываться, чтобы выразить свое мнение или получить помочь в той или иной проблеме, например, <u>мнение</u> относительно комендантского часа для лиц младше 16 лет, повышения регионального налога с продаж, помоши другой стране; <u>проблема</u> со светофором, водительским удостоверением, федеральными подоходными налогами</p>	<p>2, 6, 7, 8</p> <p>3, 9</p> <p>3, 9</p> <p>1, 3, 7</p> <p>1, 3, 9</p> <p>3, 9</p> <p>1, 4, 7</p> <p>2, 3, 4, 5</p> <p>1, 2</p> <p>3, 5</p> <p>2, 5</p> <p>2, 5</p>

Продолжение таблицы 1
 Continuation of table 1

1	2
(III.E.2.a) выявлять сильные и слабые стороны правила или закона, определяя, является ли он: <ul style="list-style-type: none"> – достаточно продуманным, чтобы достичь своей цели; – понятным, то есть ясно изложенным, с четко сформулированными требованиями; – возможным к исполнению, то есть не требует того, что невозможно; – справедливым, то есть не пристрастным ни к какой, ни против какой личности или группы; – разработанным для защиты прав личности и содействия общественному благу 	1, 3
(III.E.2.b) разработать проект правил для своей школы или района, отвечающих критериям хорошего правила или закона	1, 3
(III.F.1.c) объяснять, как каждый может помочь в формировании списка общественно важных вопросов, например, путем вступления в группы по интересам или политические партии, подготовки презентаций на общественных встречах, написания писем чиновникам и в газеты	2, 4, 5, 8
(III.F.2.d) объяснять, как граждане могут оценивать информацию и аргументы из разных источников для того, чтобы принимать разумные решения по общественным вопросам и выбирать кандидатов на политические посты	3
(III.F.2.f) оценивать возможности, предоставляемые СМИ гражданам для озвучивания их позиций по актуальным вопросам, например, письма редактору, ток-шоу, колонки комментатора, опросы общественного мнения	2
(III.F.4.a) описывать исторические роли известных сообществ и групп в местной, региональной или национальной политике, например, аболиционисты, суфражистки, профсоюзы, сельхозорганизации, группы по защите гражданских прав, религиозные организации	1, 4, 7
(III.F.4.b) описывать современные роли известных сообществ и групп в местной, региональной или национальной политике, например, AFL-CIO (АФТ-КПП), Национальная ассоциация образования, Торговая Палата, «Общее дело» (Common Cause), Лига женщин-избирателей, Американская медицинская ассоциация, Национальная стрелковая ассоциация, Гринпис, Национальная ассоциация по улучшению положения цветного населения (NAACP), Public Citizen («Гражданский активист»), Всемирная федерация дикой природы	1, 4, 7
(III.F.4.c) объяснять, как и почему американцы вступают в ассоциации и группы	3, 4, 5, 8
(III.F.4.d) объяснять, как граждане могут участвовать в политическом процессе посредством членства в ассоциациях и группах	2, 4, 8
(III.F.5.d) объяснять, почему конфликты по поводу ценностей, принципов и интересов могут осложнить или исключить путь к согласию по определенным вопросам общественной политики, например, поддержка цветного населения, контроль оружия, защита окружающей среды, смертная казнь, равные права	3, 9
(V.B.1.d) выявлять и оценивать современные вопросы, касающиеся прав личности, например, ограничение членства в частных организациях, молитва в школах, стандарты в одежде (dress codes), комендантский час, сексуальные домогательства, право отказаться от медицинской помощи	3, 9
(V.B.2.b) объяснять значение политических прав в отличие от личных прав, например, право выражать свое мнение в политической дискуссии в сравнении с правом свободно выражать свои вкусы и интересы, право регистрироваться избирателем в сравнении с правом выбирать местожительство	1, 3
(V.B.3.d) выявлять и оценивать современные вопросы, касающиеся экономических прав, например, занятость, социальное обеспечение, общественная безопасность, минимальная оплата труда, здравоохранение, равная плата за равный труд, свобода вступать в договоры	1, 2, 3
(V.C.2.a) оценивать важность общепринятых гражданских обязанностей, таких как: <ul style="list-style-type: none"> – подчинение закону; – оплата налогов; – уважение прав других; – информированность и внимание к общественным вопросам; – контроль политических лидеров и правительственные органов и принятие соответствующих мер, если те отступают от конституционных принципов; – принятие решения о голосовании и способе голосования; – членство в гражданских группах; – выполнение общественно-полезной работы; 	3, 4, 5, 6, 9

Продолжение таблицы 1
Continuation of table 1

1	2
<ul style="list-style-type: none"> – исполнение обязанностей присяжного; – служба в армии <p>(V.D.1) объяснять важность для гражданина и общества следующих качеств или черт характера:</p> <ul style="list-style-type: none"> – личная ответственность – исполнение моральных и правовых обязанностей члена общества; – самодисциплина/самоконтроль – добровольное следование самостоятельно возложенным на себя стандартам поведения, что снимает необходимость внешних рычагов контроля; – культура общения – обращение с другими людьми уважительно независимо от согласия с их взглядами; готовность слушать другую точку зрения; избегание враждебных, оскорбительных, эмоциональных и нелогичных споров; – смелость – готовность отстаивать свои убеждения, когда к тому призывает совесть; – уважение к правам других граждан – проявление уважения к праву других быть услышанным в правительстве, быть равным перед лицом закона, формулировать и защищать различные идеи и вступать в ассоциации для продвижения своих взглядов; – уважение к закону – готовность соблюдать законы, даже если не вполне согласен с каждым из них, готовность разрабатывать мирные, легальные способы изменить те законы, которые кажутся непродуманными или несправедливыми; – честность – готовность к поиску и высказыванию правды; – широта взглядов – внимание к точкам зрения других людей; – критическое мышление – склонность ставить под вопрос состоятельность различных позиций, включая свои собственные; – переговоры и компромисс – попытки прийти к согласию с тем, с кем не согласен, когда эти попытки разумны и морально оправданы; – настойчивость – готовность снова и снова совершать попытки достичь достойных целей; – гражданственность – внимание и неравнодушие к общественным делам; – сочувствие – забота о благосостоянии других, в особенности малоимущих; – патриотизм – приверженность ценностям и принципам, на которых зиждется американская конституционная демократия, отличая их от национализма и шовинизма 	3, 4, 5, 6, 9
(V.E.1.a) приводить примеры своих личностных целей и объяснять, как участие в гражданской и политической жизни может помочь их достижению, например, жить в безопасном и спокойном районе, получить хорошее образование, жить в здоровой окружающей среде	4, 5
(V.E.2.b) объяснять важность как политического, так и социального участия для американской конституционной демократии	3, 4, 5, 6
(V.E.3.a) объяснять, как американцы могут использовать следующие средства для того, чтобы контролировать и влиять на правительство на местном, региональном и национальном уровнях:	2, 3, 4, 8
<ul style="list-style-type: none"> – голосование; – получение информации по общественным вопросам; – обсуждение общественных вопросов; – общение с государственными должностными лицами; – вступление в политические партии, группы по интересам и другие организации, предпринимающие попытки влиять на общественную политику и выборы; – посещение собраний административных органов; – участие в кампаниях; – участие в мирных демонстрациях; – распространение и подпись петиций; – финансовая поддержка партий и инициатив 	
(V.E.3.b) приводить исторические и современные примеры гражданских движений, стремящихся продвигать права личности и общественное благо, например, аболиционисты, суфражистки, профсоюзы, движение за гражданские права	1, 4, 7
(V.E.3.c) объяснять, что значит гражданское неповиновение, как оно отличается от других форм протеста, каковы могут быть его последствия, а также обстоятельства, когда оно может быть оправдано	1, 3

Окончание таблицы 1
End of table 1

1	2
(V.E.3.d) объяснять, почему информированность по поводу общественных дел, ценностей и принципов американской конституционной демократии, а также информирование об этом других является формой политического участия	3
(V.E.4.d) определять возможности побыть политическим лидером в своей школе, районе, штате и государстве	2, 8
(V.E.4.g) объяснять важность общественно полезной работы в конституционной демократии	3, 5, 6, 9
(V.E.4.h) выявлять возможности заниматься общественно-полезной работой в школе, районе, штате и стране	2, 6, 8
(V.E.5.c) проанализировать утверждение о том, что конституционная демократия требует участия внимательных, грамотных и компетентных граждан	3, 9

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Подсчитав, насколько часто исследованные нами пункты стандартов затрагивают тот или иной компонент гражданской активности, мы наглядно представили степень ориентированности стандартов на формирование каждого из компонентов.

Итак, представив наглядно процент того, как в американских Национальных стандартах по общественным дисциплинам отражены выявленные нами компоненты гражданской активности, мы можем сделать следующие наблюдения (рис. 1).

Прежде всего, мы видим, что каждый из компонентов нашей классификации в той или иной степени находит свое отражение в анализируемом документе, составляя минимум 15 %. Таким образом, уже можно сделать вывод о значимости школьного образования (по крайней мере, в части преподавания обществоведческих дисциплин) в формировании высокой степени гражданской активности современных американских граждан.

Компонент 1. При том, что его представленность в выбранных нами пунктах стандартов составляет 39 %, отметим, что его итоговый процент в полном тексте стандартов логически гораздо выше. Из выборки мы исключили те пункты стандартов, которые как раз касаются только теоретических знаний по общественным дисциплинам. Не рассмотренные нами пункты содержат требова-

ния к знаниям по следующим вопросам: «Что такое гражданская жизнь, политика и правительство?», «Каковы основы американской политической системы?», «Как правительство, установленное Конституцией, реализует цели, ценности и принципы американской демократии?», «Каковы отношения Соединенных Штатов с другими государствами и международными делами?». Таким образом, 39 % – это соотношение компонента 1 ко всем тем пунктам, которые нацелены не только на формирование теоретических знаний, но и других сторон гражданской активности.

Компонент 2 – практические знания – представлен почти в трети рассмотренных пунктов. Можно сделать вывод о том, что разработчики стандартов уделяют довольно большое внимание разъяснению молодым американским гражданам алгоритмы социальных и политических процедур, конкретных действий по широкому ряду практических ситуаций, связанных с их собственным влиянием на общественно-политическую жизнь своего сообщества, от малой родины до страны в целом.

Компонент 3 занимает наибольшее количество анализируемых пунктов (66 %). Формирование критического мышления является важнейшей составляющей американской системы образования на разных этапах обучения. Американские исследователи в принципе сами являются родоначальниками и идеологами концепции развития критического

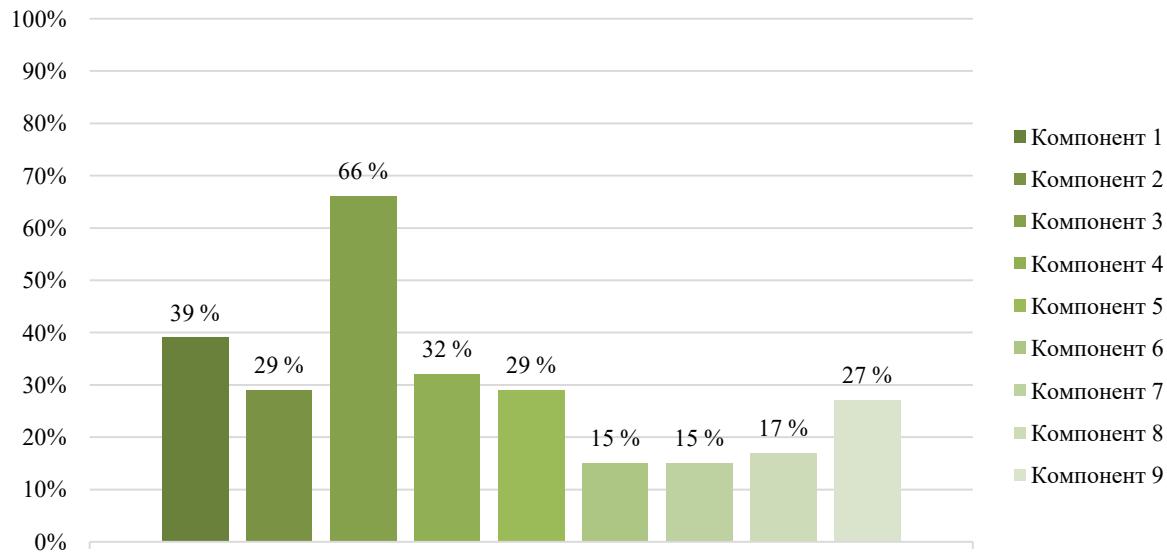


Рис. 1. Представленность компонентов гражданской активности в Национальных стандартах по общественным дисциплинам

Fig. 1. Representation of the components of civic engagement in the National Standards for social disciplines

мышления: Дж. Дьюи, М. Липман, Д. Клустер, Р.У. Поль, С. Плаус, В.Р. Руджиеро и др. Критическое мышление является также неотъемлемым компонентом гибких навыков (soft skills), наличие которых оценивается, в частности, при поступлении на работу на многие современные должности. Оценивание претендентов на различные должности, посты и учебные места на развитость у них навыков критического мышления становится все более популярным. Ввиду этого, система школьного образования стремится дать юным гражданам наилучшие возможности для развития таких навыков посредством, в частности, дисциплин обществоведческого цикла.

Компонент 4 представлен в трети всех упомянутых в исследовании пунктов. Таким образом, довольно большое, на наш взгляд, место отводится в стандартах по созданию у граждан мотивации к объединению и участию в различных общественно-политических акциях. Внимание школьников привлекается к оценке важности объединения в группы и совместного отстаивания своих прав, интересов и идей. Такая широкая пред-

ставленность этого компонента в стандартах, возможно, является весомым детерминантом массового участия американских граждан в общественно-политических протестах, демонстрациях, пикетах и других подобных акциях.

Компонент 5 также приближен к трети от общего числа пунктов (29 %). Американские педагоги и методисты считают важным показать молодым людям личную значимость для каждого из них как собственной информированности по вопросам, касающимся гражданско-политической жизни, так и своего активного участия в общественных процессах. Индивидуализм как стереотипная черта, системно культивируемая у американских граждан, проявляется и в случае с Национальными стандартами: информация и побуждения усваются гораздо лучше, если показать непосредственную связь формируемых знаний, навыков, качеств и компетенций с личным интересом и их практической значимостью для каждого обучаемого.

Компонент 6 представлен в стандартах на 15 %. Такой невысокий процент, по срав-

нению с другими компонентами, может объясняться тем, что побуждение граждан к волонтерской деятельности и разъяснение важности участия в общественно-полезной работе вполне может ограничиться формулировкой в нескольких пунктах. В стандартах декларируются наиболее, на наш взгляд, действенные и исчерпывающие компетенции в области формирования готовности к волонтерской и общественно-полезной деятельности: объяснять факторы, склонившие американцев в сторону волонтерства, объяснять важность общественно полезной работы в конституционной демократии, проявлять внимание и неравнодушие к общественным делам, выяснять, какие услуги предоставляются в их районе религиозными, благотворительными и гражданскими объединениями, выявлять возможности заниматься общественно-полезной работой в школе, районе, штате и стране.

Компонент 7 также занимает 15 % рассмотренных пунктов. В данном случае причина такого относительно невысокого процента, на наш взгляд, состоит в очень узкой формулировке самого компонента: «знания положительных примеров самоорганизации населения». Но даже при такой ограниченности содержания этого компонента он все же повторяется в нескольких пунктах, что привлекает внимание к его важности с точки зрения разработчиков стандартов.

Компонент 8 составляет 17 %. С нашей точки зрения, такая доля его присутствия в стандартах достаточно высока. Следует принять во внимание тот факт, что школьные дисциплины больше ориентированы непосредственно на работу в классе. Таков принцип классно-урочной системы обучения, что основное предметное содержание предполагается усваивать во время работы на уроке. Ввиду этого, сформировать навык совместного участия детей, в особенности в решении общественно значимых проблем, представляется задачей повышенной сложности на фоне необходимости дать теоретические и практические знания по предмету, а также сформировать способность критически мыслить. Тем не менее американские стандарты

по общественным дисциплинам декларируют этот навык в целом ряде пунктов, что говорит о придании этому компоненту гражданской активности довольно большого значения.

Компонент 9 составляет 27 %. На наш взгляд, это недостаточно высокий результат представленности компонента моральных качеств. Во-первых, формулировка компонента довольно широка и охватывает целый спектр различных качеств, необходимых активному и эффективному гражданину. Во-вторых, сами идеологии концепции гражданского воспитания в США придают формированию моральных качеств довольно большое значение, выделяя этот компонент (*civic dispositions*) в числе трех основных составляющих гражданского воспитания: гражданские знания, гражданские умения, гражданские умонастроения (*civic knowledge, civic skills, and civic dispositions*) [4]. Однако в самих стандартах этот показатель не представлен даже в трети проанализированных пунктов, хотя и приближается к этой доле.

ВЫВОДЫ

1. На основе анализа научно-методической литературы мы разработали контрольный список целевых компонентов – детерминантов успешной системы воспитания гражданской активности. Выявлено 9 таких определяющих компонентов.

2. При применении полученного контрольного списка к оценке американских Национальных стандартов по общественным дисциплинам выявлено следующее:

- все компоненты оказались представленными в документе той или иной пропорции;
- наиболее существенными предикторами гражданской активности американских граждан явились компоненты: 1 (теоретические знания, связанные с социально-политической грамотностью и способами проявления гражданской активности), 3 (развитое критическое мышление) и 4 (внутреннее стремление (мотивация) к объединению и участию в гражданских акциях). Большую роль в формировании портрета современного

американского гражданина также играют компоненты 2 (практико-ориентированные знания и умения) и 5 (понимание личного интереса, выгоды от участия в общественно-политических процессах);

– не в достаточной степени, на наш взгляд, уделяется внимание компоненту 9 (моральные качества), хотя при этом его представленность в стандартах показывает не низкий процент (27 %). Однако процент мог бы быть выше, учитывая важность формирования качеств личного и общественного характера для активного гражданина.

Таким образом, цель исследования, состоящая в анализе Национальных стандартов США по граждановедческим дисциплинам с точки зрения учета ими всех компонентов

гражданственности и гражданской активности, достигнута. Выявленные положения могут в дальнейшем быть использованы по некоторым направлениям. Прежде всего, для проведения компартиативных анализов систем гражданского воспитания, систем воспитания в целом и преподавания отдельных предметов в частности (например, в России и США, в США и других странах). Кроме того, исследование может быть использовано для более детального изучения системы школьного образования в США, системы нравственного, гражданского, патриотического и другого рода воспитания в США, а также для выявления всей системы факторов, детерминирующих высокий процент гражданской активности американского населения.

Список источников

1. Levinson M. Citizenship and civic education // Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy / ed. by D.C. Phillips. Thousand Oaks: Sage, 2014. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4135/9781483346229>. URL: <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:12701475> (accessed: 20.11.2021).
2. Allard N.W. Civic education is the best practice // Kutafin University Law Review. 2016. Vol. 2. № 2 (6). P. 382-387. <https://doi.org/10.17803/2313-5395.2016.2.6.382-387>
3. Bennett W.L. Civic Learning in Changing Democracies: Challenges for Citizenship and Civic Education. URL: <https://depts.washington.edu/ccce/civiceducation/bennettciviclearning.pdf/> (accessed: 04.12.2021).
4. Bennett W.L., Wells C., Rank A. Young citizens and civic learning: two paradigms of citizenship // Citizenship Studies. 2019. Vol. 13 (2). P. 103-118. <https://doi.org/10.1080/13621020902731116>
5. Shapiro S. The State of Civics Education. 2018 / Center for American Progress. URL: https://cdn.americanprogress.org/content/uploads/2018/02/19091809/020618_CivicsEducation-UPDATED.pdf (accessed: 04.12.2021).
6. Jamieson K.H. The challenges facing civic education // Daedalus, Journal of the American Academy of Arts and Sciences. 2013. Vol. 142 (2). P. 65-83.
7. Huguet A., Baker G., Hamilton L., Pane J. Media Literacy Standards to Counter Truth Decay. Santa Monica: RAND Corporation, 2021. URL: https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA112-12.html (accessed: 20.11.2021).
8. Hamilton L., Kaufman J., Lynn H. Preparing Children and Youth for Civic Life in the Era of Truth Decay: Insights from the American Teacher Panel. Santa Monica: RAND Corporation, 2020. 166 p. <https://doi.org/10.7249/rra112-6>
9. Baumann P., Brennan J. State Civic Education Policy: Framework and Gap Analysis Tool. Special Report / Education Commission of the States. 2017. 36 p. URL: <https://www.ecs.org/wp-content/uploads/State-Civics-Education-Policy-Framework-and-gap-analysis-tool.pdf> (accessed: 04.12.2021).
10. Пилипенко А.Д. Гражданская активность в современной России: сущность понятия, формы проявления, факторы формирования // Молодой ученый. 2018. № 23 (209). С. 366-368.
11. Shamionov R.M. The role of civic identity in the preferences of civil and political forms of social activity in Russian youth // RUDN Journal of Psychology and Pedagogics. 2020. № 17 (3). P. 459-472. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-459-472>
12. Карташова В.Н. Развитие гражданской активности обучающихся в организациях среднего профессионального образования средствами студенческого самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2018. 24 с.

13. Ортаева А.С. Критерии и показатели гражданской активности школьников-подростков // Вестник Бишкекского гуманитарного университета. 2013. № 1 (24). С. 236-238.
14. Steinberg K.S., Norris K.E. Assessing civic mindedness // Diversity and Democracy Fall. 2011. Vol. 14. № 3. P. 12-14.
15. Начебия М.С., Хрипкова Д.В., Хрипков К.А. Факторы развития гражданской активности населения в современных условиях // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 69-2. С. 130-134. <https://doi.org/10.18411/lj-01-2021-75>
16. Невский Е.В. Структура гражданской активности молодежи // Страховские чтения. 2020. № 28. С. 238-242.
17. Байков Н.М., Березутский Ю.В., Юрьевич Е.Ю. Социальная активность жителей городского округа: политическая и гражданская самоорганизация // Власть и управление на Востоке России. 2021. № 1 (94). С. 128-138. <https://doi.org/10.22394/1818-4049-2021-94-1-128-138>
18. Виднере М., Роне С. Гражданская активность молодежи на распутье перед выбором // Учитель и время. 2020. № 15. С. 34-46.
19. Круглов М.С. Современные формы гражданской активности в политическом процессе Российской Федерации // Теория и практика общественного развития. 2014. № 3. С. 233-236.
20. Мартынова Т.Н., Яницкий М.С., Зеленин А.А., Пфетцер С.А. Добровольческая деятельность как форма социальной и гражданской активности студенческой молодежи // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 1 (33). С. 160-167.
21. Тарасов Ю.Б., Худик В.А. Воспитание гражданской активности к участию в общественно полезной деятельности учащейся молодежи // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 6 (49). С. 146-148.
22. Курячая М.М. Социальное проектирование как способ формирования правосознания и позитивной гражданской активности студентов и школьников // Очерки новейшей камералистики. 2021. № 1. С. 65-69.

References

1. Levinson M. *Citizenship and civic education. Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. Thousand Oaks, Sage Publ., 2014. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4135/9781483346229>. Available at: <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:12701475> (accessed 20.11.2021).
2. Allard N.W. Civic education is the best practice. *Kutafin University Law Review*, 2016, vol. 2, no. 2 (6), pp. 382-387. <https://doi.org/10.17803/2313-5395.2016.2.6.382-387>
3. Bennett W.L. *Civic Learning in Changing Democracies: Challenges for Citizenship and Civic Education*. Available at: <https://depts.washington.edu/ccce/civiceducation/bennettsiviclearning.pdf> (accessed 04.12.2021).
4. Bennett W.L., Wells C., Rank A. Young citizens and civic learning: two paradigms of citizenship. *Citizenship Studies*, 2019, vol. 13 (2), pp. 103-118. <https://doi.org/10.1080/13621020902731116>
5. Shapiro S. *The State of Civics Education*. 2018. Available at: https://cdn.americanprogress.org/content/uploads/2018/02/19091809/020618_CivicsEducation-UPDATED.pdf (accessed 04.12.2021).
6. Jamieson K.H. The challenges facing civic education. *Daedalus, Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, 2013, vol. 142 (2), pp. 65-83.
7. Huguet A., Baker G., Hamilton L., Pane J. *Media Literacy Standards to Counter Truth Decay*. Santa Monica, RAND Corporation Publ., 2021. Available at: https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA112-12.html (accessed 20.11.2021).
8. Hamilton L., Kaufman J., Lynn H. *Preparing Children and Youth for Civic Life in the Era of Truth Decay: Insights from the American Teacher Panel*. Santa Monica, RAND Corporation Publ., 2020, 166 p. <https://doi.org/10.7249/rra112-6>
9. Baumann P., Brennan J. *State Civic Education Policy: Framework and Gap Analysis Tool. Special Report*, 2017, 36 p. Available at: <https://www.ecs.org/wp-content/uploads/State-Civics-Education-Policy-Framework-and-gap-analysis-tool.pdf> (accessed 04.12.2021).
10. Pilipenko A.D. Grazhdanskaya aktivnost' v sovremennoy Rossii: sushchnost' ponyatiya, formy proyavleniya, faktory formirovaniya [Civic activity in modern Russia: the essence of the concept, forms of manifestation, factors of formation]. *Molodoy uchenyy Young – Scientist*, 2018, no. 23 (209), pp. 366-368. (In Russian).

11. Shamionov R.M. The role of civic identity in the preferences of civil and political forms of social activity in Russian youth. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2020, no. 17 (3), pp. 459-472. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-459-472>
12. Kartashova V.N. *Razvitiye grazhdanskoy aktivnosti obuchayushchikhsya v organizatsiyakh srednego professional'nogo obrazovaniya sredstvami studencheskogo samoupravleniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Development of Civic Activity of Students in Organizations of Secondary Vocational Education by Means of Student Self-Government. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Maykop, 2018, 24 p. (In Russian).
13. Ortayeva A.S. Kriterii i pokazateli grazhdanskoy aktivnosti shkol'nikov-podrostkov [Criteria and indicators of civic engagement of adolescent schoolchildren]. *Vestnik Bishkekskogo gumanitarnogo universiteta* [Bulletin of the Bishkek University for the Humanities], 2013, no. 1 (24), pp. 236-238. (In Russian).
14. Steinberg K.S., Norris K.E. Assessing civic mindedness. *Diversity and Democracy Fall*, 2011, vol. 14, no. 3, pp. 12-14.
15. Nachkebiya M.S., Khripkova D.V., Khripkov K.A. Faktory razvitiya grazhdanskoy aktivnosti naseleniya v sovremennykh usloviyakh [Factors in the development of civil activity of the population in modern conditions]. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya* [Trends in the Development of Science and Education], 2021, no. 69-2, pp. 130-134. <https://doi.org/10.18411/lj-01-2021-75>. (In Russian).
16. Nevskiy E.V. Struktura grazhdanskoy aktivnosti molodezhi [The structure of youth civic engagement]. *Strakhovskiy chteniya* [Strahov Readings], 2020, no. 28, pp. 238-242. (In Russian).
17. Baykov N.M., Berezutskiy Y.V., Yurevich E.Y. Sotsial'naya aktivnost' zhiteley gorodskogo okruga: politicheskaya i grazhdanskaya samoorganizatsiya [Social activity of the inhabitants of the urban district: political and civil self-organization]. *Vlast' i upravleniye na Vostoche Rossii* [Power and Management in the East of Russia], 2021, no. 1 (94), pp. 128-138. <https://doi.org/10.22394/1818-4049-2021-94-1-128-138>. (In Russian).
18. Vidnere M., Rone S. Grazhdanskaya aktivnost' molodezhi na rasput'ye pered vyborom [Civil activity of youth at the crossroads before the choice]. *Uchitel' i vremya* [Teacher and Time], 2020, no. 15, pp. 34-46. (In Russian).
19. Kruglov M.S. Sovremennyye formy grazhdanskoy aktivnosti v politicheskem protsesse Rossiyskoy Federatsii [Modern forms of civic engagement in the political process of the Russian Federation]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* [Theory and Practice of Social Development], 2014, no. 3, pp. 233-236. (In Russian).
20. Martynova T.N., Yanitskiy M.S., Zelenin A.A., Pfettser S.A. Dobrovol'cheskaya deyatel'nost' kak forma sotsial'noy i grazhdanskoy aktivnosti studencheskoy molodezhi [Volunteer activity as a form of social and civic activity of student youth]. *Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom – Professional Education in Russia and Abroad*, 2019, no. 1 (33), pp. 160-167. (In Russian).
21. Tarasov Y.B., Khudik V.A. Vospitaniye grazhdanskoy aktivnosti k uchastiyu v obshchestvenno poleznoy deyatel'nosti uchashcheysha molodezhi [Education of civic activity to participate in socially useful activities of student youth]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – World of Science, Culture, Education*, 2014, no. 6 (49), pp. 146-148. (In Russian).
22. Kuryachaya M.M. Sotsial'noye proyektirovaniye kak sposob formirovaniya pravosoznaniya i pozitivnoy grazhdanskoy aktivnosti studentov i shkol'nikov [Social design as a way of forming legal consciousness and positive civic activity of students and schoolchildren]. *Ocherki noveyshey kameralistiki* [Essays on the Latest Cameralistics], 2021, no. 1, pp. 65-69. (In Russian).

Информация об авторе

Савельева Ольга Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, Смоленский государственный университет, г. Смоленск, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-6838-7198](https://orcid.org/0000-0002-6838-7198), oe.savelyeva@gmail.com

Статья поступила в редакцию 14.01.2022
Одобрена после рецензирования и доработки
08.04.2022
Принята к публикации 13.05.2022

Information about the author

Olga E. Saveleva, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of English Language Department, Smolensk State University, Smolensk, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-6838-7198](https://orcid.org/0000-0002-6838-7198), oe.savelyeva@gmail.com

The article was submitted 14.01.2022
Approved after reviewing and revision 08.04.2022
Accepted for publication 13.05.2022

ПЕДАГОГИКА СРЕДНЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ PEDAGOGY OF SECONDARY AND PRESCHOOL EDUCATION

Научная статья
УДК 37.026.2
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-3-637-645

Актуализация обучения в природной среде с позиций экологической безопасности

Евгений Анатольевич АЛИСОВ

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
129226, Российская Федерация, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр., 4, корп. 1
evgenii.alisov@mail.ru

Аннотация. Рассмотрены педагогические аспекты полномасштабного использования в современной образовательной практике обучения в природной среде, обозначены (на фоне констатации оскудения естественного природного окружения развивающейся личности) потенциальные преимущества его организации. Приведены эмпирические данные, показывающие соотнесенность обучения в природной среде с параметрами экологической безопасности. Респондентами выступили воспитанники школы-интерната трех возрастных групп: младшие школьники, подростки и старшеклассники. Применена двухкомпонентная система показателей и критериев: показатель насыщенности образовательной среды – критерий достаточности и показатель структурированности образовательной среды – критерий концентрированности и интенсивности. В качестве варианта методологической основы оптимизации взаимодействия личности и окружающего мира обозначен видеоэкологический подход, сконструированный на основе содержательного наполнения эпистемических пространств (парадигмы, синтагмы, прагматики). С позиций реализации видеоэкологического подхода охарактеризованы тенденции персонализации образовательной среды, повышения уровня визуальной грамотности участников образовательных отношений. Обоснованы общие закономерности экологизации средовых характеристик и возможности применения на практике различных форм обучения в природной среде, которая рассмотрена в качестве альтернативы по отношению к традиционному образовательному пространству школы. Приведены позиционно сформулированные преимущества организации современного образовательного процесса в природной среде.

Ключевые слова: природа, образовательный процесс, экологическая безопасность, видео-экология

Для цитирования: Алисов Е.А. Актуализация обучения в природной среде с позиций экологической безопасности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 3. С. 637-645. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-637-645>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-3-637-645

Actualization of learning in the natural environment from the standpoint of environmental safety

Evgenii A. ALISOV
Moscow City University
4-1 2-y Selskokhozyaystvenny Dr., Moscow 129226, Russian Federation
evgenii.alisov@mail.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](#)



© Алисов Е.А., 2022

Abstract. The pedagogical aspects of full-scale use in modern educational practice of teaching in the natural environment are considered, the potential advantages of its organization are indicated (against the background of the statement of the impoverishment of the natural environment of a developing personality). Empirical data showing the correlation of learning in the natural environment with the parameters of environmental safety are presented. The respondents were pupils of a boarding school of three age groups: primary school students, teenagers and high school students. A two-component system of indicators and criteria is applied: the indicator of saturation of the educational environment – the criterion of sufficiency and the indicator of the structuring of the educational environment – the criterion of concentration and intensity. As a variant of the methodological basis for optimizing the interaction of the individual and the surrounding world, a video-ecological approach is designated, constructed on the basis of the meaningful filling of epistemic spaces (paradigms, syntagmas, pragmatics). From the standpoint of the implementation of the video-ecological approach, the tendencies of personalization of the educational environment, increasing the level of visual literacy of participants in educational relations are characterized. The general regularities of the ecologization of environmental characteristics and the possibility of applying in practice various forms of education in the natural environment, which is considered as an alternative to the traditional educational space of the school, are substantiated. Positionally formulated advantages of the organization of the modern educational process in the natural environment are given.

Keywords: nature, educational process, environmental safety, video ecology

For citation: Alisov E.A. Aktualizatsiya obucheniya v prirodnoy srede s pozitsiy ekologicheskoy bezopasnosti [Actualization of learning in the natural environment from the standpoint of environmental safety]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 3, pp. 637-645. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-637-645> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время вновь актуализируются формы обучения, подразумевающие непосредственное взаимодействие участников образовательных отношений с окружающей природной средой. Педагогов волнует уровень сложности школьной програм-

мы и нехватка времени (вызванная в том числе необходимостью постоянного мониторинга качества образования). Виртуальная (далеко не всегда – образовательная) среда вытесняет и без того скучные элементы естественного природного окружения развивающейся личности. Диковинными (если не дикими) представляются молодежи варианты

организации учебной деятельности на природе.

Дидактические принципы, обозначенные еще Я.А. Коменским, не утрачивают своего значения и на современном этапе развития образовательных систем (цит. по: [1, с. 42]). Непреложные по сути, они могут обогащаться новыми средствами и технологиями, модифицироваться, интегрироваться. Вариантам реализации взаимопроникновения принципов природосообразности и наглядности могут стать учебные занятия, проводимые в воспринимаемой по всем сенсорным каналам природной среде, обеспечивая в комплексе формирование так называемого «чувств природы».

Если бы дети были отдельным биологическим видом, и кто-нибудь решил провести оценку их популяции на основании данных, собранных на свежем воздухе, могло бы показаться, что этот вид находится на грани исчезновения. Игровые площадки, футбольные поля, турники, тротуары и дворы опустели. Детей там очень мало. В своем большинстве они не хотят знакомиться с реальным миром, предпочтя ему виртуальный. Дети все чаще получают знания и формируют собственную культуру через использование различных электронных устройств. Практически все свое свободное время школьники проводят сейчас за экранами разнообразных гаджетов, их социальный статус во многом определяется успешностью самопрезентации в социальных сетях. Точно так же они общаются со сверстниками: обновляют статусы в социальных сетях, публикуют свои мысли, выкладывают фотографии в сеть. Они оцифровывают свои движения, слова и действия и делятся ими в огромном интернет-пространстве. Они отделены от реального мира экранами компьютеров, планшетов и смартфонов. Может показаться, что все дело в темпе современной жизни, где не осталось времени для игр во дворе. Развитие технологий упрощает жизнь, делая ее все комфортнее. Все больше услуг становятся доступны в режиме онлайн, и нам все реже нужно выходить из дома. Детей особенно привлекает возможность проводить все сво-

бодное время за компьютером – именно тут они могут сколько угодно играть и общаться со сверстниками.

Каждые выходные вся семья обязательно отправляется в торговый центр, а не едет на природу или на прогулку в парк. Исследования показали, что современные дети проводят на свежем воздухе в три раза меньше времени, чем проводили их родители в том же возрасте. Неудивительно, что многие из них страдают от «болезней цивилизации», таких как ожирение, сахарный диабет, аллергии, недостаток витамина D, синдром дефицита внимания и гиперактивность. Дети должны проводить время на свежем воздухе: укрепляя организм и насыщая его кислородом, мы обеспечиваем его правильное развитие. Командные игры со сверстниками способствуют социальному развитию и стимулируют воображение, а получение новых навыков повышает уровень самооценки ребенка.

Экологизация всей системы образования – приведение ее в соответствие экологическим принципам [2, с. 133], нацеливающим на поиск и воплощение оптимума взаимоотношений развивающейся личности и мира природы – не сводится к экологическому образованию, или насыщению экологическим содержанием преподаваемых дисциплин, а лишь включает в себя эти направления как значимые.

Предстает проблемным взаимовлияние тенденций экологизации и информатизации [3, с. 19] образовательной среды. Подразумевающаяся экологизацией гармонизация взаимоотношений человека и мира природы «диссонирует» с повсеместным проникновением в образовательный процесс информационных технологий, в том числе и в изучение жизни как таковой, естественных объектов. Экофильные установки реальных природных исследований зачастую заменяются готовыми абстрактными (цифровыми) презентациями жизненных явлений. Учитель оказывается в противоречивом положении [4] поиска консенсуса между стремлением «видеть жизнь, ее изучая» и «изучать (с помощью качественных инсталляций) жизнь, не представляя ее реалии».

Однако мобильные технологии позволяют проводить уроки в любом месте. Функция GPS и почти повсеместный доступ к сети Интернет дают возможности, о которых еще несколько лет назад никто не говорил. Теперь можно, не подвергая себя опасности, изучать окружающий мир, гулять по местности и открывать для себя новые горизонты. Благодаря планшетам и смартфонам уроки больше не ограничены стенами школы. Хорошо организованное занятие на улице может оказаться значительно интереснее традиционного урока в классе, даже если эти уроки посвящены одной и той же теме. Кроме того, таким образом преподавателю открываются большие возможности, и он может применять те методы обучения, которые трудно или невозможно использовать в небольшом классе. И, конечно же, самая важная характерная черта уроков на природе – объединение теории и практики [5, с. 81]. Информация, изученная в классе, кажется обучающимся слишком неясной и абстрактной, ведь у них почти нет возможности самостоятельно экспериментировать, наблюдать и исследовать [6, с. 103]. Они искренне пытаются найти практическое применение новым знаниям. Закрепление знаний требует практики [7, с. 19]. Так давайте переберемся туда, где найти эту практику очень просто – выйдем из класса на свежий воздух! Принципиальное значение в рассматриваемой проблеме имеет вопрос безопасности [8, с. 12], который часто неверно истолковывают родители: они отвозят детей в школу и забирают их после уроков, стараясь уберечь от всевозможных, не всегда объективно оцениваемых опасностей. В рамках исследования была изучена сенсорно-экологическая безопасность локальной образовательной среды. Сенсорная экология выступает одним из разделов современной экологической науки, рассматривающим взаимодействие живых организмов с миром природы по сенсорным каналам восприятия. Сенсорная экология изучает, кроме прочего, экологическое «благополучие» информационного поля внешней среды [9, с. 3], частью которой является об-

разовательное пространство, в котором развивается личность.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

В качестве экспериментальной базы выступило ОБОУ «Школа-интернат № 2 им. Г.А. Карманова» г. Курск. Изучалась субъективная оценка (по пятибалльной шкале) сенсорно-экологической безопасности образовательной среды воспитанниками трех возрастных групп: младшими школьниками, подростками и старшеклассниками.

Была принята двухкомпонентная система показателей и критериев: показатель насыщенности образовательной среды – критерий достаточности и показатель структурированности образовательной среды – критерий концентрированности и интенсивности.

Результаты анализа оценки воспитанниками школы-интерната состояния образовательной среды (рис. 1, 2) по всем сенсорным каналам могут служить основанием для выявления возрастных особенностей экологически безопасного восприятия ряда параметров образовательной среды, что может стать задачей отдельного психолого-педагогического исследования. Установленные особенности состояния образовательной среды определяют общие закономерности экологизации средовых характеристик и возможности применения на практике различных вариантов форм обучения в природной среде, выступающей альтернативной по отношению к традиционному образовательному пространству школы.

В аспекте экологической безопасности обучение в природной среде будет выгодно отличаться от обучения в традиционной. Эволюционно закрепленный оптимум взаимодействия человека и природы, несмотря на всепоглощающий характер технического прогресса, проявит себя и будет способствовать защищенности развивающейся личности от комплекса экологических рисков, угроз и опасностей.

Концентрация внимания на одном из сенсорных каналов мировосприятия – зри-

тельном – актуализирует выделение видеоэкологии как самостоятельной области научно-экологических исследований. Основателем видеэкологии В.А. Филиным и его последователями подчеркивается необходимость отношения к визуальной среде как полноценному экологическому фактору [10, с. 3]. Особое значение этот фактор приобретает в контексте ограничения возможностей и обеспечения комплексной безопасности участников образовательных отношений.

В образовательной среде эпохи цифровизации крайне важным практическим навыком становится визуальная грамотность, означающая не только умение создавать и воспринимать визуальные сообщения, но и способность «считывать» значение со всего, что мы видим, давать оценку, использовать на практике и создавать визуальные понятий-

ные представления. Это ключ к сенсорной грамотности, основному аспекту критического мышления. Кроме того, мультимодальность образовательной среды предопределяет, в частности, учет в организации образовательного процесса фактора перцептивной модальности обучающихся (визуалы, аудиалы, кинестетики, дискреты).

Обучение визуальной грамотности лежит за пределами школьного обучения и необходимо во всех аспектах нашей жизни, в том числе в карьере. Мы должны начать использовать больше визуальных образов в образовании и поставить своей целью визуально-ориентированную систему образования и развитие визуальной грамотности обучающихся. Однако преподаватели не смогут эффективно научить визуальной грамотности, пока не научатся сами.

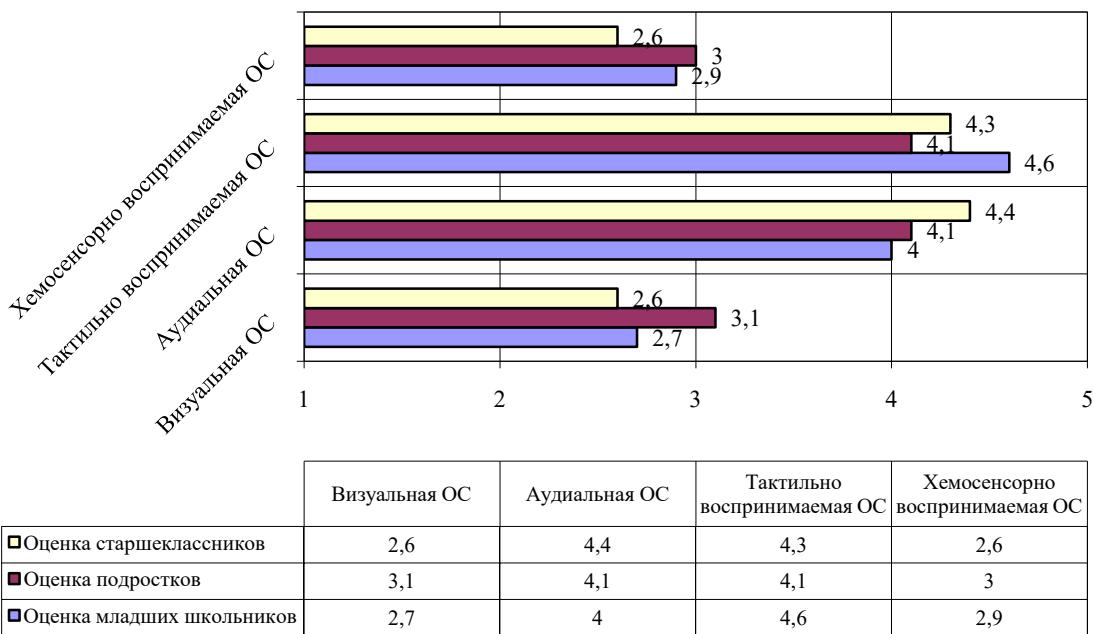


Рис 1. Сравнительные результаты анализа оценки воспитанниками школы-интерната состояния образовательной среды (ОС) по критерию достаточности представленности объектов безопасного взаимодействия

Fig. 1. Comparative results of the analysis of the assessment of the state of the educational environment (SE) by the pupils of the boarding school according to the criterion of the sufficiency of the representation of objects of safe interaction

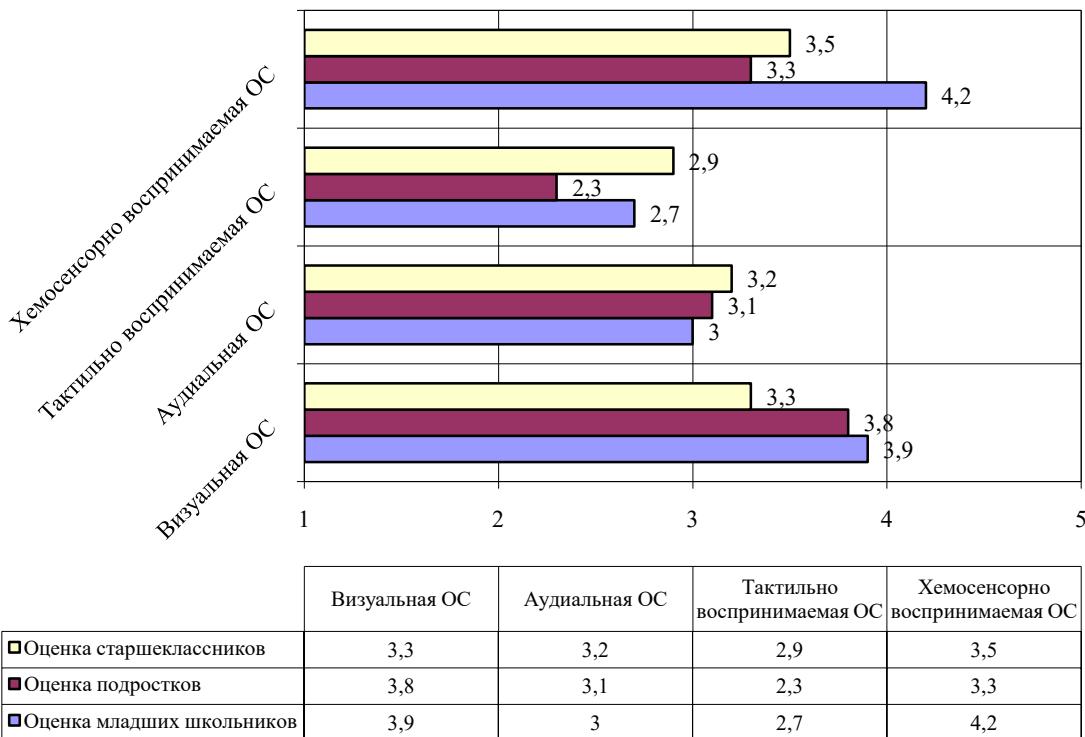


Рис 2. Сравнительные результаты анализа оценки воспитанниками школы-интерната состояния образовательной среды (ОС) по критерию концентрированности и интенсивности продуктивного безопасного взаимодействия

Fig. 2. Comparative results of the analysis of the assessment of the state of the educational environment (SE) by the pupils of the boarding school according to the criterion of concentration and intensity of productive safe interaction

Визуализация образовательной среды помогает интерпретировать визуальные носители информации и произведения искусства, воспринимать смысловое наполнение, которое не было заметно раньше; поддерживает развитие аналитического мышления, помогает осознать соответствие смыслового наполнения и визуального представления конкретных текстовых сообщений; стать развивающимся субъекту более осведомленным и скептически настроенным потребителем визуальных средств информации, опытным и зрелым читателем, научиться получать удовольствие от чтения.

Очевидна необходимость учета фактора визуализации в аспекте пространственно-предметной организации образовательного пространства. Видеоэкологический (как разновидность сенсорно-экологического) под-

ход представляет собой педагогическую систему, ориентированную на оптимизацию взаимодействия личности и окружающего мира по зрительному сенсорному каналу. Разработанный подход, как и любой методологический, может быть структурно представлен совокупностью трех эпистемических пространств: парадигмы, синтагмы и прагматики (табл. 1).

Парадигма видеоэкологического подхода отражает логику построения системы ценностно-целевых приоритетов педагогов. Профессиональные установки субъектов образовательной среды, реализующих видеоэкологический подход, подразумевают постоянное соотнесение предлагаемой для зрительного восприятия учебной информации с видеоэкологическим идеалом.

Структура видеоэкологического подхода
Structure of the video-ecological approach

Таблица 1

Table 1

Эпистемические пространства видеоэкологического подхода	Содержательное наполнение эпистемических пространств видеоэкологического подхода
Парадигма	Набор основных понятийных регулятивов – идейного базиса: феномен образования – экологическая культура – видеоэкологический идеал – видеоэкологические представления развивающейся личности – системность, наглядность и доступность зрительного восприятия учебной информации
Синтагма	Операционный базис подхода: соответствие особенностям зрительного восприятия как основы жизнедеятельности личности в образовательной среде. Аргументация педагогических целей: 1) сформировать навыки гармоничного взаимодействия с визуальной образовательной средой; 2) инициировать и закрепить познавательный интерес обучающихся к визуально воспринимаемой учебной информации; 3) обеспечить психологический комфорт обучающихся за счет оптимизации процесса зрительного восприятия. Язык понимания – профессиональный язык наглядного представления материала, нацеленного на всесекторную и разноплановую визуализацию смысла
Прагматика	Критическая рецепция – ценностное «прочувствование» аспектов использования избранного методологического базиса. Разрешенный вектор употребления элементов синтагмы и парадигмы – экофильная ориентация развивающейся личности. Запрещенный вектор употребления элементов синтагмы и парадигмы – некрофильная ориентация развивающейся личности

Синтагма видеоэкологического подхода обозначает соответствие особенностям зрительного восприятия развивающейся личности в качестве операционного базиса подхода. Педагогические цели аргументируются с учетом интеграции видеоэкологической идеологии модернизации образовательного процесса с «природным» сопровождением организации образовательного процесса.

Прагматика видеоэкологического подхода подразумевает критическую рецепцию избранной экофильной ориентации развивающейся личности и включает практические стратегии внедрения подхода в функционирующий образовательный процесс.

Обучение в природной среде может содействовать персонализации образовательного процесса. Успешность персонализации образовательной среды зависит от уровня профессионализма педагогов, ее проектирующих и формирующих. Только компетентные педагоги, отличающиеся, как минимум, достаточным уровнем готовности и способности учитывать потребности всех

участников образовательных отношений, применять на практике современные образовательные технологии, грамотно, квалифицированно и планомерно реализовывать теоретически обоснованные образовательные модели, могут обеспечить эффективность организуемого образовательного процесса, оптимизировать средовые параметры развития личности, чему однозначно способствует обучение в природной среде.

В качестве эффективных форм организации обучения в природной среде могут выступать: все типы занятий под открытым небом, выезды на природу, посещение национальных природных и культурных заповедников, приключения (квесты) на свежем воздухе (скалолазание, водные виды спорта, катание на велосипеде, исследование пещер, стрельба из лука, гонки по бездорожью, гонки с препятствиями, катание на маунтинбордах, интеграционные мероприятия), экспедиции и экскурсии и мн. др. Видеоэкологический подход актуализирует в рассматриваемом аспекте использование видеоэкологиче-

ской экскурсии, в ходе которой у обучающихся формируется своеобразная система представлений, обязательная подструктура которых – видеоэкологические представления. От становления отдельных видеоэкологических представлений – единичных образов – зависит создание целостного образа мира.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, обучение в природной среде потенциально обладает рядом несомненных преимуществ:

- повышает уровень учебной мотивации обучающихся, внося разнообразие в предлагаемый стандартный спектр способов добывания нового знания;
- предоставляет возможности для изучения материала, демонстративное сопровождение которого затруднено в помещении;
- облегчает решение задачи сочетания различных стилей, технологий обучения, прежде всего, традиционных с инновационными;

– оптимизирует педагогическое взаимодействие, обеспечивая взаимопонимание педагогов и обучающихся;

– насыщает эмоционально-волевую сферу личности эмоциями, получаемыми от контактов с живыми объектами («в реале», во взаимодействии с другими людьми, в первую очередь, со сверстниками);

– способствует позитивной социализации, переводя закономерности социального взаимодействия в плоскость действия законов социальной экологии;

– позволяет субъектам определить свое место и значение в существующей средовой (в самом широком понимании среды) иерархии;

– развивает эстетические представления обучающихся, преподнося совершенные в своем естестве образцы нерукотворных природных творений.

Учитывая все вышеперечисленные факторы, можно констатировать, что мероприятия на свежем воздухе должны стать неотъемлемой частью современного учебного процесса.

Список источников

1. Афонина Р.Н., Лесных Е.А. Принцип природосообразности в современной образовательной практике // *Colloquium-Journal*. 2019. № 25-5 (49). С. 42-43.
2. Князева М.Д. Экологизация образования и инновационные процессы // Славянский форум. 2019. № 1 (23). С. 131-137.
3. Чванова М.С., Анульева М.С., Лыскова В.Ю., Котова Н.А., Молчанов А.А. Подготовка специалистов в области информационной безопасности: инновационный подход к формированию образовательной среды // Психологический-педагогический журнал «Гаудеамус». 2015. № 1. С. 18-31.
4. Алисов Е.А. Технологии оценки качества освоения новых модулей педагогической магистратуры // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-1. Ст. 472.
5. Одиноков А.С. Теоретико-методологические подходы к формированию междисциплинарных связей // Педагогический журнал. 2021. Т. 11. № 4-1. С. 79-87. <https://doi.org/10.34670/AR.2021.53.55.058>
6. Фалей М.В. Развитие теории и практики исследовательского обучения // Ученые записки Сахалинского государственного университета. 2020. № 15-16. С. 101-104.
7. Конышева А.В., Бигачева Е.Н. Инновационные и информационные технологии в образовании как метод практикоориентированного подхода к обучению // Электронный научный журнал. 2021. № 9 (47). С. 18-22.
8. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды в структуре комплексной безопасности образовательной организации // Казанский педагогический журнал. 2017. № 6 (125). С. 12-18.
9. Дмитриева Т.М. Основы сенсорной экологии. М.: Изд-во РУДН, 1999. 168 с.
10. Филин В.А. Видеоэкология. Что для глаза хорошо, а что – плохо. М.: Видеоэкология, 2006. 512 с.

References

1. Afonina R.N., Lesnykh E.A. Printsip prirodosobraznosti v sovremennoy obrazovatel'noy praktike [The principle of natural conformity in modern educational practice]. *Colloquium-Journal*, 2019, no. 25-5 (49), pp. 42-43. (In Russian).
2. Knyazeva M.D. Ekologizatsiya obrazovaniya i innovatsionnyye protsessy [Ecologization of education and innovation processes]. *Slavyanskiy forum* [Slavic Forum], 2019, no. 1 (23), pp. 131-137. (In Russian).
3. Chvanova M.S., Anuryeva M.S., Lyskova V.Y., Kotova N.A., Molchanov A.A. Podgotovka spetsialistov v oblasti informatsionnoy bezopasnosti: innovatsionnyy podkhod k formirovaniyu obrazovatel'noy sredy [Training of specialists in the field of information security: an innovative approach to the formation of the educational environment]. *Psichologo-pedagogicheskiy zhurnal «Gaudeamus» – Psychological-Pedagogical Journal “Gaudeamus”*, 2015, no. 1, pp. 18-31. (In Russian).
4. Alisov E.A. Tekhnologii otsenki kachestva osvoyeniya novykh moduley pedagogicheskoy magistratury [Technologies for assessing the quality of mastering new modules of pedagogical magistracy]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2015, no. 2-1, art. 472. (In Russian).
5. Odinokov A.S. Teoretiko-metodologicheskiye podkhody k formirovaniyu mezhdistsiplinarnykh svyazey [Theoretical and methodological approaches to the formation of interdisciplinary links]. *Pedagogicheskiy zhurnal – Pedagogical Journal*, 2021, vol. 11, no. 4-1, pp. 79-87. <https://doi.org/10.34670/AR.2021.53.55.058>. (In Russian).
6. Faley M.V. Razvitiye teorii i praktiki issledovatel'skogo obucheniya [Development of the theory and practice of research education]. *Uchenyye zapiski Sakhalinskogo gosudarstvennogo universiteta* [Scientific Notes of Sakhalin State University], 2020, no. 15-16, pp. 101-104. (In Russian).
7. Konysheva A.V., Bigacheva E.N. Innovatsionnyye i informatsionnyye tekhnologii v obrazovaniii kak metod praktikoorientirovannogo podkhoda k obucheniyu [Innovative and information technologies in education as a method of practice-oriented approach to learning]. *Elektronnyy nauchnyy zhurnal* [Electronic Scientific Journal], 2021, no. 9 (47), pp. 18-22. (In Russian).
8. Bayeva I.A. Psichologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noy sredy v strukture kompleksnoy bezopasnosti obrazovatel'noy organizatsii [Psychological safety of the educational environment in the structure of the complex safety of an educational organization]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal], 2017, no. 6 (125), pp. 12-18. (In Russian).
9. Dmitriyeva T.M. *Osnovy sensornoy ekologii* [Fundamentals of Sensory Ecology]. Moscow, RUDN University Publ., 1999, 168 p. (In Russian).
10. Filin V.A. *Videoekologiya. Chto dlya glaza khorosho, a chto – plokho* [Videoecology. What is Good for the Eye and What is Bad]. Moscow, Videoekologiya Publ., 2006, 512 p. (In Russian).

Информация об авторе

Алисов Евгений Анатольевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор департамента педагогики института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: [0000-0001-9335-8172](https://orcid.org/0000-0001-9335-8172), evgenii.alisov@mail.ru

Статья поступила в редакцию 10.12.2021
Одобрена после рецензирования 24.03.2022
Принята к публикации 04.04.2022

Information about the author

Evgenii A. Alisov, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Pedagogy Department of Institute of Pedagogics and Psychology of Education, Moscow City University, Moscow, Russian Federation, ORCID: [0000-0001-9335-8172](https://orcid.org/0000-0001-9335-8172), evgenii.alisov@mail.ru

The article was submitted 10.12.2021
Approved after reviewing 24.03.2022
Accepted for publication 04.04.2022

Социально-педагогическая адаптация как проблема психолого-педагогической науки

Сергей Викторович НИКИТИН

Религиозная организация – духовная образовательная организация высшего образования
«Тамбовская духовная семинария Тамбовской Епархии Русской Православной Церкви»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Максима Горького, 3
serz4868@mail.ru

Аннотация. Проведен анализ основных проблем, связанных с социально-педагогической адаптацией личности, как в теоретическом, так и в практическом аспектах. Рассмотрены три проблемы, стоящие перед социальной педагогикой как теоретической частью социологии. Раскрыто содержание первой проблемы, связанной с анализом понятий «социальная адаптация», «социально-психологическая адаптация» и «социально-педагогическая адаптация», что важно для теории социальной адаптации в целом, а также для разработки научных основ социально-педагогических технологий, адекватных целям и задачам социальной адаптации, реабилитации и повышения уровня адаптивности личности ребенка. Раскрыто содержание второй проблемы, связанной с необходимостью профессиональной подготовки и переподготовки социального педагога, способного ситуативно и эффективно решать на практике проблемы по социальной адаптации детей и учащихся разных возрастных групп. Раскрыто содержание третьей проблемы, предполагающей формирование у социального педагога ключевых компетенций, позволяющих ему не только быстро ориентироваться и грамотно выбирать из современного научно-психологического банка данных новейшие теории и концепции, которые могут полагаться в основание социально-педагогических технологий по социальной адаптации личности, но и разрабатывать соответствующие технологии, отвечающие критериям концептуальности, системности, воспроизводимости.

Ключевые слова: социальная педагогика, адаптация, социальная адаптация, социально-психологическая адаптация, социально-педагогическая адаптация, социально-педагогическая деятельность

Для цитирования: Никитин С.В. Социально-педагогическая адаптация как проблема психолого-педагогической науки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 3. С. 646-654. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-646-654>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-3-646-654

Socio-pedagogical adaptation as a problem of psychological and pedagogical science

Sergey V. NIKITIN

Tambov Theological Seminary of Tambov Eparchy of the Russian Orthodox Church

3 M. Gorkiy St., Tambov 392000, Russian Federation

serz4868@mail.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



© Никитин С.В., 2022

Abstract. The analysis of the main problems associated with the socio-pedagogical adaptation of the individual, both in theoretical and practical aspects, was carried out. Three problems facing social pedagogy as a theoretical part of sociology are considered. The content of the first problem related to the analysis of the concepts of "social adaptation", "social-psychological adaptation" and "social-pedagogical adaptation", which is important for the theory of social adaptation in general, as well as for the development of the scientific foundations of socio-pedagogical technologies that are adequate to the goals, is disclosed and the tasks of social adaptation, rehabilitation and increasing the level of adaptability of the child's personality. The content of the second problem related to the need for professional training and retraining of a social teacher, who is able to situationally and effectively solve in practice the problems of social adaptation of children and students of different age groups, is revealed. The content of the third problem is revealed, which involves the formation of key competencies in a social teacher, allowing him not only to quickly navigate and correctly select the latest theories and concepts from a modern scientific and psychological data bank that can be used as the basis of socio-pedagogical technologies for the social adaptation of a person, but also develop appropriate technologies that meet the criteria of conceptuality, consistency, reproducibility.

Keywords: social pedagogy, adaptation, social adaptation, socio-psychological adaptation, socio-pedagogical adaptation, socio-pedagogical activity

For citation: Nikitin S.V. Sotsial'no-pedagogicheskaya adaptatsiya kak problema psikhologopedagogicheskoy nauki [Socio-pedagogical adaptation as a problem of psychological and pedagogical science]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 3, pp. 646-654. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-646-654> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность предлагаемой темы исследования обуславливается рядом разноуровневых макро-, мезо- и микропричин.

К макроуровневым причинам¹, несомненно, относится тот комплекс задач, кото-

рые связаны с необходимостью разработки основ государственной идеологии, в результате чего перед любой личностью возникнут новые проблемы выбора социальных ролей (с учетом индивидуальных способностей, склонностей, интересов) в пяти базовых сферах жизнедеятельности: быту, труде, обществе, науке и досуговой сфере. Этот выбор

¹ Так, С.И. Григорьев пишет, что в социальной педагогике «не могут не учитываться и некоторые универсальные, общепризнанные глобальные тенденции ми-

вого развития, эволюции современной цивилизации, общечеловеческие ценности и законы их изменения» [1].

будет сопряжен и с необходимостью соответствующей социальной адаптации: психической, психологической, культурной, коммуникативной и т. д.

К мезоуровневым причинам относятся проблемы взаимодействия педагогики, как менее статусной науки, с более статусными, к которым относятся социология и психология, именно эти проблемы станут предметом анализа.

К микроуровневым причинам мы относим конкретные проблемы, связанные с разработкой и внедрением новых социально-педагогических технологий, которые призваны обеспечить успешность социально-педагогической адаптации воспитанников и учащихся самых разных возрастных групп.

Цель проводимого исследования: анализ категориального аппарата социальной педагогики, что важно для разработки концептуальных социально-педагогических технологий, адекватных целям и задачам социальной адаптации, а также для профессиональной подготовки социального педагога, предполагающую формирование у него ключевых компетенций, связанных со способностью оперативно выбирать из банка научно-методических материалов необходимую информацию для разработки технологий социально-педагогической адаптации личности.

Методологической основой исследования являются труды по психологии (А.Г. Маклаков), социальной педагогике (С.И. Григорьев, И.С. Кон), детской реабилитологии (Д.И. Зелинская), социальной адаптации (О.В. Лунева, М.Ю. Смелков, М.В. Ромм), социально-психологической адаптации (А.А. Начаджян, Л.С. Эверт и др.), социально-педагогической деятельности (А.Е. Федотов).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Мы исходим из того, что содержание понятия «социально-педагогическая адаптация» выводится из понятий «социальная адаптация» и «социально-психологическая адаптация» как видовых по отношению к ро-

довому² понятию «адаптация». В качестве теоретической научной основы в основании социальной адаптации лежит социология, соответственно, в основе социально-психологической адаптации³ – социальная психология, а фундаментом социально-педагогической адаптации является социальная педагогика. Все эти науки имеют иерархическую соподчиненность, и в этой иерархии социальная педагогика является самой молодой, оформленной только в XX веке⁴.

Наличие подобной иерархии подтверждает очевидное: социальная адаптация, основанная на социологии, включающая в себя науки не только менее статусные, но и более статусные (философские), есть «предмет междисциплинарного изучения» [3, с. 241]. Кроме того, появляются новые научные дисциплины, которые «дополняют или заменяют социальную адаптацию содержанием своих основных предметов» [3, с. 240]. К таковым, например, относится социология детства⁵, детская реабилитология и др. Такое обогащение новым знанием теории социальной адаптации и «сверху», и «снизу» образует *первое проблемное поле*, в которое входит социально-педагогическая адаптация и социальная педагогика как ее методологическая база. Основным здесь является вопрос о том,

² Родовое в том смысле, что термином «адаптация» маркируются не только процессы приспособления к социуму, но и те процессы, которые с социумом не связаны.

³ «Социально-психологическая адаптация – это взаимодействие личности и социальной среды, которое приводит к оптимальному соотношению целей и ценностей личности и группы. В ходе социально-психологической адаптации реализуются потребности, интересы и стремления личности, раскрывается и развивается ее индивидуальность, личность входит в новое социальное окружение. Результатом социально-психологической адаптации личности является сформированность социальных и профессиональных качеств общения, поведения и деятельности, принятых в обществе» [2, с. 14-15].

⁴ Официально профессия «социальный педагог» регистрируется государством в 90-х гг. XX века.

⁵ Например, И.С. Кон является видным специалистом в области социологии детства. Его концепция чрезвычайно актуальная для воспитателей дошкольных учреждений, использующих в качестве универсального средства социально-психологической адаптации игру.

как создать механизм, обеспечивающий процесс удлинения линейки новых видов социальных наук, связанных с социальной адаптацией, а также «встраивание» новых социально-научных дисциплин в существующую иерархию наук. Из этого вытекает проблема выработки *конвенционального методологического категориального аппарата*. В данном контексте нельзя не согласиться с О.В. Луневой, которая считает, что «одной из базовых проблем является проблема словесного обозначения содержания социальной адаптации» [3, с. 243]. Таким образом, возникает актуальная терминоведческая проблема, с одной стороны, для *теории социальной адаптации* в целом, связанная с различием в трактовке ключевых понятий. С другой стороны, *практика социальной адаптации*, включающая в себя социально-психологическую и социально-педагогическую адаптации, сталкивается с трудностями в разработке новых методик. По этому поводу О.В. Лунева справедливо отмечает: «Каждая из гуманитарных наук представляет и развивает свой взгляд на природу социальной адаптации. И в результате получается объемная и пестрая картина, отражающая все больше сторон и компонентов реального взаимодействия человека с социумом» [3, с. 241].

Вторая проблема связана с тем, что сам явление «социально-педагогическая адаптация» необходимо рассматривать в содержательном поле понятий «деятельность» и «педагогическая деятельность», что не всегда учитывается в научных исследованиях по теории социальной адаптации.

Адаптация – это буквально процесс приспособления. Социальная адаптация – это всегда процесс активного, а следовательно, *целенаправленного и сознательного приспособления* человека к условиям конкретной социальной среды, то есть к обществу⁶. В этом контексте процесс приспособления ин-

⁶ «Социальная адаптация – процесс и результат включения личности и группы в социальную среду через решение проблем взаимодействия с другими людьми, группами и обществом, ведущих как к развитию личности и группы, так и к изменениям самой среды» [3, с. 240].

дивида к социуму – это *целенаправленная деятельность*, а в структуру любой деятельности входит не только цель, но, прежде всего, мотив, средства деятельности и действие, то есть процесс или процессы. Таким образом, обобщенно социально-педагогическая адаптация – это педагогический процесс, который входит в структуру целостного процесса социально-педагогической деятельности в качестве *общей системы педагогических действий*, ориентированных на конечную цель – успешную социализацию ребенка. Однако общий процесс социально-педагогической адаптации внутренне структурирован: в нем выделяются три основных направления, которые требуют пояснения: 1) профилактика дезадаптации⁷, 2) реабилитация детей⁸, «имеющих те или иные отклонения от нормы»⁹, 3) «повышение уровня социальной адаптации детей посредством их личностного развития»¹⁰.

Нас интересует только *третье направление социально-педагогической деятельности* по следующей причине. Из сказанного выше следует, что социально-педагогическая деятельность ориентирована на две цели: прикладную (оказание психологической помощи ребенку) и стратегическую цель, связанную с «социализацией как конечным значимым результатом социально-педагогической деятельности и как социально-педагогическим явлением» [5].

Очевидно, что все три направления социально-педагогической адаптации, рассматриваемые в единстве, образуют внутреннюю структуру социально-педагогической деятельности. Каждое из них ориентировано на *свою конкретную локальную цель*. Педагогические инструменты, то есть дидактические

⁷ Здесь в качестве теоретической основы выступает конфликтология, изучающая все стадии возникновения и разрешения конфликта.

⁸ «Самостоятельное направление в реабилитологии – это самостоятельное направление помощи лицам с особыми потребностями» (см.: [4]).

⁹ Загвязинский В.И., Закирова А.Ф., Строкова Т.А. и др. Педагогический словарь / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. М.: Изд. центр «Академия», 2008. С. 281.

¹⁰ Там же.

(наглядные пособия, учебники и т. п.) и воспитательные (общение, учение, труд, игра) средства, используемые здесь, будут в целом одинаковы, но будут представлены разными технологиями и методиками. Иными словами, содержанием социально-педагогической деятельности являются три процесса социально-педагогической адаптации, ориентированные на разные цели.

На наш взгляд, понятие «социально-педагогическая адаптация» уместно рассматривать только в содержательном поле понятия «социально-педагогическая деятельность». Эта деятельность *профессиональная*, имеющая сходство и различия с педагогической деятельностью по *объекту*: она всегда адресна, «направлена на конкретного человека и решение его индивидуальных проблем, возникающих в процессе социализации, посредством составления индивидуальной программы помощи»¹¹.

Социально-педагогическая деятельность реализуется через *три вида деятельности*:

- 1) личностное развитие ребенка (группы детей) с целью повышения уровня социокультурной адаптации;
- 2) профилактику явлений дезадаптации у детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения;
- 3) оказание коммуникационной помощи ребенку со средой.

По объекту социально-педагогическая деятельность классифицируется следующим образом:

- социально-педагогическая деятельность семьи;
- работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья;
- социально-педагогическая деятельность с детьми с девиантным поведением.

По *характеру* социально-педагогическая деятельность отличается тем, что в центре внимания социального педагога находится не уровень успеха ребенка в учении, а проблем-

мы, которые выступают препятствием в его общении внутри группы (класса, школьного коллектива, в семье и др.). В этой связи социально-педагогическая деятельность решает *специфические задачи*:

- «профилактика негативных влияний микросоциума на развитие ребенка;
- конструирование благоприятных условий социума для развития способностей и реализации возможностей ребенка;
- реализация комплекса профилактических, коррекционных и восстановительных мероприятий, направленных на совершенствование процесса социализации ребенка» [5] и др.

Педагогическая и социально-педагогическая деятельность различаются и по *временному критерию*. Педагогическая деятельность носит непрерывный характер, а социально-педагогическая – прерывистый: если цель реабилитации или дезадаптации достигнута, работа социального педагога заканчивается или приостанавливается.

Различие обнаруживается и в *сфере деятельности*: социально-педагогическая адаптация с разными целевыми установками (повышение уровня социальной адаптации, дезадаптации и т. п.) осуществляется не только в школе, но «и в других общественных организациях, в которых может находиться субъект данной деятельности» [5].

Важно учитывать масштаб понимания функций социально-педагогической деятельности: а) теоретико-познавательную, б) прикладную и в) гуманистическую. Реализация *гуманистической функции* преследует цель оптимизации социально-педагогических процессов (в нашем случае – социально-педагогической адаптации по реабилитации, дезадаптации и повышения уровня социальной адаптации детей), направленных на развитие личности ребенка. *Теоретико-познавательная функция* «состоит в аккумуляции и объединении знаний для составления целостной картины¹² изучаемых социально-педагоги-

¹¹ Загвязинский В.И., Закирова А.Ф., Строкова Т.А. и др. Педагогический словарь / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. М.: Изд. центр «Академия», 2008. С. 281.

¹² Реализация этой функции особенно важна для современной ситуации, что было отмечено в обоснова-

ческих явлений, происходящих в обществе» [5]. *Прикладная функция* призвана обеспечить разработку эффективных технологий и методов, а также организацию условий и способов, обеспечивающих эффективность процессов социализации ребенка. Сложности в реализации прикладной функции социально-педагогической деятельности связаны с третьей проблемой.

Сказанное выше позволяет конкретизировать содержание *второй проблемы* следующим образом. Социально-педагогическая деятельность внутренне структурирована на три направления социально-педагогической адаптации: дезадаптацию, реабилитацию и повышение уровня адаптивности ребенка. Практическая реализация каждого направления ориентирована на единую цель – социализацию, но достигается с помощью использования разных социально-педагогических технологий и методик.

Отсюда *основная проблема формулируется так*: социальный педагог должен, в идеале, владеть такими социально-педагогическими технологиями, которые позволяют гарантированно (или относительно гарантированно) достигать локальные цели социально-педагогической адаптации детей с дезадаптивными, реабилитационными и иными проблемами. Это связано с тем, что, работая в школе, социальный педагог не может заранее предсказать, с какими проблемами учащихся он столкнется. Однако он должен быть готов к решению этих проблем, то есть должен владеть целостной социально-педагогической деятельностью. При этом социальный педагог должен не просто обладать соответствующими социально-педагогическими компетенциями, позволяющими практически использовать некоторые методики или способы работы, но и реально владеть социально-педагогическими технологиями, которые, как известно, обладают следующими *признаками*:

– концептуальностью – опорой на определенную научную теорию или концепцию;

ни актуальности выбранной темы, а также в раскрытии макроуровневых причин.

– системностью – технологией, отвечающей всем признакам системы: целостностью, логикой развития процесса социально-педагогической адаптации и т. д.;

– воспроизводимостью, требующей от социальной педагогики тесного взаимодействия с гуманитарными науками, из которых они могут быть «перенесены» в область социально-педагогической деятельности;

– гарантированностью достижения локальной цели.

Последнего чрезвычайно трудно достигнуть из-за большого количества воздействующих факторов: внешних (социальная макро- и микросреда, семья и т. п.) и внутренних, начиная от факторов, связанных с биологической природой человека и кончая его душевным и духовным миром.

Третья проблема, встающая перед социально-педагогической адаптацией, связана с выбором методологической основы¹³ для разработки технологий и методик, применимых для социально-педагогической адаптации. В качестве таковой основы выступает *большой банк психологических концепций и теорий*, которые активно адаптируются и используются в области социально-психологической адаптации.

Выше было отмечено, что социальная психология занимает более статусное положение в научной иерархии по отношению к социальной педагогике хотя бы потому, что раньше сформировалась благодаря наличию общей психологии. Раскрыв содержание трех направлений, образующих структуру социально-педагогической деятельности, мы подчеркнули, что конфликтология и реабилитология, как особые отрасли социальной психологии, возникли несколько позже, чем социальная психология. Сама социальная психология при решении своих задач опиралась и опирается на многие психологические концепции¹⁴, которые полагались в основание

¹³ Концептуальный признак социально-педагогической технологии.

¹⁴ Теории деятельности и личности А.Н. Леонтьева, культурно-историческую теорию Л.С. Выготского, концепцию личности С.Л. Рубинштейна и др.

отраслевых педагогик. Последние адаптировали психологическое знание, в результате чего создавались условия для разработки весьма эффективных педагогических технологий, обеспечивающих гарантированное достижение результата¹⁵. Важно, что одна и та же психологическая теория (концепция) могла использоваться в разных отраслевых педагогиках, обеспечивая при этом высокую результативность¹⁶ и гарантированность достижения цели.

Повышение уровня социальной адаптации детей связано с адаптивностью, то есть со способностью человека к адаптации (А.А. Налчаджян) [6]. Целенаправленное развитие этой способности в контексте социально-педагогической деятельности требует от социального педагога выбора той или иной теории (концепции) социально-психологической адаптации личности. В этой связи сошлемся на М.Ю. Смелкова, который провел анализ научной литературы, посвященной проблеме социально-психологической адаптации личности, и пришел к выводу о том, что к настоящему моменту сложились *два основных подхода* к определению адаптивности:

1) «через отдельные характеристики личности или их взаимосвязь и через способность к выбору индивидуальных стратегий адаптации» [7, с. 169];

2) через понимание адаптивности «как способности человека выбирать наиболее эффективные индивидуальные стратегии адаптации» [7, с. 169].

Первый подход представлен *психологической концепцией* адаптационного потенциала А.Г. Маклакова, второй – несколькими концепциями, среди которых отметим

¹⁵ Достаточно вспомнить теорию развивающего обучения В.В. Давыдова.

¹⁶ Речь идет о теории поэтапного формирования умственного действия П.Я. Гальперина, которая дала одинаково блестящие результаты и в области формирования двигательного навыка письма у младших школьников (см.: Пантина Н.С. Зависимость формирования действия от типа ориентировки в задании: дис. ... канд. психол. наук. М., 1958. 232 с.), и в раннем развитии музыкального мышления С.М. Мальцева.

философскую концепцию адаптационных способностей М.В. Ромма. Этот ученый рассматривает «адаптивность, как способность человека выбирать наиболее эффективные индивидуальные стратегии адаптации» [7, с. 169]. М.В. Ромм считает, что «адаптационная стратегия – это осознанные и неосознанные действия, обеспечивающие личности состояние адаптированности» [8, с. 84]. Отметим также концепцию социальной роли И.С. Кона, который считает, что «социальная роль – это то, что ожидается в данном обществе от всякого человека, занимающего определенное место в социальной системе» [9].

Наиболее перспективной в плане универсальности¹⁷ является концепция А.Г. Маклакова. На наш взгляд, ее с успехом можно полагать в основание методик, а лучше социально-педагогических технологий, направленных на «повышение уровня социальной адаптации детей посредством их личностного развития»¹⁸. Наиболее значимыми для процесса социально-психологической адаптации А.Г. Маклаков считает следующую группу психологических свойств личности: 1) самооценку личности; 2) уровень нервно-психической устойчивости; 3) уровень конфликтности; 4) уровень социальной поддержки; 5) степень ориентации на общепринятые нормы поведения и требования коллектива; 6) наличие опыта общения [10]. Предложенная А.Г. Маклаковым группа психологических свойств личности, по сути, может рассматриваться как система критерiev социально-психологической адаптации. Во-первых, опираясь на нее, можно, изменять наличный уровень социальной адаптивности ребенка (группы детей); во-вторых, эта система позволяет на этапе диагностики выстроить индивидуальную стратегию адап-

¹⁷ Мы имеем в виду возможность использования этой концепции в качестве методологической основы для разработки технологий социально-педагогической адаптации для самых разных возрастных групп.

¹⁸ Загвязинский В.И., Закирова А.Ф., Строкова Т.А. и др. Педагогический словарь / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. М.: Изд. центр «Академия», 2008. С. 281.

ции ребенка, у которого одни психологические характеристики личности могут быть развиты, а другие – нет. Эта система позволяет, на наш взгляд, не только определиться в количестве развитых или не развитых психологических характеристик личности, но и в уровне развития тех или иных психологических свойств. В этом контексте требуется детальная разработка показателей социально-психологической адаптации конкретного индивида.

Сказанное выше позволяет констатировать: концепция А.Г. Маклакова не единственная. Банк психологических теорий располагает многочисленными концепциями, которые могут быть использованы для разработки как индивидуальных методик, приемов, способов социально-педагогической адаптации ребенка, так и групповых технологий.

В этом контексте социальная педагогика, как теория и практика социально-педагогической деятельности, располагает достаточной информационной базой для разработки способов применения теоретических выводов психологии в решении конкретных и общих задач по социализации личности, однако эта база используется не в полной мере.

ВЫВОДЫ

1. Проблема социально-педагогической адаптации человека никогда не утратит своей актуальности в связи с тем, что социум, как человеческая общность, постоянно находится в динамическом развитии.

2. Социально-педагогическая адаптация личности может рассматриваться только в

контексте социально-педагогической деятельности, структуру которой образует три направления адаптации: дезадаптация, реабилитация личности и повышение уровня адаптивности личности (группы).

3. Результативность разработки технологий социально-педагогической адаптации личности зависит от:

а) решения терминоведческих проблем, которые касаются *теории* социальной адаптации в целом и связанным с этим разным пониманием ключевых понятий, которыми описываются социально-психологические явления;

б) решения профессиональной подготовки социального педагога, способного решать на практике сложные проблемы по дезадаптации, социальной реабилитации индивида (группы), а также по повышению уровня адаптивности детей посредством их личностного развития.

4. Современный социальный педагог должен обладать профессиональными компетенциями, позволяющими ему правильно выбирать из современного банка психологических теорий развития личности конкретную концепцию, которую можно положить в основание разработки соответствующей адаптационной социально-педагогической технологии. Кроме того, ему необходимо предусмотреть и возможность ее воспроизводимости, что обеспечит перспективу (преемственную связь) для развития как теории социальной педагогики, так и для практики социально-педагогической деятельности.

Список источников

1. Григорьев С.И. Социальная педагогика как часть современного гуманитарного знания // Медицина и образование в Сибири. 2007. № 3. Ст. 17.
2. Эверт Л.С., Потупчик Т.В., Зайцева О.И., Паничева Е.С. и др. Социально-психологическая адаптация подростков в современной образовательной среде // Российский педиатрический журнал. 2015. Т. 18. № 6. С. 14-19.
3. Лунева О.В. Адаптация социальная // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 3. С. 240-247. <https://doi.org/10.17805/zpu.2018.3.22>
4. Зелинская Д.И. Основы детской реабилитологии // Педиатрия. Журнал им. Г.Н. Сперанского. 2012. Т. 91. № 3. С. 15-20.

5. Федотова А.Е. Основные подходы к определению сущности и структуры социально-педагогической деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27693> (дата обращения: 26.11.2021).
6. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. М.: Эксмо, 2010. 368 с.
7. Смелков М.Ю. Теоретический анализ проблемы социальной адаптации в контексте социализации личности // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2011. Т. 3. № 4. С. 167-175.
8. Ромм М.В. Адаптация личности в социуме: Теоретико-методологический аспект. Новосибирск: Hayka, 2002. 272 с.
9. Кон И.С. Личность как субъект общественных отношений. М.: Знание, 1966. 48 с.
10. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2008. 583 с.

References

1. Grigoryev S.I. Sotsial'naya pedagogika kak chast' sovremennoy gumanitarnogo znaniya [Social pedagogy as a part of modern humanitarian knowledge]. *Meditina i obrazovaniye v Sibiri* [Medicine and Education in Siberia], 2007, no. 3, art. 17. (In Russian).
2. Evert L.S., Potupchik T.V., Zaytseva O.I., Panicheva E.S. et al. Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya podrostkov v sovremennoy obrazovatel'noy srede [Socio-psychological adaptation of adolescents in the modern educational environment]. *Rossiyskiy pediatricheskiy zhurnal – Russian Pediatric Journal*, 2015, vol. 18, no. 6, pp. 14-19. (In Russian).
3. Luneva O.V. Adaptatsiya sotsial'naya [Social adaptation]. *Znaniye. Ponimaniye. Umeniye – Knowledge. Understanding. Skill*, 2018, no. 3, pp. 240-247. <https://doi.org/10.17805/zpu.2018.3.22>. (In Russian).
4. Zelinskaya D.I. Osnovy detskoy reabilitologii [Fundamentals of children's rehabilitation]. *Pediatriya. Zhurnal im. G.N. Speranskogo – Pediatria. Journal named after G.N. Speransky*, 2012, vol. 91, no. 3, pp. 15-20. (In Russian).
5. Fedotova A.E. Osnovnyye podkhody k opredeleniyu sushchnosti i struktury sotsial'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti [Main approaches to the determination of the essence and structure of social and pedagogical activity]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2018, no. 3. (In Russian). Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27693> (accessed 26.11.2021).
6. Nalchadzhyan A.A. *Psikhologicheskaya adaptatsiya: mekhanizmy i strategii* [Psychological Adaptation: Mechanisms and Strategies]. Moscow, Eksmo Publ., 2010, 368 p. (In Russian).
7. Smelkov M.Y. Teoreticheskiy analiz problemy sotsial'noy adaptatsii v kontekste sotsializatsii lichnosti [Theoretical analysis of the problem of social adaptation in the context of personality socialization]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*, 2011, vol. 3, no. 4, pp. 167-175. (In Russian).
8. Romm M.V. *Adaptatsiya lichnosti v sotsiume: Teoretiko-metodologicheskiy aspect* [Personal Adaptation in Society: Theoretical and Methodological Aspect]. Novosibirsk, Nauka Publ., 2002, 272 p. (In Russian).
9. Kon I.S. *Lichnost' kak sub'yekt obshchestvennykh otnosheniy* [Personality as a Subject of Social Relations]. Moscow, Znaniye Publ., 1966, 48 p. (In Russian).
10. Maklakov A.G. *Obshchaya psichologiya* [General Psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2008, 583 p. (In Russian).

Информация об авторе

Никитин Сергей Викторович, проректор, Тамбовская духовная семинария Тамбовской епархии Русской православной церкви, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0001-7616-1263](https://orcid.org/0000-0001-7616-1263), serz4868@mail.ru

Статья поступила в редакцию 24.12.2021
Одобрена после рецензирования и доработки
25.03.2022
Принята к публикации 04.04.2022

Information about the author

Sergey V. Nikitin, Vice-Rector, Tambov Theological Seminary, Tambov Eparchy of the Russian Orthodox Church, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0001-7616-1263](https://orcid.org/0000-0001-7616-1263), serz4868@mail.ru

The article was submitted 24.12.2021
Approved after reviewing and revision 25.03.2022
Accepted for publication 04.04.2022

Опыт организации предмета «Индивидуальный проект» в старшей школе

Татьяна Эдуардовна МАНГЕР*, Елена Александровна БЕЛОВА
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
*Адрес для переписки: mangerins@mail.ru

Аннотация. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования предполагает обязательную реализацию курса «Индивидуальный проект», логическим завершением которого является защита учащимся одного из выбранных типов работы: проект или исследование. Это актуализирует расширение подходов к преподаванию и обучению, систему сопровождения педагогов для эффективной организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся в образовательных организациях на уровне среднего общего образования. Представлен подход организации предмета «Индивидуальный проект» в старшей школе. Выделены и уточнены основные этапы организации проектной и исследовательской деятельности в рамках вышеуказанного предмета, а именно констатирующий – подготовка учащихся к самостоятельной деятельности, разграничение понятий «учебный проект» и «учебное исследование», который включал в себя два блока: 1) «погружение» учащимся в проектную деятельность, 2) «погружение» учащимся в исследовательскую деятельность; организационный – стимулирование у учащихся мыслительнодеятельностных процессов, состоящий из блоков, направленных на 3) развитие поисковой и аналитической деятельности, 4) закрепление отличительных характеристик объекта и предмета исследования, 5) выработку навыков планирования и целеполагания, 6) развитие презентационных и коммуникативных навыков; проектирующий – выработка навыков работы с научной и учебной литературой, академического письма; инструментальный – знакомство с организацией и проведением экспериментальной части исследования, проработка итогового продукта; конструктивный – доработка исследования/проекта с учетом замечаний и предложений, оформление текста работы, публичная защита перед комиссией. Рассмотрен ряд практических и лабораторных работ, проводимый на занятиях.

Ключевые слова: индивидуальный проект, учебное исследование, проектная деятельность
Для цитирования: Мангер Т.Э., Белова Е.А. Опыт организации предмета «Индивидуальный проект» в старшей школе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 3. С. 655-663. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-655-663>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-3-655-663

Experience in organizing the subject “Individual Project” in high school

Tatiana E. MANGER*, Elena A. BELOVA

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

*Corresponding author: mangerins@mail.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



© Мангер Т.Э., Белова Е.А., 2022

Abstract. The Federal State Educational Standard of Secondary General Education presupposes the mandatory implementation of the course “Individual Project”, the logical conclusion of which is the protection of one of the selected types of work by the student: project or research. This actualizes the expansion of approaches to teaching and learning, the system of accompanying teachers for the effective organization of project and research activities of students in educational organizations at the level of secondary general education. The approach of organizing the subject “Individual Project” in high school is presented. The main stages of organizing project and research activities within the framework of the above subject are identified and clarified, namely, ascertaining – preparing students for independent activity, distinguishing between the concepts of “educational project” and “educational research”, which included two blocks: 1) “immersion” by students in project activities, 2) “immersion” by students in research activities; organizational – stimulation of students' mental and activity processes, consisting of blocks aimed at 3) the development of search and analytical activities, 4) fixing the distinctive characteristics of the object and subject of research, 5) development of planning and goal-setting skills, 6) development of presentation and communication skills; designing – developing skills in working with scientific and educational literature, academic writing; instrumental – acquaintance with the organization and conduct of the experimental part of the study, development of the final product; constructive – finalization of the study/project, taking into account the comments and suggestions, the design of the text of the work, public defense before the commission. A number of practical and laboratory works carried out in the classroom are considered.

Keywords: individual project, educational research, project activity

For citation: Manger T.E., Belova E.A. Opyt organizatsii predmeta «Individual'nyy proyekt» v starshey shkole [Experience in organizing the subject “Individual Project” in high school]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 3, pp. 655-663. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-655-663> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО) определяет особое место проектной, учебно-исследовательской и информационно-познавательной деятельности.

При этом одним из требований усвоения программы среднего общего образования является «выполнение обучающимися индивидуального проекта, в течение одного или двух лет в рамках учебного времени, специально отведенного учебным планом».

Под индивидуальным проектом понимается «самостоятельная деятельность обучающегося под руководством учителя по выбранной теме в рамках одного или нескольких предметов»¹. Основной процедурой итоговой оценки является защита «учебного проекта» (информационного, творческого, социального, прикладного, инновационного, конструкторского, инженерного) или «учебного исследования».

Таким образом, возникает проблема преподнесения практического и теоретического материалов, а также сопровождения учащихся в их самостоятельной деятельности в рамках предмета с учетом выбора ими разных типов итоговой работы. Целью исследования является разработка поэтапной технологии организации исследовательского и проектного видов деятельности учащихся в рамках предмета «Индивидуальный проект».

В связи с тем, что во ФГОС СОО нет содергательной составляющей терминов «учебный проект» и «учебное исследование», в первую очередь необходимо разграничить данные понятия. По мнению А.А. Абуталимовой с соавт. и С.Р. Гилядова, осознание границы понятий в контексте осуществления школьной образовательной практики поможет учащимся избежать сложности при формулировке тем работ; педагогам – осуществлять качественное консультирование [1; 2].

Так, под «учебным проектом» Т.В. Лукьянченко и А.А. Наянова понимают форму деятельности, «включающую в себя общую цель и методы деятельности, которые, в свою очередь, направлены на получение заранее известного результата» [3]. При этом Г.С. Камерилова и О.А. Родыгина подразумевают «специально организованный и самостоятельно выполняемый учащимися на основе субъектного целеполагания комплекс учебных действий, завершающийся созданием образовательного продукта и его представлением в рамках презентации» [4]. С.Г. Вол-

¹ Федеральный государственный стандарт среднего (полного) общего образования (Утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 № 413). URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 29.11.2021).

ровщиков – «специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс учебно-познавательных действий по решению социально актуальной и лично значимой для учащегося проблемы, завершающийся созданием полезного продукта» [5, с. 39].

По нашему мнению, учебный проект направлен на решение практической проблемы, развитие идеи, улучшение процесса или ситуации, при этом у учащегося имеется представление о конечном продукте деятельности. Солидаризируясь с мнением Л.Л. Мелтонян, в отличие от «учебного проекта», «учебное исследование» подразумевает выработку объективно или субъективно новых знаний в рамках преодоления определенных этапов; применение методов научного исследования и «не предполагает создания заранее планируемого объекта» [6].

Исходя из вышесказанного и поддерживая точку зрения А.И. Савенкова о том, что «проектирование и исследование – изначально принципиально разные по направленности, смыслу и содержанию виды деятельности» [7, с. 27], можно констатировать следующее: независимо от выбранного учащимся типа итоговой работы организация образовательного процесса в рамках предмета должна быть направлена на формирование навыков планирования, целеполагания, анализа, сбора и обработки информации, публичного выступления; и иметь возможность выбора только после осознания общих и специфических черт «учебного проекта» и «учебного исследования».

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Теоретической базой исследования послужили концепция проектной деятельности (С.И. Горлицкая, Г.Л. Ильин, Е.В. Михалина, Н.Ю. Пахомова, Е.С. Полат, И.В. Цветкова, У. Киппаратик и др.); исследовательского обучения (А.И. Савенков, И.М. Ильинский, А.А. Самарский, А.С. Кондратьев и др.); психолого-педагогические исследования по проблеме мотивации учебной деятельности (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, О.С. Гребе-

нюк и др.); профильного обучения в старшей школе (Т.П. Афанасьева, И.Л. Бим, П.С. Лернер и др.).

Основным методом исследования является теоретический анализ педагогической и психологической литературы по исследуемой проблеме.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Учитывая формат статьи, представим контуры реализуемых этапов (*констатирующий, организационный, проектирующий, инструментальный, конструктивный*) организации проектной и исследовательской деятельности в рамках предмета «Индивидуальный проект».

Целью *первого констатирующего этапа* являлась подготовка учащихся университетских профильных классов Державинского университета к индивидуальной проектной деятельности; разграничение понятий «учебный проект» и «учебное исследование».

Первый блок предполагал «погружение» в проектную деятельность. Использовался рефлексивный прием «Мысли во времени», где учащимся в форме свободного письма предлагалось записать свои мысли, которые возникли после произнесения фразы «Проектная деятельность». Длительность письма составляла 5 минут. Далее было предложено поделиться отрывками из полученного текста и совместно обсудить, что такое проектная деятельность, и какими знаниями и умениями должен обладать учащийся для успешного завершения проекта.

Несмотря на то, что старшеклассники были знакомы с такими понятиями, как проект и проектная деятельность, стоило уделить внимание повторению материала, а именно, анализу различных типов проектов, их структуре и содержанию. В завершении блока была проведена форсайт-сессия, где на примере известных русских народных сказок в игровой форме учащиеся выявляли проблемы героев и пути их решения, к примеру, предлагали эффективные способы вытягива-

ния репки, нестандартные рецепты теста для выпечки Колобка и др.

Второй блок концентрировался на «погружение» в исследовательскую деятельность, в рамках которого учащимся представлялась возможность познакомиться со строением и структурой исследования. Как и в первом блоке использовался рефлексивный прием «Мысли во времени» после произнесения фразы «Исследовательская деятельность». В завершении блока учащимся предлагалось составить опорную схему сходств и различий проектной и исследовательской деятельности.

Целью *второго организационного этапа* являлось стимулирование у учащихся мыслительнодеятельностных процессов за счет формулировки собственной темы проекта, определения ее цели и задач, выдвижения гипотезы и др.

Третий блок был направлен на развитие поисковой и аналитической деятельности. Первая серия практических работ предполагала знакомство с научной электронной библиотекой <https://www.elibrary.ru/> и другими электронными источниками информации, где учащиеся совершенствовали навыки поиска информации по ключевым словам, тематике, автору, журналу, рубрикатору; знакомились с этикой цитирования научного текста и правилами оформления списка литературы согласно ГОСТу. Особое внимание уделялось цифровой гигиене.

Целью второй серии являлось оказание помощи учащимся в поиске тематического поля. Для этого ребятам предлагалось составить список статей по заданному ключевому слову, провести анализ их названий, сгруппировать по определенному признаку и поделиться предположениями о существующих пробелах, которые, по их мнению, необходимо исследовать в той или иной области.

Данная работа предполагала три уровня деятельности: первый уровень – авторитарный, где: 1) учитель объясняет алгоритм проведения анализа тематики статей, осуществляет поиск пробелов в той или иной области и формулирует возможные темы для

исследования/проекта; 2) ребята собирают и под руководством педагога анализируют научные труды, обсуждают возможные проблемы. Сформулированные темы отправляются в «копилку идей» и далее демонстрируются на экране для дальнейшего обсуждения. Реализация данного приема осуществляется посредством интернет-формы.

Второй уровень, совместный, подразумевает самостоятельную деятельность учеников под руководством педагога. Старшеклассникам предлагается разбиться на 3 взаимосвязанные команды. Первой команде по заданному ключевому слову было предложено найти список подходящих статей и предоставить второй команде анализ найденных работ. Исходя из полученных данных второй команде необходимо сформулировать темы проектов/исследований (не более 4) и передать их третьей, которой, в свою очередь, необходимо определить сильные и слабые стороны каждой из предоставленных тем, предугадать, с какими трудностями можно столкнуться во время исследования/реализации проекта.

Третий уровень – самостоятельный, где учащийся:

- 1) самостоятельно выбирает область исследования;
- 2) осуществляет аннотированный поиск 15 статей, опубликованных в 2011–2021 гг.,

Анализ научных исследований за последнее десятилетие показывает, что внимание ученых привлекают вопросы:

- отражающие особенности ... (ФИО)
- рассматривающие вопросы ... (ФИО)
- связанные с ... (ФИО)
- посвящённые ... (ФИО)
- изучающие теоретические и практические основы ... (ФИО)

В результате аналитического осмысления степени разработанности темы проекта можно сделать следующие выводы: ...

Рис. 1. Аспект-маркер степени разработанности темы исследования/проекта
Fig. 1. Aspect-marker of the degree of development of the research/project topic

Четвертый блок был направлен на закрепление отличительных характеристик объекта и предмета исследования. Как показала практика, большая часть учащихся не разграничивает данные понятия или испытывает затруднение в их формулировке.

Занятия носили комбинированный характер, где, помимо лекционного формата, использовались разнообразные игровые механики в рамках разминки либо закрепление материала.

К примеру, была проведена серия игр, в которой предлагалась реальная тема проекта, а учащимся необходимо было определить объект и предмет исследования, либо наоборот, когда объект и предмет был известен, а учащиеся рассуждали над возможной формулировкой темы. Игровая механика реализовывалась посредством специальных сервисов <https://kahoot.com/> и <https://www.mentimeter.com/>. Так, вопрос проецировался на доску и параллельно на экран смартфонов обучающихся, ребята должны были либо выбрать подходящий из предложенных вариантов ответ, либо написать ответ самостоятельно. В завершении игры полученные результаты подлежали совместному обсуждению.

Пятый блок заключался в выработке навыков планирования и целеполагания. Первая часть была связана с осмысливанием проблемы и формированием цели. Учащимся предлагалось подготовить публичное выступление в формате «Вопрос-Ответ» по следующему списку:

- 1) чего нужно достичь в результате работы над проектом?
- 2) почему это сделать необходимо? Как это поможет обществу?
- 3) каков механизм достижения цели?
- 4) какой планируемый результат?
- 4) как будет происходить оценка степени достижения целевых показателей/цели?

В ходе обсуждения были выявлены следующие распространенные ошибки: 1) постановка невыполнимой цели; 2) отсутствие инструментария для оценки степени достижения целевых показателей.

Вторая часть заключалась в визуализации этапов проекта/исследования с наименованием мероприятий на каждом из этапов и ожидаемых результатов по завершении каждого из них с помощью специального сервиса <https://www.mindmeister.com/>.

Шестой блок был связан с развитием презентационных и коммуникативных навыков. Учащимся предлагалось презентовать перед классом тему проекта/исследования. Основные позиции, которые освещались во время выступления: тема проекта/исследования и обоснованность выбора; объект, предмет исследования, цель, задачи, гипотеза, предполагаемый продукт и смета затрат на его реализацию.

После выступления ребята задавали вопросы в форме закрытого диалога; помогали с формулировкой темы, если, по их мнению, она казалась недостаточно корректной, либо не соответствовала заявленным намерениям, а также предполагали возможные трудности, с которыми столкнется докладчик при реализации практической части проекта. Под закрытым диалогом мы понимаем выражение развернутого анонимного мнения в письменной форме.

Взаимодействие учащихся с докладчиком осуществлялось посредством сервиса <https://www.mentimeter.com/>. Данная платформа представляет разнообразные возможности для сбора развернутой информации. При этом ответы участников демонстрируются на экране в режиме реального времени. Использование платформы для взаимодействия было обоснованным: так исключается вероятность некорректного диалога; появляется возможность всем участникам выразить свое мнение без необходимости его аргументирования, при этом ответы доступны докладчику после выступления.

Целью *третьего проектирующего этапа* являлась выработка навыков работы с научной и учебной литературой; академического письма. Для этого было проведено несколько интегрированных занятий с преподавателями русского языка и литературы.

Так, учащиеся познакомились со структурой научных статей, морфологическими, лексическими и синтаксическими особенностями научного стиля, ГОСТом «Реферат и аннотация», особенностями контент-анализа литературы. К основным практическим работам данного этапа стоит отнести:

- поиск учащимися языковых оценочных клише в предложенных научных статьях. При этом предлагалось сгруппировать клише в зависимости от того, в какой части статьи их стоит использовать;
- написание реферата по заданной научной статье;
- написание теоретических параграфов проекта (не более 5 страниц каждый) в соответствии с поставленными задачами, используя подготовленные предметником речевые клише.

Целью четвертого инструментального этапа являлось знакомство с организацией и проведением экспериментальной части исследования, проработкой итогового продукта.

В результате учащиеся познакомились с эмпирическими методами исследования, способами обработки и оформления данных, понятиями «критерий» и «показатель». Первая часть практических работ проходила в формате дискуссий, где учащиеся демонстрировали «карту эксперимента», оформленную на сервисе <https://www.mindmeister.com/>. Данная карта включала в себя цель и план проведения экспериментальной части, используемые методы исследования, критерии оценки целевых показателей и методы обработки данных.

Вторая часть практических работ подготовливала учащихся к публичному выступлению и носила интегрированный характер. Так, совместно с преподавателем литературы был проведен мастер-класс по ораторскому искусству. Занятия с преподавателем информатики были направлены на ознакомление с тенденциями оформления презентаций, полезными сервисами; учащимся были даны рекомендации по правильному размещению информации и визуализации данных на слайде. В заключительной части было пред-

ложено разбиться на пары и разработать буклеты о правилах оформления презентаций.

Итогом данного этапа стала апробация полученных результатов на научно-практической конференции.

Заключительный конструктивный этап включал в себя доработку исследования/проекта с учетом замечаний и предложений, оформление текста работы, публичную защиту перед комиссией и учащимися университетских профильных классов, подведение итогов и анализ выполненной работы.

Стоит заметить, что каждый из этапов подразумевал индивидуальные консультации по возникшим у учащихся вопросам.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе данной работы была достигнута ее основная цель – разработана поэтапная технология организации исследовательского и проектного видов деятельности учащихся в рамках предмета «Индивидуальный проект». Технология включает в себя пять этапов – констатирующий, организационный, проектирующий, инструментальный, конструктивный, и шесть соответствующих блоков: 1) «погружение» в проектную деятельность, 2) «погружение» в исследовательскую деятельность, 3) развитие поисковой и аналитической деятельности, 4) закрепление отличительных характеристик объекта и предмета исследования, 5) выработка навыков планирования и целеполагания, 6) развитие презентационных и коммуникативных навыков.

При этом, подводя итоги, можно сделать ряд выводов. На первом этапе освоения дисциплины «Индивидуальный проект» наибольшую сложность у учащихся представляют проблема в разграничении понятий «проект» и «исследование», и как следствие, возникают разногласия в определении основ проектной и исследовательской деятельности. На втором этапе, по мнению школьников, вызывает особый вопрос формулировка будущей темы проекта/исследования. По нашему мнению, одним из вариантов разрешения данного вопроса можно считать внедрение ряда практических работ, направлен-

ных на поиск научной литературы в рамках выбранного ключевого поля, оказание помощи в их группировке по определенному признаку, проведение анализа каждой из групп для поиска пробелов в той или иной области. На третьем, четвертом и пятом этапах к основным трудностям можно отнести отсутствие у учащихся навыков академиче-

ского письма; экспериментальных умений; оценивания достигнутых результатов.

Перспективами дальнейших научных разработок в данном направлении является формирование критериального аппарата многоуровневой оценки сформированности у учащихся навыков проектной и исследовательской деятельности.

Список источников

1. Абуталимова А.А., Батаева М.Т., Мусхаджисеева Т.А. Метод учебных проектов как совершенствующаяся педагогическая технология работы со студентами // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-2. С. 9-12.
2. Гилядов С.Р. Развитие общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2019. 50 с.
3. Лукьянченко Т.В., Наянова А.А. Учебное исследование и учебный проект – формы итогового индивидуального проекта выпускников основной школы // Современная наука: актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. ст. 20 Междунар. науч.-практ. конф. Пенза, 2021. С. 193-195.
4. Камерилова Г.С., Родыгина О.А. Технология проектной деятельности как условие развития учебного сотрудничества // Начальная школа плюс До и После. 2013. № 8. С. 7-12.
5. Воровщикова С.Г. Внутришкольное управление развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 50 с.
6. Мелтонян Л.Л. Учебное исследование. Отличительные черты исследования и проекта // Современные образовательные технологии как средство развития научно-педагогического потенциала: сб. науч. ст. Челябинск, 2018. С. 133-143.
7. Савенков А.И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании // Исследовательская работа школьников. 2004. № 1. С. 22-32.

References

1. Abutalimova A.A., Batayeva M.T., Muskhadzhiyeva T.A. Metod uchebnykh proyektov kak sovershenstvuyushchayasya pedagogicheskaya tekhnologiya raboty so studentami [The method of educational projects as an improving pedagogical technology of work with students]. *Problemy sovremenennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], 2021, no. 72-2, pp. 9-12. (In Russian).
2. Gilyadov S.R. *Razvitiye obshcheuchebnykh umeniy v issledovatel'skoy deyatel'nosti shkol'nikov: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Development of General Educational Skills in the Research Activities of School Students. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2019, 50 p. (In Russian).
3. Lukyanchenko T.V., Nayanova A.A. Uchebnoye issledovaniye i uchebnyy proyekt – formy itogovogo individual'nogo proyekta vypusknikov osnovnoy shkoly [Educational research and educational project – forms of the final individual project of graduates of the basic school]. *Sbornik statey 20 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Sovremennaya nauka: aktual'nyye voprosy, dostizheniya i innovatsii»* [Proceedings of the 20th International Scientific and Practical Conference “Modern Science: Current Issues, Achievements and Innovations”]. Penza, 2021, pp. 193-195. (In Russian).
4. Kamerilova G.S., Rodygina O.A. Tekhnologiya proyektnoy deyatel'nosti kak usloviye razvitiya uchebnogo sotrudничества [Technology of project activity as a condition for the development of educational cooperation]. *Nachal'naya shkola plius Do i Posle* [Primary School Plus Before and After], 2013, no. 8, pp. 7-12. (In Russian).
5. Vorovshchikov S.G. *Vnutrishkol'noye upravleniye razvitiyem uchebno-poznavatel'noy kompetentnosti starшеклассников: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Intraschool Management of the Development of Educational

- and Cognitive Competence of High School Students. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2007, 50 p. (In Russian).
6. Meltonyan L.L. Uchebnoye issledovaniye. Otlichitel'nyye cherty issledovaniya i proyekta [Educational research. Distinctive features of research and project]. Sovremennyye obrazovatel'nyye tekhnologii kak sredstvo razvitiya nauchno-pedagogicheskogo potentsiala [Modern Educational Technologies as a Means of Developing Scientific and Pedagogical Potential]. Chelyabinsk, 2018, pp. 133-143. (In Russian).
 7. Savenkov A.I. Issledovatel'skoye obucheniye i proyektirovaniye v sovremennom obrazovanii [Research teaching and design in modern education]. Issledovatel'skaya rabota shkol'nikov [Research Work of School Students], 2004, no. 1, pp. 22-32. (In Russian).

Информация об авторах

Мангер Татьяна Эдуардовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры профильной довузовской подготовки, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-1163-4706](https://orcid.org/0000-0003-1163-4706), mangerins@mail.ru

Белова Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры профильной довузовской подготовки, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0001-9384-2466](https://orcid.org/0000-0001-9384-2466), senpola@rambler.ru

Информация о конфликте интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 11.01.2022
Одобрена после рецензирования и доработки
05.04.2022
Принята к публикации 13.05.2022

Information about the authors

Tatiana E. Manger, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Profile Pre-University Training Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-1163-4706](https://orcid.org/0000-0003-1163-4706), mangerins@mail.ru

Elena A. Belova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Profile Pre-University Training Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0001-9384-2466](https://orcid.org/0000-0001-9384-2466), senpola@rambler.ru

Information on the conflict of interests: authors declare no conflict of interests.

The article was submitted 11.01.2022
Approved after reviewing 05.04.2022
Accepted for publication 13.05.2022

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Научная статья
УДК 378.046.4
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-3-664-676

Структура межкультурной компетенции обучающихся

Данила Олегович СОРОКИН

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
sorokindanila2002@gmail.com

Аннотация. Одной из главных целей обучения иностранному языку является формирование межкультурной компетенции обучающихся. Вместе с тем ученые не пришли к единому мнению в определении методического наполнения данного термина. Зачастую акцент делается на обучении учащихся и студентов межкультурному общению в условиях «диалога культур», однако, современный поликультурный мир также характеризуется ситуациями культурных конфликтов и культурной дискриминации. Современная образовательная модель не готовит обучающихся к общению в таких условиях, как «не-диалог» культур. Цель исследования – рассмотрение структурного содержания обучения межкультурной компетенции, характеризующееся ситуациями «диалога» и «не-диалога» культур. Было предложено следующее определение понятия «межкультурная компетенция»: «способность эффективно взаимодействовать с представителями других культур, не теряя при этом своей культурной идентичности, а также находить лучшие стратегии в разрешении межкультурных конфликтов». На основе анализа структурного содержания межкультурной компетенции обучающихся в работах российских и зарубежных ученых было предложено наполнение данной компетенции. Межкультурная компетенция включает в себя три следующих компонента: знания, умения и отношения. К компоненту «знания» относятся: а) знания о характеристиках и типах культур, а также способах их взаимоотношений друг с другом; б) знания различных моделей действий во время межкультурного взаимодействия. «Умения» включают в себя: а) умение инициировать межкультурное взаимодействие и адекватно реагировать на попытку инициации контакта со стороны другого коммуниканта; б) умение поддерживать диалог в благоприятной для обоих коммуникантов атмосфере; в) умение выступать в качестве представителя своей культуры; г) умение выступать в качестве посредника между своей и иной культурой; д) умение прогнозировать межкультурные конфликты; е) умение находить и применять наилучшие стратегии в ситуации межкультурного конфликта; ж) умение интерпретировать и оценивать факты или события одной культуры, с позиции другой; з) умение критически оценивать различные культуры с позиции этнорелятивизма. Компонент «отношения» включает в себя: а) готовность отвергнуть стереотипы и предубеждения по отношению к другим культурам; б) принятие других культур с позиции этнорелятивизма.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, модель межкультурной компетенции, межкультурные умения, межкультурное взаимодействие

Для цитирования: Сорокин Д.О. Структура межкультурной компетенции обучающихся // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 3. С. 664-676. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-664-676>

Original article

DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-3-664-676

Structure of students' intercultural competence

Danila O. SOROKIN

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

sorokindanila2002@gmail.com



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](#)



© Сорокин Д.О., 2022

Abstract. One of the main goals of foreign language teaching is the development of students' intercultural competence. At the same time, researchers have not come to a consensus in determining the methodic content of this term. Often the emphasis is on teaching students intercultural communication in the context of a "dialogue of cultures", however, the modern multicultural world is also characterized by situations of cultural conflicts and cultural discrimination. The modern educational model does not prepare students for communication in such conditions as "non-dialogue" of cultures. The purpose of the study is to consider the structural content of teaching intercultural competence, characterized by situations of "dialogue" and "non-dialogue" of cultures. The following definition of the concept of "intercultural competence" was proposed: "the ability to effectively interact with representatives of other cultures without losing their cultural identity, as well as to find the best strategies in resolving intercultural conflicts". Based on the analysis of the structural content of the intercultural competence of students in the works of Russian and foreign researchers, the filling of this competence was proposed. Intercultural competence includes the following three components: knowledge, skills and attitudes. The "knowledge" component includes: a) knowledge about the characteristics and types of cultures, as well as the ways in which they relate to each other; b) knowledge of various models of actions during intercultural interaction. "Skills" include: a) the ability to initiate intercultural interaction and adequately respond to an attempt to initiate contact by another communicator; b) the ability to maintain a dialogue in an atmosphere favorable for both communicants; c) the ability to act as a representative of one's culture; d) the ability to act as an intermediary between one's own and another culture; e) the ability to predict intercultural conflicts; f) the ability to find and apply the best strategies in a situation of intercultural conflict; g) the ability to interpret and evaluate the facts or events of one culture from the position of another; h) the ability to critically evaluate different cultures from the position of ethnorelativism. The "attitude" component includes: a) readiness to reject stereotypes and prejudices towards other cultures; b) acceptance of other cultures from the position of ethnorelativism.

Keywords: intercultural competence, model of intercultural competence, intercultural skills, intercultural interaction

For citation: Sorokin D.O. Struktura mezhekul'turnoy kompetentsii obuchayushchikhsya [Structure of students' intercultural competence]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 2022. T. 27, № 3. С. 664-676. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-664-676>

ВВЕДЕНИЕ

В условиях современного поликультурного информационного общества все актуальнее становятся вопросы обучения учащихся школ и студентов вузов успешному межкультурному взаимодействию с представителями иных культурных групп стран родного и иностранного языков. При этом современный поликультурный мир характеризуется разными типами взаимодействия культур: от равноправного диалога, направленного на успешное взаимообогащение и сосуществование культур, до ситуаций межкультурных конфликтов, ненависти и нетерпимости к другим народам и культурным группам не только в рамках двух стран, но и между разными этническими, социальными и другими группами одной страны. Вместе с тем содержание обучения межкультурной компетенции при обучении иностранному языку зачастую ориентировано преимущественно на обучение успешному взаимодействию в условиях «диалога культур». При отборе такого содержания обучения обучающиеся не становятся в достаточной степени готовыми к участию в межкультурных контактах в условиях «не-диалога культур». У них во многом формируется ложная картина мира, в которой каждый представитель иной этнической или социальной/культурной группы готов и выражает желание открыто вступить во взаимодействие. При этом обучающиеся в процессе обучения не развиваются умения участия в неизбежных культурных конфликтах и их разрешения. Данное обстоятельство требует включения в содержание обучения межкультурной компетенции умений, направленных на разрешение ситуаций, характеризующихся межкультурными конфликтами. Анализ ряда работ российских и зарубежных методистов показывает, что чаще всего в центре внимания исследователей было развитие умений межкультурного взаимодействия преимущественно в услови-

ях диалога культур [1–5]. Обучение учащихся и студентов разрешению культурных конфликтов не нашло системного решения. Целью исследования является проведение обзора методических и педагогических работ, посвященных обучению межкультурной коммуникации и конфликтологии и разработка номенклатуры межкультурных умений обучающихся как в условиях «диалога культур», так и «не-диалога культур».

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ

Ключевым понятием в данном исследовании выступает термин «межкультурная компетенция», поэтому будет целесообразно начать данный обзор литературы с определения этого понятия. В научной литературе можно встретить множество определений термина «межкультурная компетенция», предлагаемых исследователями из самых разных стран, что говорит об актуальности данной проблематики. Рассмотрим несколько из них.

В своей работе П.В. Сысоев предлагает следующее определение понятия «межкультурная компетенция» – это «способность личности успешно контактировать с представителями разных культур, с осознанием при этом своей культурной принадлежности» [6, с. 191]. И.Л. Плужник определяет межкультурную компетенцию как «функциональные умения понимать взгляды и смысл действий представителей других культур, корректировать свое поведение для преодоления конфликтов и обеспечения эффективной коммуникации, признания права на существование различных ценностей и норм в их языковых и поведенческих национально специфических формах выражения» [7, с. 226]. В определении А.В. Соболевой и О.А. Обдаловой, «межкультурная компетенция» – это «интегративное качество личности, которое характеризуется совокупностью коммуникативных и когнитивных ресурсов и выражает-

ся в определенных знаниях, умениях и способностях, позволяющих ей быть эффективным участником межкультурного общения, формирующееся в особых психолого-педагогических условиях, создаваемых преподавателем в процессе обучения» [8, с. 149]. Н.В. Барышников и В.Л Бернштейн отмечают, что «межкультурная компетенция» – это компетенция, «обеспечивающая умение взаимодействовать с представителями других культур, формировать уважительное, толерантное отношение к инофонным партнерам по межкультурному диалогу» [9, с. 137]. Для Г.В. Елизаровой межкультурная компетенция – «это компетенция особой природы, которая основана на знаниях и умениях осуществлять межкультурное общение путем создания для обоих коммуникантов общего значения происходящего и достижение позитивного результата для обеих сторон» [10, с. 236]. Рассмотрим также определения зарубежных исследователей данной области. Начнем с К. Кнапп: «Межкультурная компетенция – способность достигать в равной степени успешного понимания как представителей других культур и коммуникационных сообществ, так и представителей своей культуры» (перевод наш. – Д. С.) [11]. Британский методист М. Байрам понимает межкультурную компетенцию как «способность общаться и взаимодействовать в удовлетворительной для обоих коммуникантов среде, а также выступать посредником между представителями различных культур» [5, р. 71]. В своей недавней работе П.В. Сысоев, Р.А. Данилин и Д.О. Сорокин предлагают использовать термин «межкультурное взаимодействие», под которым понимают «процесс установления контакта и общения с представителями разных стран и культур» [12, с. 294].

Сравнивая определения понятия межкультурной компетенции вышеупомянутых, а также некоторых других исследователей данной области, можно прийти к выводу, что в основе многих определений данного термина лежит успешное взаимодействие с представителями иной культуры, а также обладание рядом личностных навыков, позволяющих достичь эту цель. Таким образом,

можно сделать вывод, что исследователи данной области смогли прийти к общей схожести в понимании термина «межкультурная компетенция». В определениях данного термина в большинстве работ лежит принцип «диалога культур», то есть такого взаимодействия, при котором представитель иной культуры готов открыто вступить в межличностное общение. Такое общение характеризуется толерантным отношением взаимодействующих сторон друг к другу и достижением обоими сторонами положительного результата в процессе межкультурного контакта. «Диалогом культур» характеризуются определения межкультурной компетенции, данные П.В. Сысоевым [6, с. 191], А.В. Соболевой, О.А. Обдаловой [8, с. 149], Н.В. Барышниковым и В.Л. Бернштейном [9, с. 137], Г.В. Елизаровой [10, с. 236], К. Кнапп [11], М. Байрамом [5, р. 71]. Несмотря на схожесть в определениях данного термина, предложенных вышеупомянутыми учеными, в них все-таки присутствуют некоторые расхождения. Так, например, помимо всех вышеупомянутых характеристик, П.В. Сысоев говорит также об «осознании своей культурной принадлежности», тем самым дополняя и внося разнообразие в определение данного термина [6, с. 191]. К. Кнапп же, говоря об успешном взаимодействии вместе с представителями иных культур, упоминает также представителей *собственной культуры*, что также вносит свою особенность в толкование термина [11]. Помимо этого, заметно выделяется определение, данное И.Л. Плужник. Исследователь включает в термин межкультурной компетенции еще и «*преодоление межкультурных конфликтов*», чем заметно расширяет определение данного термина, беря во внимание принцип «не-диалога культур» [7, с. 226]. В своем определении термина «межкультурное взаимодействие» П.В. Сысоев, Р.А. Данилин и Д.О. Сорокин целенаправленно акцентировали внимание исключительно на способности установления контактов и общения с представителями разных стран и культур, не уточняя характер контактов [12]. Так, по их мнению, контакты могут проходить в условиях как «диалога культур»,

когда все участники общения испытывают обоюдное желание во взаимодействии и решении общих вопросов, так и в ситуациях «не-диалога культур», когда представитель(-и) одной культуры ведет себя с позиции собственного превосходства.

На основе этого мы еще раз можем убедиться, что, несмотря на общую схожесть в толковании «межкультурной компетенции» разными учеными, некоторые отличия в их определениях все-таки присутствуют. В данной работе нам бы хотелось выразить свое понимание термина. *Межкультурная компетенция – это способность эффективно взаимодействовать с представителями других культур, не теряя при этом своей культурной идентичности, а также находить лучшие стратегии в разрешении межкультурных конфликтов.*

Говоря о термине «межкультурная компетенция», важно рассматривать его в сопоставлении с понятием «социокультурная компетенция». Анализ методических работ показывает, что нередко два этих термина используются как синонимы, хотя обозначают разные понятия. П.В. Сысоев определяет иноязычную коммуникативную компетенцию как «способность и готовность осуществлять межличностное общение на иностранном языке с представителями разных языковых и культурных сообществ» [6, с. 191]. Социокультурная компетенция представляет собой конкретные социокультурные знания об особенностях стран родного и изучаемого языков, а также умения грамотно их использовать в общении на изучаемом языке.

Если сравнить между собой межкультурную и социокультурную компетенции, то можно обнаружить, что обе эти компетенции включают в себя процесс взаимодействия с представителями иной культуры. Тем не менее важно различать два этих понятия, чтобы избежать дальнейшей путаницы. Компонент «знания» социокультурной компетенции напрямую относится к конкретному лингвокультурному сообществу. Он отражает конкретные знания, привязанные к определенному языку и культуре. Межкультурная ком-

петенция, в свою очередь, является универсальной способностью отдельно взятого индивида взаимодействовать с представителями иных культур и находить к ним подход, беря во внимание их культурное и социальное происхождение и принадлежность. Межкультурная компетенция также включает в себя умения прогнозировать и своевременно предотвращать и разрешать конфликты, рассматривать себя и свои навыки критически, отказываться от стереотипов при общении и т. д. Таким образом, человек,енным образом овладевший межкультурной компетенцией, достаточно адаптивен и гибок в общении, что позволяет обоим сторонам межкультурного контакта достичь положительного результата в общении.

Для более ясного понимания термина «межкультурное взаимодействие» стоит уточнить, что межкультурное взаимодействие – это не только взаимодействие двух или более лиц из разных стран: в межкультурном взаимодействии могут принимать участие люди, проживающие в одной стране, регионе, городе и т. д., но принадлежащие к различным культурным сообществам. Так, например, коммуникация между двумя разными этническими группами одной страны считается межкультурным взаимодействием в той же степени, в которой межкультурным взаимодействием является диалог между представителями двух разных стран.

СТРУКТУРА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Работы в области межкультурной компетенции велись на протяжении многих лет, однако, основной виток исследований приходится на 90-е гг. XX века, так как именно этот период можно назвать ключевым в истории глобализации и смешения культур из-за массового распространения СМИ и дальнейшего появления сети Интернет. Такие изменения в обществе привели к острой необходимости создания четкой методологии и теории формирования межкультурной компетенции обучающихся.

На протяжении долгого времени структура и компонентный состав межкультурной компетенции активно развивались и дорабатывались множеством исследователей из разных стран. Поистине же неоценимый вклад в данную область внес британский методист М. Байрам, чья модель межкультурной компетенции по настоящее время остается весьма популярной и регулярно подвергается рассмотрению современными исследователями в этой области. Согласно модели, предложенной М. Байрамом, межкультурная компетенция состоит из следующих пяти составляющих, которые сам исследователь называет “savoirs”:

«– отношения (Savoir etre): любопытство и открытость, готовность отвергнуть стереотипы и предрассудки по отношению к другим культурам, а также устоявшееся мнение о своей собственной;

– знания (Savoir comprise): о социальных группах, их продуктах и практики в собственной стране и в стране другого коммуниканта, а также об общих процессах социального и индивидуального взаимодействия;

– умения интерпретации (Savoir comprendre): способность интерпретировать документ или событие из другой культуры, объяснять это и соотносить его с документами из своей собственной;

– умения овладения информацией и взаимодействия (Savoir apprendre/faire): способность приобретать новые знания о культуре и культурной практике и способность использовать эти знания, отношения и навыки;

– критическая культурная осведомленность (Savoir s'engager): способность на основе четких критериев критически оценивать свою и иную культуры» (перевод наш. – Д. С.) [5, р. 91-101].

Изучение данной модели позволяет сделать вывод о том, что межкультурная компетенция, по мнению М. Байрама, является способностью человека эффективно взаимодействовать с представителями других культурных и социальных групп, а также быть посредником при контактах представителей двух и более культур. Как уже отмечалось, трактовка межкультурной компетенции,

предложенная М. Байрамом, сыскала огромную популярность в научных кругах. Многие исследователи, разрабатывая свои собственные модели межкультурной компетенции, часто берут за основу положения, предложенные М. Байрамом. Вместе с тем некоторые составляющие данной модели представляются спорными, и их наличие может вызывать вопросы. В частности, в своем исследовании В.Г. Апальков и П.В. Сысоев справедливо отмечают, что в свою модель межкультурной компетенции М. Байрам включил компонент, относящийся к социокультурной компетенции. Компонент «знания о конкретных социальных и культурных группах, с которыми и происходит культурный контакт» [13, с. 92]. Помимо этого, компонент «умение усваивать новые знания о культуре», по мнению ученых, является лишним, так как «является универсальным умением, относящимся к процессам получения знаний и коммуникации в целом» [13, с. 92].

Еще одной весьма известной моделью межкультурной компетенции является модель К. Кнапп. Структура данной компетенции, по мнению исследователя, выглядит следующим образом:

«– знание моделей и коммуникативных действий и их интерпретации как в своем собственном, так и на соответствующем иностранном языке и культуре;

– общие знания об отношениях и связях между культурой и коммуникацией, включая зависимость образа мыслей и поведения от специфических для данной культуры особенностей мышления, а также различий между культурами, которые определяются этими особенностями;

– набор стратегий для стабилизации взаимодействия, то есть для решения возникающих в процессе коммуникации трений и проблем» (перевод наш. – Д. С.) [11].

Интересен тот факт, что ученый упоминает «решение возникающих во время коммуникации проблем», что весьма важно, так как зачастую данный аспект остается неосвещенным, хотя и является очень важным. Возможность возникновения конфликтов при взаимодействии с представителем иной

Содержание обучения межкультурной компетенции обучающихся

Content of teaching students' intercultural competence

Таблица 1
Table 1

	М. Вугам [5]	К. Кнэрр [1]	П.В. Сабоев [1]	А.А. Дудин [2]	В.Г. Апальков [3]	Н.А. Суцкова [4]
1	2	3	4	5	6	7
Знания	«– о социальных группах, их продуктах и практики в собственной стране и в стране другого коммуниканта; – об общих процессах социального и индивидуального взаимодействия»	«– моделей коммуникативных действий и их интерпретации как в рамках одной, так и в рамках изучаемой культуры; – об отношениях и связях между культурами в современном политическом мире; – о характеристиках культуры, включая зависимость образа мыслей и поведения от специфических для данной культуры особенностей мышления, а также различий между культурами, которые определяются этими особенностями; – набор стратегий для стабилизации взаимодействия, то есть для решения возникающих в процессе коммуникации трений и проблем»	«– о видах и типах культуры; – о границах культуры; – о типах взаимоотношения между культурами в современном политическом мире; – о характеристиках культуры, включая зависимость образа мыслей и поведения от специфических для данной культуры особенностей мышления, а также различий между культурами, которые определяются этими особенностями; – набор стратегий для стабилизации взаимодействия, то есть для решения возникающих в процессе коммуникации трений и проблем»	Аспект не рассматривался	«– о рамках культуры; – о характеристиках культуры; – о типах взаимоотношения между культурами»	«– о типах культуры; – о характеристиках культуры; – о коммуникации, ее видах и функциях; – о конфликтах и способах выходов из них; – о современном мире, перспективах его развития, международных процессах и международном сотрудничестве; – знания о проблемах современного мира (национализм, терроризм и т. д.)»

Окончание таблицы 1
End of table 1

1	«— интерпретировать документ или событие из другой культуры, объяснить это и соотносить его с документами из своей собственной;	«— инициировать межкультурный контакт;	«— инициировать межкультурный контакт;	«— инициировать межкультурный контакт;	«— инициировать межкультурный контакт;	«— инициировать межкультурный контакт;
2	— приобретать новые знания о культуре и культурной практике и способность использовать эти знания, отношения и на выки;	— поддерживать межкультурное взаимодействие в контексте диалога культур с целью обмена мнений и взаимного культурного обогащения;	— поддерживать межкультурное взаимодействие в контексте диалога культур (поддержка благоприятной атмосферы общения, нивелирование культурных конфликтов);	— выявлять культурные традиции и различия между странами и культурыми;	— выявлять культурные традиции и различия между странами и культурами;	— претворять явления иной культуры, а также факты/события своей культуры в другой культуре;
3	— на основе четких критериев критически оценивать свою культуру и иную культуру»	— интегрировать культурные факты и реалии с позиции этнопатриотизма;	— определять сферы культурных различий и возможных культурных конфликтов;	— определять сходства и различия между культурами;	— определять сходства и различия между культурами;	— определять сходства и различия между культурами;
4		— высступать в качестве медиатора культуры, представляющего свою культуру, а также понимающего и уважающего ценности представителей контактирующих культур;	— высступать в качестве культуры посредника, представляющего свою культуру, а также понимающего и уважающего ценности представителей контактирующих культур;	— разрешать межкультурные конфликты;	— разрешать межкультурные конфликты;	— претворять явления иной культуры в другой культуре;
5		— определять ситуации культурных различий, ведущих к потенциальному культурному конфликту;	— определять ситуации культурных различий, ведущих к потенциальному культурному конфликту;	— критически оценивать культуру с позиции собственной системы ценностей;	— критически оценивать культуру с позиции собственной системы ценностей;	— претворять явления иной культуры в другой культуре;
6		— уходить от межкультурного конфликта или избегать его;	— уходить от межкультурного конфликта или избегать его;	— выступать в качестве представителя родной культуры или страны»	— выступать в качестве представителя родной культуры или страны»	— претворять явления иной культуры в другой культуре;
7		— подавлять межкультурный конфликт;	— подавлять межкультурный конфликт;	— уважать участников конфликта в своей правоте»	— уважать участников конфликта в своей правоте»	— претворять явления иной культуры в другой культуре;
Отношения	«— любопытство и откры тость;	«— открытость вступить в межкультурный контакт;	«— открытость вступить в межкультурный контакт;	«— открытые отношения с представителями разных стран и культуры, а также толерантности и эмпатии»	«— открытые отношения с представителями разных стран и культуры, а также толерантности и эмпатии»	«— открытие; — толерантность; — эмпатия; — предпринимание»

культуры вполне очевидна по причине различия в системе ценностей коммуникантов, их нравах и традициях. Все эти и многие другие особенности в поведении могут привести к возникновению конфликтов, успешность разрешения которых напрямую зависит от степени овладения человеком межкультурной компетенцией. Стоит отметить, что К. Кнапп также выделяет не только умение понимать чужую, но вместе с тем и свою родную культуру. Это очень важно для культурной детерминации, так как только в сравнении с другой культурой можно выделить какие-то особые отличительные черты своей собственной. Сравнение и осмысление помогают отбросить стереотипы и предрассудки, а также перестать мыслить категориями «свой – чужой», когда своя культура и модель поведения считаются абсолютной нормой, а чужая – чем-то чуждым, ненормальным. Из этого следует вывод, что важнейшим этапом в формировании межкультурной компетенции у обучающихся иностранному языку является осознание того факта, что для представителя одной культуры представитель иной культуры является чужаком, и наоборот.

Рассмотрим также варианты содержания обучения межкультурной компетенции, предложенные отечественными и зарубежными учеными и проведем их анализ (табл. 1).

Начнем наш анализ со знаниевого компонента. В.Г. Апальков [3, с. 8], Н.А. Сушкова [4, с. 8] и П.В. Сысоев [1, с. 276] пришли к общему пониманию содержания данного компонента. В частности, для В.Г. Апалькова компонент *знания* включает «знания о характеристиках культуры, рамках культуры и типах взаимоотношений между культурами» [3, с. 8], для Н.А. Сушковой – «знания о типах культур, типах взаимоотношений между культурами» [4, с. 8], для П.В. Сысоева же – «знания о видах и типах культуры, о типах взаимоотношения между культурами в современном поликультурном мире, о характеристиках культуры» [1, с. 276]. Таким образом, можно заметить явное сходство в наполнении знаниевого компонента отечест-

венными учеными. Вместе с тем Н.А. Сушкова дает целый перечень знаний, не встречающихся у других российских исследователей: «знания о коммуникации, ее видах и функциях, о конфликтах и способах выходов из них, о современном мире, перспективах его развития, международных процессах и международном сотрудничестве, знания о проблемах современного мира» [4, с. 8]. В отличие от российских ученых, К. Кнапп в компонент *знания* включает «знания моделей коммуникативных действий и их интерпретация как в рамках одной, так и в рамках изучаемой культуры, знания об отношениях и связях между культурой и коммуникацией, набор стратегий для стабилизации взаимодействия, возникающих в процессе коммуникации трений и проблем» [11]. Содержание знаниевого компонента, предложенное М. Байрамом, отличается от всех, представленных выше, и включает в себя: «знания о социальных группах, их продуктах и практики в собственной стране и в стране другого коммуниканта, а также знания об общих процессах социального и индивидуального взаимодействия» [5, р. 97]. Ранее в данной работе уже подчеркивалась спорность решения М. Байрама включить знания о «конкретных социальных группах и продуктах их практики» в знаниевый компонент межкультурной компетенции, ибо они вместе со знаниями о культуре страны изучаемого языка всегда привязаны к конкретному иностранному языку и подразумевают определенные социокультурные знания и, в свою очередь, не являются универсальными. Однако, как показывают исследования П.В. Сысоева, В.Г. Апалькова, Н.А. Сушковой и других ученых, знаниевый компонент межкультурной компетенции должен отражать универсальные сведения о типах взаимоотношений культур без привязки к конкретному языку.

Рассматривая компонент «умения», можно заметить куда больше сходств в позициях ученых. Так, П.В. Сысоев [1, с. 276], А.А. Дудин [2, с. 20] и В.Г. Апальков [3, с. 8] среди межкультурных умений выделяют *умение инициировать межкультурный кон-*

такт/взаимодействие. Кроме того, П.В. Сысоев и А.А. Дудин также уделили внимание важности включения умения поддерживать межкультурное взаимодействие «в контексте диалога культур» [1, с. 276; 2, с. 20]. Значительное сходство также присутствует в формулировке *умения интерпретировать культурные события и факты.* Данное умение выделяется сразу несколькими учеными: М. Байрамом [5, р. 101], П.В. Сысоевым [1, с. 276], В.Г. Апальковым [3, с. 8], А.А. Дудиным [2, с. 20] и Н.А. Сушковой [4, с. 9], за исключением К. Кнапп [11]. *Умение выступать в качестве представителя своей культуры, а также посредника между культурами в разных терминах* также представлено в работах многих ученых: П.В. Сысоева [1, с. 276], А.А. Дудина [2, с. 20], В.Г. Апалькова [3, с. 8] и Н.А. Сушковой [4, с. 9]. Важность *умения оценивать контактирующие культуры* описана в работах М. Байрама [5, р. 101], В.Г. Апалькова [3, с. 8], и Н.А. Сушковой [4, с. 9]. Спорной, на наш взгляд, представляется позиция А.А. Дудина [2, с. 20] включить *умение проявлять уважение к представителям другой культуры* как именно межкультурное умение. Выражение уважения скорее относится к компоненту «отношения».

Понятийное наполнение компонента «отношения» имеет у исследователей много сходств. Так, например, *открытость* представлена во всех работах, где был затронут компонент «отношений» – [1, с. 276; 3, с. 8; 4, с. 9; 5, р. 91]. Кроме того, в рамках компонента «отношения» М. Байрам рассматривает *способность отвергнуть стереотипы и предубеждения* [5, р. 91]. Российские же исследователи в компонент «отношения» включают воспитание толерантности, эмпатии и рефлексии (П.В. Сысоев [1, с. 276], В.Г. Апальков [3, с. 8], Н.А. Сушкова [4, с. 9]).

Проанализировав содержание компонентов межкультурной компетенции, можно сделать следующий вывод: в российских моделях основной акцент учеными делается именно на *практическом* аспекте взаимодействия с представителями других стран и культур, и в меньшей степени на теории

коммуникации, как это представлено в работах М. Байрама [5] и К. Кнапп [11]. Вместе с тем некоторые общие теоретические формулировки К. Кнапп нашли практическое развитие в содержании обучения межкультурному взаимодействию отечественных исследователей (П.В. Сысоев [1], А.А. Дудин [2], Н.А. Сушкова [4]). В частности, идея о необходимости развития умения разрешения проблем при коммуникации была детализирована и нашла отражение в целом перечне отдельных умений обучающихся, направленных на разрешение культурных конфликтов.

В рамках данного исследования хотелось бы выразить свое понимание вопроса содержания обучения межкультурной компетенции и представить наше видение того, что должен включать в себя ее компонентный состав. Модель межкультурной компетенции включает в себя три компонента: *знания, умения и отношения.*

Компонент **«знания»** включает в себя:

- знания о характеристиках и типах культур, а также способы их взаимоотношений друг с другом;
- знания различных моделей действий во время межкультурного взаимодействия.

К **«межкультурным умениям»** относятся:

- умение инициировать межкультурное взаимодействие и адекватно реагировать на попытку инициации контакта со стороны другого коммуниканта;
- умение поддерживать диалог в благоприятной для обоих коммуникантов атмосфере;
- умение выступать в качестве представителя своей культуры;
- умение выступать в качестве посредника между своей и иной культурой;
- умение прогнозировать межкультурные конфликты;
- умение находить и применять наилучшие стратегии выхода из ситуаций межкультурных конфликтов;
- умение интерпретировать и оценивать факты или события одной культуры с позиции другой;

– умение критически оценивать различные культуры с позиции этнорелятивизма.

Компонент «отношения» включает в себя:

– готовность обучающегося отвергнуть стереотипы и предубеждения по отношению к другим культурам;

– принятие других культур с позиции этнорелятивизма.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Были рассмотрены и проанализированы определения термина «межкультурная компетенция». Нами предложено следующее определение понятия: «Межкультурная компетенция» – это способность эффективно взаимодействовать с представителями других культур, не теряя при этом своей культурной идентичности, а также находить лучшие стратегии в разрешении межкультурных конфликтов. Также на основе анализа содержания обучения межкультурной компетенции студентов в работах российских и зарубежных авторов было предложено следующее авторское наполнение данной компетенции. Межкультурная компетенция включает в себя три составляющих компонента: знания, умения и отношения. К знани-

ям относятся: а) знания о характеристиках и типах культур, а также способов их взаимоотношений друг с другом; б) знания различных моделей действий во время межкультурного взаимодействия. Компонент «умения» включает в себя следующие умения межкультурного взаимодействия: а) умение инициировать межкультурное взаимодействие и адекватно реагировать на попытку инициации контакта со стороны другого коммуниканта; б) умение поддерживать диалог в благоприятной для обоих коммуникантов атмосфере; в) умение выступать в качестве представителя своей культуры; г) умение выступать в качестве посредника между своей и иной культурой; д) умение прогнозировать межкультурные конфликты; е) умение находить и применять наилучшие стратегии в ситуации межкультурного конфликта; ж) умение интерпретировать и оценивать факты или события одной культуры, с позиции другой; з) умение критически оценивать различные культуры с позиции этнорелятивизма. Компонент «отношения» включает в себя: а) готовность отвергнуть стереотипы и предубеждения по отношению к другим культурам; б) принятие других культур с позиции этнорелятивизма.

Список источников

1. Сысоев П.В. Пересматривая конструкт межкультурной компетенции: обучение межкультурному взаимодействию в условиях «диалога культур» и «не-диалога культур» // Язык и культура. 2018. № 43. С. 261-281. <https://doi.org/10.17223/19996195/43/16>
2. Дудин А.А. Методика развития межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода (английский язык, высшая школа): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2017. 24 с.
3. Апальков В.Г. Методика формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы (Английский язык, профильный уровень): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2008. 21 с.
4. Сушикова Н.А. Методика формирования межкультурной компетенции в условиях погружения в культуру страны изучаемого языка (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2009. 22 с.
5. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 124 р.
6. Сысоев П.В. Основные положения коммуникативно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре // Язык и культура. 2014. № 4 (28). С. 184-202.
7. Плужник И.Л. Основные компоненты моделирования процесса формирования иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции в вузовском гуманитарном образовании // Педагогическое образование в России. 2016. № 12. С. 225-230. <https://doi.org/10.26170/ro16-12-44>

8. Соболева А.В., Обдалова О.А. Когнитивная готовность к межкультурному общению как необходимый компонент межкультурной компетенции // Язык и культура. 2015. № 1 (29). С. 146-155. <https://doi.org/10.17223/19996195/29/16>
9. Барышников Н.В., Бернштейн В.Л. Формирование профессиональной коммуникативной межкультурной компетенции: обобщение опыта, поиск методических решений // Язык и культура. 2018. № 43. С. 136-147. <https://doi.org/10.17223/19996195/43/9>
10. Елизарова Г.В Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.
11. Knapp K. Intercultural Communication in EESE. URL: http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/ia/eese/strategy/knapp/4_st.html (accessed: 13.02.2022).
12. Сысоев П.В., Данилин Р.А., Сорокин Д.О. Обучение иноязычному межкультурному взаимодействию студентов на основе кейс-метода // Язык и культура. 2022. № 58. С. 292-309. <https://doi.org/10.17223/19996195/58/16>
13. Апальков В.Г., Сысоев П.В. Компонентный состав межкультурной компетенции // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. Вып. 8 (64). С. 89-93.

References

1. Sysoyev P.V. Peresmatrivaya konstrukt mezhkul'turnoy kompetentsii: obucheniyu mezhkul'turnomu vzaimodeystviyu v usloviyakh «dialoga kul'tur» i «ne-dialoga kul'tur» [Revising a structure of intercultural competence: training intercultural interaction in the conditions of “dialogue of cultures” and “non-dialogue of cultures”]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2018, no. 43, pp. 261-281. <https://doi.org/10.17223/19996195/43/16>. (In Russian).
2. Dudin A.A. *Metodika razvitiya mezhkul'turnykh umeniy studentov na osnove kommunikativno-etnograficheskogo podkhoda (angliyskiy yazyk, vysshaya shkola)*: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Methods for the Development of Intercultural Skills of Students Based on a Communicative-Ethnographic Approach (English Language, Higher Education)]. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2017, 24 p. (In Russian).
3. Apalkov V.G. *Metodika formirovaniya mezhkul'turnoy kompetentsii sredstvami elektronno-pochtovoy gruppy (Angliyskiy yazyk, profil'nyy uroven')*: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Methods for the Development of Intercultural Competence by Means of an Electronic Mail Group (English Language, Profile Level)]. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2008, 21 p. (In Russian).
4. Sushkova N.A. *Metodika formirovaniya mezhkul'turnoy kompetentsii v usloviyakh pogruzheniya v kul'turu strany izuchayemogo yazyka (angliyskiy yazyk, yazykovoy vuz)*: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Methods for the Development of Intercultural Competence in Terms of Immersion in the Culture of the Country of the Language Being Studied (English Language, Language University)]. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2009, 22 p. (In Russian).
5. Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters Publ., 1997, 124 p. (In Russian).
6. Sysoyev P.V. Osnovnyye polozheniya kommunikativno-etnograficheskogo podkhoda k obucheniyu inostrannomu yazyku i kul'ture [The main provisions of the communicative-ethnographic approach to teaching a foreign language and culture]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2014, no. 4 (28), pp. 184-202. (In Russian).
7. Pluzhnik I.L. Osnovnyye komponenty modelirovaniya protsessa formirovaniya inoyazychnoy mezhkul'turnoy kommunikativnoy kompetentsii v vuzovskom gumanitarnom obrazovanii [Main components for modeling the process of foreign languages intercultural communication competence formation in higher school humanitarian education]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii – Pedagogical Education in Russia*, 2016, no. 12, pp. 225-230. <https://doi.org/10.26170/po16-12-44>. (In Russian).
8. Soboleva A.V., Obdalova O.A. Kognitivnaya gotovnost' k mezhkul'turnomu obshcheniyu kak neobkhodimyy komponent mezhkul'turnoy kompetentsii [Cognitive readiness for intercultural communication as an essential component of intercultural competence]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2015, no. 1 (29), pp. 146-155. <https://doi.org/10.17223/19996195/29/16>. (In Russian).
9. Baryshnikov N.V., Bernshteyn V.L. Formirovaniye professional'noy kommunikativnoy mezhkul'turnoy kompetentsii: obobshcheniye opyta, poisk metodicheskikh resheniy [The formation of professional communicative intercultural competence: summarizing the experience and searching for new didactic solutions].

- Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2018, no. 43, pp. 136-147. <https://doi.org/10.17223/19996195/43/9>. (In Russian).
- 10. Elizarova G.V *Kul'tura i obucheniye inostrannym yazykam* [Culture and Teaching Foreign Languages]. St. Peterburg, KARO Publ., 2005, 352 p. (In Russian).
 - 11. Knapp K. *Intercultural Communication in EESE*. Available at: http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/ia/eese/strategy/knapp/4_st.html (accessed 13.02.2022).
 - 12. Sysoyev P.V., Danilin R.A., Sorokin D.O. Obucheniye inoyazychnomu mezhkul'turnomu vzaimodeystviyu studentov na osnove keys-metoda [Teaching students foreign language intercultural interaction based on the case method]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2022, no. 58, pp. 292-309. <https://doi.org/10.17223/19996195/58/16>. (In Russian).
 - 13. Apalkov V.G., Sysoyev P.V. Komponentnyy sostav mezhkul'turnoy kompetentsii [Component composition of intercultural competence]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2008, no. 8 (64), pp. 89-93. (In Russian).

Информация об авторе

Сорокин Данила Олегович, научный сотрудник лаборатории языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0001-7738-7416](https://orcid.org/0000-0001-7738-7416), sorokindanila2002@gmail.com

Статья поступила в редакцию 09.03.2022
Одобрена после рецензирования 01.06.2022
Принята к публикации 10.06.2022

Information about the author

Danila O. Sorokin, Research Scholar of Multicultural Linguistic Education Laboratory, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0001-7738-7416](https://orcid.org/0000-0001-7738-7416), sorokindanila2002@gmail.com

The article was submitted 09.03.2022
Approved after reviewing 01.06.2022
Accepted for publication 10.06.2022

Алгоритм обучения студентов иноязычной письменной речи на основе педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве» с применением ИКТ

Никита Иванович ХМАРЕНКО

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
PochNikita@yandex.ru

Аннотация. Алгоритм обучения является частью любой частной методической системы. Он определяет ее нормальное функционирование и представляет собой осуществление точных предписаний о способах реализации процесса обучения. Исследуемый изначально в рамках программированного обучения, алгоритм впоследствии стал рассматриваться как элемент педагогических технологий. Сегодня алгоритм обучения представляет собой совокупность этапов реализации проектной деятельности и неразрывно связан с методом проектов. Обозначены общие положения метода проектов, а также проанализированы исследования отечественных и зарубежных ученых в области применения проектной методики в языковом образовании. На основе анализа приведенной литературы представлен алгоритм реализации методики обучения иноязычной письменной речи на основе педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве» с применением ИКТ. Выделены следующие этапы: 1) информационно-организационный; 2) технический; 3) процессуальный; 4) оценочный. При этом каждому этапу соответствует совокупность шагов, общее число которых равняется 12. На 1, 2 и 3 шагах происходит знакомство с проектной методикой и технологией «Обучение в сотрудничестве», предлагается перечень тем или подтем, определяется групповой состав и уточняются задачи и цели проекта, временные рамки и условия выполнения, критерии оценивания. На 4 и 5 шагах обучающиеся знакомят с программным обеспечением и особенностями работы на выбранных платформах, обсуждаются правила обеспечения информационной безопасности. На 6, 7, 8, 9 и 10 шагах реализуется процессуальный этап, когда обучающиеся выполняют письменные работы во внеаудиторное время совместно и консультируются с преподавателем. На 11 и 12 шагах происходит презентация продукта проектной деятельности, общее обсуждение, оценка групповой работы и рефлексия.

Ключевые слова: алгоритмизированное обучение, обучение в сотрудничестве, алгоритм обучения, метод проектов, языковые проекты

Для цитирования: Хмаренко Н.И. Алгоритм обучения студентов иноязычной письменной речи на основе педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве» с применением ИКТ // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 3. С. 677-687. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-677-687>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-3-677-687

Stages of teaching students foreign language written speech based on cooperative learning and ICT

Nikita I. KHMARENKO

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
PochNikita@yandex.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](#)



© Хмаренко Н.И., 2022

Abstract. The learning algorithm is part of any particular methodical system. It determines its normal functioning and represents the implementation of precise instructions on how to implement the learning process. Considered initially within the framework of programmed learning, the algorithm subsequently began to be considered as an element of pedagogical technologies. Today, the learning algorithm is a set of stages in the implementation of project activities and is inextricably linked with the project method. We outline the general provisions of the project method, as well as analyzes the research of Russian and foreign scientists in the application of project methodology in language education. Based on the analysis of the above literature, the author presents the author's stages for implementing the methodology of teaching foreign language written speech based on pedagogical technology of cooperative learning with the use of ICT. The following stages are: 1) informational and organizational; 2) technical; 3) procedural; 4) evaluative. At the same time, each stage corresponds to a set of steps, the total number of which is 12. At steps 1, 2 and 3, the project methodology and technology of "cooperative learning" are introduced, a list of topics or subtopics is proposed, the group membership is determined and the tasks and goals of the project, time frames and conditions of implementation, evaluation criteria are specified. At the 4th and 5th steps, students are introduced to the software and the features of working on selected platforms, and the rules for ensuring information security are discussed. At steps 6, 7, 8, 9 and 10, a procedural stage is implemented when students perform written work during extracurricular time together and consult with the teacher. At steps 11 and 12, there is a presentation of the project product, general discussion, evaluation of group work and reflection.

Keywords: computer-assisted learning, cooperative learning, stages of learning, project method, linguistic projects

For citation: Khmarenko N.I. Algoritm obucheniya studentov inoyazychnoy pis'mennoy rechi na osnove pedagogicheskoy tekhnologii «Obuchenije v sotrudничестве» s primeneniem IKT [Stages of teaching students foreign language written speech based on cooperative learning and ICT]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 3, pp. 677-687. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-677-687> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Алгоритм обучения является неотъемлемой частью любой методической системы обучения и определяет ее адекватное функ-

ционирование. Понятие «алгоритм обучения» тесно связано с программируемым обучением, поскольку алгоритм предполагает осуществление точных предписаний о способах реализации процесса обучения. Не-

смотря на то, что алгоритмически-программированное обучение смогло своевременно решить ряд недостатков традиционной методики, алгоритмизация учебного процесса имела и свои недостатки, проистекающие из особенностей организации учебно-познавательной деятельности на основе этого метода. Так, постоянная работа с дидактической машиной сводила к минимуму коммуникацию с преподавателем или другими обучающимися, а естественная потребность перейти от ориентира на среднего ученика к построению индивидуальной образовательной траектории нашла свое категорическое воплощение в программированном обучении [1]. Несмотря на некоторые недостатки, разработка частных методических систем в области преподавания иностранных языков нередко опирается на ряд постулатов данного метода обучения, а именно: 1) переход от контроля к самоконтролю; 2) переход педагогической системы к самообучению.

Широкое внедрение дидактических или обучающих машин и перенасыщение методик обучения различным дисциплинам программированным обучением привело к закономерному разочарованию в нем и поиску новых решений дидактических и частнометодических задач. На стыке двух тысячелетий наиболее перспективными стали считаться дистанционные технологии в образовании, а также технологии компьютерной коммуникации, сегодня чаще объединяемые термином ИКТ. Е.С. Полат, рассматривая учебный процесс с применением дистанционных технологий, отмечала существенное дидактическое различие дистанционных технологий от программ для самообразования в наличии обоих субъектов взаимодействия. Учебный процесс, как двуединое явление, предполагает ограничение деятельности каждого субъекта. Отсюда очевидной становится необходимость для составления алгоритма обучения, на основе которого реализуется деятельность преподавателя и обучающегося. При этом Е.С. Полат отмечает, что в основе организации учебно-познавательной деятельности на основе дистанционных технологий по-прежнему остается работа с про-

граммным средством, а интерактивность обеспечивается лингводидактическим потенциалом средств обучения, а не процессом обучения. Это приводит к необходимости изменения построения учебного процесса и внедрения актуальных педагогических технологий. Таким образом, Е.С. Полат в качестве дидактической системы, способствующей разработке и эффективному внедрению дистанционных технологий в учебный процесс, определяет следующую совокупность элементов: педагогическая технология «Обучение в сотрудничестве», разноуровневое обучение и метод проектов [2].

АЛГОРИТМ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ «ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ» С ПРИМЕНЕНИЕМ ИКТ

Актуальные исследования, посвященные методическим вопросам обучения иностранным языкам, свидетельствуют о широком внедрении метода проектов в учебно-воспитательный процесс. Необходимо отметить, что метод проектов, как и технология «Обучение в сотрудничестве», обязаны своим появлением в отечественной методике трудам известного американского педагога Дж. Дьюи [3]. Более детально метод проектов был описан У. Килпатриком и Э. Коллингсом. Среди отечественных ученых метод проектов изучали П.П. Блонский, его практической реализацией занимался С.Т. Шацкий. Хотелось бы отметить, что метод проектов уже широко использовался в отечественной методике вплоть до начала 1930-х гг., когда он применялся для организации практической трудовой деятельности и раскрытия потенциала обучающихся в рамках трудовой школы. Несмотря на последующий запрет в начале 1930-х гг., сегодня проектная методика обладает не меньшей популярностью, чем более сотни лет назад. Во многом это объясняется укреплением междисциплинарных связей и переориентацией образовательного процесса на прикладные профессиональные области

человеческой деятельности, а также развитие универсальных компетенций в рамках актуальных ФГОС ВО.

Для реализации проекта необходимо выстроить алгоритм осуществления проектной деятельности, который будет содержать этапы реализации проекта и действия преподавателя и студентов. К примеру, В.С. Зайцев предлагает 5 стадий реализации проекта. Первым этапом считается разработка проектного задания. Необходимо отметить, что некоторые западные ученые считают, что задание считается самым важным компонентом структуры педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве». Действительно, разработка проектного задания, которое вовлечет каждого обучающегося в учебно-познавательную деятельность, мотивирует студентов выполнять индивидуально свою часть и помогать своим одногруппникам, требует определенного багажа знаний и опыта в организации проектной деятельности. Однако, даже если такого опыта не имеется, то В.С. Зайцев предлагает обратиться к следующим пяти шагам, организующим педагогическую деятельность преподавателя на первой стадии: 1) выбор темы проекта; 2) членение основной темы на подтемы; 3) формирование рабочих групп; 4) подготовка учебного материала к исследовательской работе; 5) определение формы представления результата. На всех пяти шагах первой стадии преподаватель и студенты взаимодействуют. Так, изначально преподавателем предлагается для выбора перечень тем, среди которых студенты выделяют понравившиеся. Приняв общее решение по теме, студенты переходят к следующему шагу – выделению подтем. Роль преподавателя сводится к тому, чтобы вычленить подтемы предварительно. Таким образом, педагог сможет организовать познавательную деятельность студентов на этапе разработки задания, лишь оказывая небольшую помощь и предлагая свой вариант разделения на подтемы. Следующий шаг – формирование групп, как правило, происходит без особых затруднений, поскольку, определившись с подтемами, студенты уже знают, ка-

кую роль они выполняют в проекте. Четвертый шаг – подготовка материалов к исследовательской работе. Преподавателю необходимо заранее подготовить перечень вопросов для активизации поисковой деятельности, отобрать учебную литературу. Студенты принимают активное участие в разработке заданий, вопросы для поиска необходимой информации обсуждаются в группах. На последнем шаге стадии разработки проектного задания преподаватель и студенты определяют форму представления результата. Отметим также, что В.С. Зайцевым предлагаются еще 4 стадии реализации проектной деятельности – разработка проекта, оформление результата, презентация, рефлексия. При разработке проекта педагогическая деятельность преподавателя заключается в консультации, координации работы обучающихся. Студенты осуществляют совместную проектную деятельность. Для оформления результата преподаватель осуществляет аналогичную работу. На стадии презентации преподаватель организует оценку проделанной работы, учащиеся докладывают о результатах своей деятельности. На стадии рефлексии преподаватель оценивает свою эффективность руководства проектом, а студенты осуществляют рефлексию групповой работы [4]. Таким образом, ученый акцентирует внимание на первых пяти шагах стадии разработки проектного задания.

По нашему мнению, достаточно успешным является исследование П.В. Сысоева, в котором отражены многие особенности проектной деятельности, а именно: 1) управление проектами; 2) управление участниками проекта; 3) управление сроками его реализации; 4) управление общением участников; 5) управление рисками; 6) управление экспертизой совместной проектной деятельности [5]. Управление проектами начинается с планирования. Как и В.С. Зайцев, ученый отмечает особую важность в том, чтобы определить цель и задачи проекта, превалирующий вид деятельности, характер контактов и количество участников, содержание проекта, язык коммуникации и платформу

реализации. Работу со студентами необходимо начинать с шага введения в проектную деятельность. Для этого требуется организовать коммуникацию дистанционно или очно и объяснить, в чем заключается ценность проектной деятельности. На примере объяснить составные части проекта, объяснить критерии оценки. В компонент управления проектом также входит часть содержания проекта. Любая деятельность студентов должна быть направлена на решение задач, достижение цели выбранного проекта. Содержание проекта должно также выстраиваться по определенной структуре. Так, В.С. Зайцевым было выделено всего 5 стадий, Е.С. Полат и ее учениками выделялось 7 этапов реализации проекта на основе информационных и коммуникационных технологий [6]. П.В. Сысоев замечает, что традиционно проекты включают в себя три основных этапа: подготовительный, процессуальный и итоговый. При этом на каждом этапе реализации проекта выделяются также шаги. Помимо этого, преподаватель контролирует сроки реализации проекта. Учитывая то, что они все делятся на краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные, возникает необходимость временного регламента. Когда преподаватель осуществляет контроль за участниками проекта, то он может проводиться как в гибкой, так и в жесткой форме. Форма контроля зависит как от способностей обучающихся, так и от роли преподавателя, которая была определена на подготовительном этапе. Не менее важным считается и организация коммуникации участников проекта. Однозначно этот вопрос может возникать при реализации межпредметных проектов, когда в рамках проектной группы оказываются студенты разных национальностей. Аналогично эта же проблема возникает при реализации языковых проектов, когда требуется опора на родной язык. Одним из последних важных моментов считается управление рисками проекта. На процессуальном этапе может возникнуть ряд трудностей, включающий как указанные в ранних исследованиях проблемы реализации педагогической технологии «Обучение в сотрудничест-

ве» (нежелание выполнять работу в группах, неспособность учащихся выполнить индивидуальное задание, явление искусственного консенсуса, когда студенты избегают обсуждений в угоду предполагаемым затратам собственных сил и мотивации для решения вопросов содержания или структуры проекта), так и чисто технические проблемы с доступом к компьютеру. По замечанию П.В. Сысоева, практика применения ИКТ в период пандемии показывает, что персональный компьютер может быть доступен далеко не всегда, а отсюда имеет смысл говорить и о применении мобильных устройств в обучении иностранному языку (облачные технологии как средство обучения) [5]. На последнем или оценочном этапе необходимо подвести итог совместной работы обучающихся и определить критерии оценивания продукта (табл. 1). Считается, что для оценки проектной деятельности стандартная пятибалльная оценка не подходит. Как правило, используется либо экспертная, либо рейтинговая оценка. Экспертная оценка строится по десятибалльной, иногда пятибалльной шкале и осуществляется по ряду диагностических параметров, среди которых: ценностный, коммуникативный, познавательный, мотивационный и др. Рейтинговая оценка требует составления карт каждого участника группы. Общая сумма определяется количеством набранных баллов. На последнем этапе также производится оценка педагогической деятельности. Эта оценка состоит из двух компонентов: 1) скрытый педагогический эффект (формирование мотивации и личных качеств ученика); 2) выполненный проект (объем изученного материала, практическое применение информации, оформление проекта, защита проекта).

К.И. Сафонова и С.В. Подольский выделяют ряд требований к организации проектной деятельности студентов. Во-первых, поставленная задача должна быть нетеоретизированной. Это означает, что в процессе реализации проектной методики проблематика должна отражать совокупность теоретической и практической составляющих. Во-вторых, поставленная цель должна быть выпол-

нимой, но вместе с тем требовать дополнительных усилий для решения проблемы. В-третьих, проектная деятельность всегда осуществляется группой студентов. Это означает, что группы должны быть определены заранее. В-четвертых, работа над проектами не должна происходить в аудиторной форме лекций или семинаров. И в-пятых, свою педагогическую деятельность преподаватель осуществляет с использованием инновационных технологий активного обучения, сопровождая активизации познавательной деятельности и самостоятельному изучению материала. Соблюдение перечисленных требований необходимо для реализации метода проектов. При этом исследователи выделяют 4 этапа проекта: 1) организационно-подготовительный (распределение учащихся по группам, выбор тем); 2) планировочный (формирование плана работы над проектом); 3) технологический (реализация поставленных задач и целей); 4) заключительный (оформление результатов, общественная презентация, выдвижение новых проблем) [7]. Аналогичной позиции придерживается и И.А. Юрловская [8].

В целом, как показывают приведенные исследования, этапы реализации проекта делятся на 3 или 4. Однако необходимо заметить, что такое выделение этапов связано в целом с особенностями проектной методики, то есть носит общедидактический характер. Это означает, в свою очередь, что гораздо важнее определить специфику самого проекта. Для этого обратимся к принципам отбора проектов: 1) направленность на формирование компетенций, отраженных в ФГОС ВО; 2) направленность на получение конкретного эффекта в сфере деятельности, соответствующей профессиональным интересам студентов; 3) соответствие темы проекта содержанию направления и профиля подготовки студентов; 4) соответствие сложности проекта способностям студентов; 5) реализуемость проекта в установленный срок; 6) возможность обосновать оценку результатов совместной проектной деятельности студентов. Как мы видим, одними из принципов отбора

проектов являются соответствие темы проекта содержанию обучения по определенному профилю или направлению подготовки, а также формирование компетенций, указанных во ФГОС ВО. В рамках данного исследования речь пойдет о языковых учебных проектах, направленных на формирование умений письменной речи студентов языкового вуза. Особенности реализации проекта определяются, в первую очередь, профилем подготовки, возрастом участников проекта и выбором организационной формы обучения. На сегодняшний день опыт внедрения ИКТ в метод проектов в лингвистическом образовании отличается обилием частных методических моделей. Применение вики-технологий в обучении иноязычной письменной речи исследовалось П.В. Сысоевым, М.Н. Евстигнеевым [9; 10], Ю.Ю. Марковой [11]. В целом исследования показывают, что алгоритм языкового проекта состоит из 7 или 8 шагов. Так, П.В. Сысоевым предлагается алгоритм, состоящий из 8 шагов. На подготовительном этапе осуществляются первые три шага, а именно: 1) знакомство обучающихся с целью вики-проекта (осуществляется аудиторно. Со стороны преподавателя дается основная информация по содержанию и структуре проекта, содержанию цели проектной деятельности, преподаватель инструктирует учащихся в соответствии с алгоритмом выполнения проекта, знакомит с темами); 2) регистрация на вики-сервере и знакомство с особенностями работы вики-технологий (преподаватель раздает адрес вики-сервера, обучает регистрации и авторизации, объясняет особенности размещения материала); 3) обсуждение вопросов обеспечения информационной безопасности обучающихся при выполнении вики-проекта (разъяснение правил соблюдения информационной безопасности). Следующий этап – процессуальный. На процессуальном этапе преподаватель и обучающиеся осуществляют следующие 3 шага для реализации проекта: 4) выбор темы и подбор материала для вики-сервиса, выбор жанра и вида стандартизированного или творческого письменного задания (обучающиеся выбирают тему

вики-проекта, обсуждают идеи касательно содержания и структуры письменного высказывания, занимаются поиском подходящего материала, анализируют, систематизируют информацию и договариваются о выполнении индивидуальных заданий. Роль преподавателя сводится к мониторингу совместной учебно-познавательной деятельности и помощи в решении возникающих проблем); 5) написание и публикация вики-документа (каждый участник группы выполняет индивидуальное задание, размещает его на вики-сервисе, отслеживает изменения в содержательной части своего задания, задает соответствующие вопросы по работе и также вносит изменения в документ. Преподаватель осуществляет дистанционный контроль за участием в проектной деятельности каждого учащегося, проверяет содержание); 6) презентация результатов совместной проектной деятельности (каждая группа представляет свой вики-проект, участники обсуждают результаты работы, участвуют все группы. Роль преподавателя сводится к организации общей дискуссии). На финальном (оценочном) этапе осуществляются еще два шага: 7) самооценка (рефлексия, обучающиеся оценивают групповую и индивидуальную работу, обсуждают проблемы, с которыми они столкнулись и которые смогли или не смогли решить без помощи преподавателя, преподаватель также оценивает результаты своей педагогической деятельности); 8) оценка преподавателя (преподаватель оценивает работу студентов по обозначенным критериям). Отметим, что практически аналогично строится алгоритм реализации проекта и у Ю.Ю. Марковой. Так, она выделяет 3 этапа и 10 шагов при построении алгоритма обучения письменной речи на основе вики-технологий. Отметим, что основная разница заключается в выделении шага написания чернового варианта письменной работы. При этом данный шаг может повторяться при необходимости.

Что касается применения облачных технологий и реализации проектной деятельности на их основе, то это частично рассматривалось в работах Г. Кесслера (G. Kessler),

Н. Сторч (N. Storch) и С. Абрамс (Z. Abrams). Так, Г. Кесслер с соавт. провели исследование, в котором участвовали 38 стипендиатов программы Фуллбрайта из разных стран. Срок выполнения проекта – 3 недели. В рамках дисциплины (EAP – English for Academic Purposes, перевод «Английский для академических целей») участникам эксперимента было предложено сформулировать темы проектных работ самостоятельно. Они также ознакомились с уже выполненными работами других студентов, были проинструктированы о сроках выполнения проекта и доступной информации. При этом не использовалась какая-либо конкретная модель создания совместного письменного продукта. Очные занятия на этапе знакомства с технологией включали в себя обсуждение предлагаемых тем и их сужение, сбор информации, анализ и организацию. Далее команды выполняли задания и показывали промежуточные результаты совместной проектной деятельности другим командам и преподавателю, таким образом получая оценку своей промежуточной работы как от студентов, так и от преподавателя. Финальная оценка участникам эксперимента не выставлялась, поскольку проект не носил обязательный характер [12]. Что касается исследований С. Абрамс, то ее эксперименты проводились на основе результатов исследований Н. Сторч, которая сформулировала и обосновала эффективность технологии обучения в сотрудничестве в соответствии с критериями равенства и совместной работы [13]. С. Абрамс разделила 28 участников на группы по 3–4 человека [14]. Проект длился 2 недели. Участники были заранее разделены на группы. Процессуальная часть состояла из 3 шагов. Сначала учащиеся просматривали часть видеофильма в аудиториях, а затем они придумывали окончание фильма в виде единого текста дистанционно. Первый шаг осуществлялся в очной форме (просмотр фильма и обсуждение, мозговой штурм в течение 10 минут). Второй шаг выполнялся с применением облачных технологий, когда учащиеся продолжали обсуждать тематику проекта и совместно формировали результат проектной дея-

Таблица 1
Алгоритм обучения иноязычной письменной речи на основе педагогической
технологии «Обучение в сотрудничестве» с применением ИКТ

Table 1
Stages of teaching students foreign language written speech based on cooperative learning and ICT

Шаги	Действия преподавателя	Действия студентов
Этап I. Информационно-организационный		
1	– знакомит студентов с основами реализации метода проектов; – знакомит студентов с особенностями технологии «Обучение в сотрудничестве»	– задают вопросы
2	– представляет перечень тем студентам для выбора; – определяет групповые составы	– участвуют в обсуждении тем; – выбирают темы; – предлагают свои варианты разделения на группы
3	– после распределения тем по группам уточняет цели и задачи проекта; – уточняет сроки выполнения проекта; – уточняет основные этапы реализации проекта; – обозначает критерии оценивания	– задают вопросы касательно выбранных тем; – обсуждают структуру и организацию проекта
Этап II. Технический		
4	– знакомит студентов с вики- и облачными технологиями; – объясняет применение основных функций вики- и облачных технологий; – информирует об особенностях публикации материала на представленных платформах	– регистрируются на представленных платформах; – изучают особенности их использования; – публикуют первые материалы не по теме проектной деятельности для закрепления
5	– обсуждает вопросы обеспечения информационной безопасности в сети Интернет	– задают вопросы
Этап III. Процессуальный		
6	– объясняет формат написания письменного высказывания; – показывает примеры уже выполненных работ по аналогичной тематике другими студентами; – указывает на типичные ошибки; – обсуждает возможные варианты разделения обязанностей при выполнении задания	– знакомятся со структурой написания нового письменного высказывания; – обсуждают компоненты письменного высказывания; – распределяют роли для выполнения задания
7	– консультирует студентов при возникновении вопросов; – осуществляет гибкий контроль за процессом выполнения задания	– осуществляют поиск и отбор необходимой информации; – совместно анализируют, систематизируют и синтезируют информацию; – публикуют части письменного высказывания, выполненные индивидуально
8	– консультирует студентов при возникновении вопросов; – осуществляет гибкий контроль за процессом выполнения задания; – корректирует тексты каждого учащегося при необходимости; – дает рекомендации по улучшению текста	– предоставляют изначальный вариант письменного задания, поэтапно опубликованного всей группой; – обсуждают вариант письменной работы, выполненный в группе, и вносят изменения при необходимости
9	– осуществляет промежуточную корректировку; – консультирует студентов при возникновении вопросов	– публикуют измененную версию документа
10	– организует презентацию работ	– публикуют финальную версию документа; – участник группы представляет документ, созданный на конкретной платформе
Этап IV. Оценочный		
11	– оценивает работу студентов по заранее выделенным критериям; – на основе мониторинга взаимодействия участников группы оценивает учебно-познавательную деятельность каждого ученика	– осуществляют самооценку по предложенной шкале
12	– осуществляет рефлексию своей педагогической деятельности	– осуществляют рефлексию участия в проектной деятельности

тельности (заочно). Третий шаг – завершение работы над текстом с последующей презентацией остальным группам.

Отметим, что особенности работы вики- и облачных технологий во многом похожи, потому что это программное обеспечение представляет собой онлайн-офис, работающий в рамках веб-браузера без установки специального программного обеспечения на компьютер или мобильное устройство. Любые документы, созданные в этой программе, могут быть экспортированы в файл. При этом доступ к файлам защищен паролем. На основе вышеприведенных исследований представляем наш алгоритм обучения иноязычной письменной речи на основе педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве» с применением ИКТ.

ВЫВОДЫ

В данном исследовании были предложены 4 этапа и 12 шагов реализации проектной деятельности студентов, направленных на обучение иноязычной письменной речи на основе педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве» с применением ИКТ,

а именно: 1) информационно-организационный этап; 2) технический этап; 3) процессуальный; 4) оценочный этап. В качестве средств обучения выступают вики- и облачные технологии, принцип работы и лингводидактический потенциал которых во многом схож. Каждому этапу соответствует совокупность шагов, общее число которых равняется 12. На 1, 2 и 3 шагах происходит знакомство с проектной методикой и технологией «Обучение в сотрудничестве», предлагается перечень тем или подтем, определяется групповой состав и уточняются задачи и цели проекта, временные рамки и условия выполнения, критерии оценивания. На 4 и 5 шагах обучающихся знакомят с программным обеспечением и особенностями работы на выбранных платформах, обсуждаются правила обеспечения информационной безопасности. На 6, 7, 8, 9 и 10 шагах реализуется процессуальный этап, когда обучающиеся выполняют письменные работы во внеаудиторное время совместно и консультируются с преподавателем. На 11 и 12 шагах происходит презентация продукта проектной деятельности, общее обсуждение, оценка групповой работы и рефлексия.

Список источников

1. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. М.: Академия, 2006. 192 с.
2. Полат Е.С. Дистанционное обучение // Педагогические и информационные технологии в образовании. 2001. № 4. Ст. 10.
3. Dewey J. Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. N. Y.: Macmillan, 1916.
4. Зайцев В.С. Современные педагогические технологии. Челябинск: ЧГПУ, 2012. 411 с.
5. Сысоев П.В. Организация проектной деятельности обучающихся на основе современных информационных и коммуникационных технологий и управление проектами // Иностранные языки в школе. 2020. № 9. С. 15-28.
6. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Мусеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 1999.
7. Сафонова К.И., Подольский С.В. Проектная деятельность студентов в вузе: принципы отбора проектов и критерии формирования проектных групп // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 9. С. 52-61. <https://doi.org/10.24158/spp.2017.9.11>
8. Юрловская И.А. Проектные технологии как средство развития индивидуальности учащихся // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 3. С. 94-97.
9. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис вики в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2009. № 5. С. 2-8.
10. Сысоев П.В. Вики-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2013. № 3 (23). С. 140-152.

11. *Маркова Ю.Ю.* Методика развития умений письменной речи студентов на основе вики-технологии (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2011. 22 с.
12. *Kessler G., Bikowski D., Boggs J.* Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects // *Language Learning and Technology*. 2012. Vol. 16 (1). P. 91-109. <http://dx.doi.org/10125/44276>
13. *Storch N.* Collaborative writing in L2 contexts: Processes, outcomes, and future directions // *Annual Review of Applied Linguistics*. 2011. Vol. 31. P. 275-288. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000079>
14. *Abrams Z.I.* Collaborative writing and text quality in Google Docs // *Language Learning and Technology*. 2019. № 23 (2). P. 22-42. <https://doi.org/10125/44681>

References

1. Zagvyazinskiy V.I. *Teoriya obucheniya: Sovremennaya interpretatsiya* [Theory of teaching: Modern Interpretation]. Moscow, "Academia" Publ., 2006. (In Russian).
2. Polat E.S. *Distantionnoye obucheniye* [Online education]. *Pedagogicheskiye i informatsionnye tekhnologii v obrazovanii* [Pedagogical and Information Technologies in Teaching], 2001, no. 4, art. 10. (In Russian).
3. Dewey J. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, Macmillan Publ., 1916, 434 p.
4. Zaytsev V.S. *Sovremennye pedagogicheskiye tekhnologii* [Modern Pedagogical Technologies]. Chelyabinsk, South Ural State Humanitarian Pedagogical University Publ., 2012, 411 p. (In Russian).
5. Sysoyev P.V. Organizatsiya proyektnoy deyatel'nosti obuchayushchikhsya na osnove sovremennykh informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy i upravleniye proyektami [Organization of project activities of students on the basis of modern information and communication technologies and project management]. *Inostrannye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2020, no. 9, pp. 15-28. (In Russian).
6. Polat E.S., Bukharkina M.Y., Moiseeva M.V., Petrov A.Y. *Novye pedagogicheskiye i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* [New Information and Communication Technologies in Teaching]. Moscow, "Academia" Publ., 1999. (In Russian).
7. Saphonova K.I. Podolsky S.V. *Proyekttnaya deyatel'nost' studentov v vuze: printsipy otbora proyektov i kriterii formirovaniya proyektnykh grupp* [Student project activity in university: principles of choosing projects and criteria of project groups forming]. *Obshestvo: sotsiologiya, psihologiya, pedagogika – Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 2017, no. 9, pp. 52-61. <https://doi.org/10.24158/spp.2017.9.11>. (In Russian).
8. Yurlovskaya I.A. *Proyektnyye tekhnologii kak sredstvo razvitiya individual'nosti uchashchikhsya* [Project technologies as a means of developing students identity]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal – Siberia Pedagogical Journal*, 2013, no. 3, pp. 94-97. (In Russian).
9. Sysoyev P.V., Evstigneev M.N. *Tekhnologii Veb 2.0: Sotsial'nyy servis viki v obuchenii inostrannomu yazyku* [Technology of Web 2.0: Social service wiki in foreign language teaching]. *Inostrannye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2009, no. 5, pp. 2-8. (In Russian).
10. Sysoyev P.V. *Viki-tehnologiya v obuchenii inostrannomu yazyku* [Using wiki in teaching a foreign language]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2013, no. 3 (23), pp. 140-152. (In Russian).
11. Markova Y.Y. *Metodika razvitiya umeniy pis'mennoy rechi studentov na osnove viki-tehnologii (angliyskiy yazyk, yazykovoy vuz)*: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Methods of Writing Skills Development based on Wiki-Technologies (English Language, Linguistic University)]. Moscow, Sholokhov Moscow State University for the Humanities, 2011, 22 p. (In Russian).
12. Kessler G., Bikowski D. Boggs J. Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects. *Language Learning and Technology*, vol. 16 (1), 2012, pp. 91-109. <http://dx.doi.org/10125/44276>
13. Storch N. Collaborative writing in L2 contexts: Processes, outcomes, and future directions. *Annual Review of Applied Linguistics*, 2011, vol. 31, pp. 275-288.
14. Abrams Z.I. Collaborative writing and text quality in Google Docs. *Language Learning and Technology*, 2019, no. 23 (2), pp. 22-42. <https://doi.org/10125/4468104/03/2022>

Информация об авторе

Хмаренко Никита Иванович, научный сотрудник лаборатории языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-3004-4592](https://orcid.org/0000-0003-3004-4592), PochNikita@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 04.03.2022
Одобрена после рецензирования 27.05.2022
Принята к публикации 10.06.2022

Information about the author

Nikita I. Khmarenko, Research Scholar of Multicultural Linguistic Education Laboratory, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-3004-4592](https://orcid.org/0000-0003-3004-4592), PochNikita@yandex.ru

The article was submitted 04.03.2022
Approved after reviewing 27.05.2022
Accepted for publication 10.06.2022

Лингводидактический потенциал онлайн-обучения в современном образовании

Мария Сергеевна КОЗЛОВА
ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет
им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
398020, Российская Федерация, г. Липецк, ул. Ленина, 42
maria.milyakova@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрена необходимость использования информационных технологий при обучении иностранному языку. Пояснено, почему специалисту в сфере образования важно ориентироваться в интернет-пространстве. Раскрыты основные отличительные особенности мультимедийной интерактивной компьютерной среды, возможности современных компьютерных и коммуникационных технологий, критерии, характерные для компьютерной среды, возможности интернет-пространства в образовании. Выделены такие дидактические свойства информационно-коммуникационных технологий, как: а) многоязычие и поликультурность информационных интернет-ресурсов; б) многоуровневость информационных интернет-ресурсов; в) разнообразие функциональных типов интернет-ресурсов; г) мультимедийность ресурсов; д) гипертекстовая структура документов; е) возможность создания личной зоны пользователя; ж) возможность организации синхронного и асинхронного общения; з) возможность автоматизации процессов информационно-методического обеспечения и организации управления учебной деятельностью обучающихся и ее контроль. Данные функции позволят значительно обогатить языковую и культурную практику обучающихся, а также создадут условия для развития умений самостоятельной учебной деятельности обучающихся, реализации педагогической технологии обучения в сотрудничестве, разработки индивидуальной образовательной траектории. Рассмотрены два основных подхода при онлайн-обучении (синхронный и асинхронный) и их основные преимущества и недостатки. Приведены примеры, как можно использовать онлайн-ресурсы при обучении, что способствует увеличению уровня мотивации у детей и значительно помогает педагогу при подготовке к учебным занятиям.

Ключевые слова: компьютерная лингводидактика, электронные образовательные ресурсы, компьютерная среда, информационно-коммуникационные технологии

Для цитирования: Козлова М.С. Лингводидактический потенциал онлайн-обучения в современном образовании // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 3. С. 688-696. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-688-696>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-3-688-696

Linguodidactic potential of online learning in modern education

Maria S. KOZLOVA

Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University
42 Lenin St., Lipetsk 398020, Russian Federation
maria.milyakova@yandex.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



© Козлова М.С., 2022

Abstract. The necessity of using information technologies in teaching a foreign language is considered. It is explained why it is important for a specialist in the field of education to navigate the Internet space. The main distinguishing features of a multimedia interactive computer environment, the capabilities of modern computer and communication technologies, the criteria characteristic of the computer environment, the possibilities of the Internet space in education are revealed. didactic properties of information and communication technologies, such as: a) multilingualism and multiculturalism of information Internet resources; b) multi-level information Internet resources; c) variety of functional types of Internet resources; d) multimedia resources; e) hypertext structure of documents; f) the possibility of creating a personal zone of the user; g) the possibility of organizing synchronous and asynchronous communication; h) the possibility of automating the processes of information and methodological support and organizing the management of educational activities of students and its control. These functions will significantly enrich the language and cultural practice of students, as well as create conditions for the development of skills for independent learning activities of students, the implementation of pedagogical learning technology in cooperation, development of an individual educational trajectory. Two main approaches to online learning (synchronous and asynchronous) and their main advantages and disadvantages are considered. Examples are given of how online resources can be used in teaching, which helps to increase the level of motivation in children and greatly helps the teacher in preparing for training sessions.

Keywords: computer linguodidactics, electronic educational resources, computer environment, information and communication technologies

For citation: Kozlova M.S. Lingvodidakticheskiy potentsial onlayn-obucheniya v sovremennom obrazovanii [Linguodidactic potential of online learning in modern education]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 3, pp. 688-696. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-688-696> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время на уроке иностранного языка практически невозможно обойтись без технических средств обучения. Те плюсы, которые дает использование аудио- и ви-

деоматериалов на уроке иностранного языка, сложно переоценить.

В связи с этим необходимость усвоения мультимедийных технологий со стороны преподавателей растет, и, следовательно, компьютерная лингводидактика приобретает особую значимость в обучении иностранно-

му языку. Компьютер в этой отрасли знаний рассматривается как дидактическое средство, так как подача учебного материала происходит особым способом. «Компьютерная лингводидактика – область лингводидактики, изучающая теорию и практику использования компьютеров в обучении иностранному языку» [1, с. 31].

СУЩНОСТЬ И СОСТАВЛЯЮЩИЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИИ

Под лингводидактическим потенциалом Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин понимают «различные способы и возможности использования аутентичных материалов на изучаемом языке (текстов, фильмов, музыкальных произведений, веб-страниц и др.) в процессе преподавания и изучения иностранного языка»¹.

С позиции современной лингвистики исследователей интересует, прежде всего, вскрытие внутренней логики дискурса, изучение и классификация языковые средства [онлайн] коммуникации [в текстах англоязычных резюме] [2, с. 43].

Информационно-коммуникационные технологии сегодня очень быстро меняются и развиваются. В связи с этим растет потребность в раскрытии лингводидактической сущности электронных средств обучения, а также пересмотр возможности компьютерных средств обучения и модели взаимодействия среди участников образовательного процесса.

Специалист абсолютно в любой сфере должен уметь работать с ИКТ. Особенno это важно специалистам в образовательной сфере, поскольку им необходимо готовиться к учебным занятиям, находить различный раздаточный материал, подготавливать индивидуальные домашние задания. В процессе цифровизации образования Н.М. Ветчинин выделяет среди преимуществ простоту использования ИКТ, большую скорость передачи данных, а

также быструю реакцию на изменение потребностей обучающихся [3, с. 111].

Сеть Интернет предлагает широкий спектр сайтов, где легко можно найти аутентичный текст, учебники, видеоматериал и даже получить профессиональную консультацию. Здесь следует отметить, что, несмотря на такие возможности с появлением Интернета, учителю все же нужно тщательно отбирать материал и анализировать его, поскольку в нем может содержаться ложная социокультурная информация, в которой неопытные пользователи просто не смогут разобраться.

Благодаря своей высокой степени интерактивности ИКТ способны решить различные учебные задачи путем предоставления современному учителю высокоинформационной познавательной среды. Одним из важнейших преимуществ такой среды является то, что она дает возможность не просто обучать группу людей, но и обеспечивает индивидуальный патронаж при необходимости.

На сегодняшний день существует множество платформ, на которых может осуществляться процесс обучения иностранному языку в сети Интернет. К.В. Капранчикова выделяет следующие: электронная почта или электронно-почтовая группа, блог-технология, вики-технология, подкасты, веб-форумы, средства синхронной видео-интернет-коммуникации, электронные словари, лингвистический корпус, информационно-справочные ресурсы сети Интернет, навигаторы [4, с. 51].

При разработке методики обучения очень важно учитывать дидактические свойства и методические функции любой образовательной среды. Именно поэтому в нашей работе возникает необходимость остановиться подробнее на этом аспекте. По мнению П.В. Сысоева, дидактические свойства современных ИКТ – основные характеристики, признаки конкретных технологий, отличающие одни от других, существенные для дидактики (включая лингводидактику) как в плане теории, так и в плане практики. Под дидактическими функциями современных ИКТ понимаются внешние проявления

¹ Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во «ИКАР», 2009. С. 127.

средств ИКТ, используемые в учебно-воспитательном процессе для реализации поставленных целей [5, с. 120].

П.В. Сысоев в своей работе «Современные информационные и коммуникационные технологии» выделяет следующие дидактические свойства.

Многоязычие и поликультурность информационных интернет-ресурсов. В сети Интернет пользователь сталкивается с информацией, представленной на разных языках. В большинстве своем мы имеем дело с английским языком, который признан международным. Английский, как и любой другой язык, имеет множество диалектов и вариантов, характерных для той или иной местности англоговорящих стран. Кроме того, Интернет является важным источником для изучающего английский язык и культуру изучаемой страны при поиске информации различных этнических, социальных и тому подобных сообществах страны. Только получив необходимую информацию, обучающиеся смогут ее осмыслить и проанализировать, а следовательно, реализовать принцип диалога культур [6, с. 19]. Рассматриваемое дидактическое свойство способствует обогащению информации о культурном многообразии страны и формирует представление о норме существования культур в современном поликультурном мире [7, с. 21].

Многоуровневость информационных интернет-ресурсов. Сеть Интернет предоставляет возможность отбора материала любой сложности исходя из интересов обучающихся, а также целей и задач, которые ставит перед собой учитель. Широкий спектр аутентичных материалов любой сложности позволяет использовать информационные интернет-ресурсы на всех этапах обучения.

Разнообразие функциональных типов интернет-ресурсов. В сети Интернет представлено огромное множество сайтов, предлагающих разнообразный информационный материал на интересующую тему, от интернет-магазинов до электронных библиотек. С помощью широкого спектра таких ресурсов обучающийся учится находить необходимую

информацию, извлекать полезное и, само собой разумеется, пополнять языковую практику.

Мультимедийность ресурсов. В сети Интернет можно встретить широкое разнообразие форматов представления информации, таких как текст, графика, цветные изображения, аудиофайлы, видеозаписи, анимация. По мнению Е.А. Савкиной, чтобы подготовить обучающихся к межкультурному общению, необходимо учитывать, что функционирование языка обусловлено такими социальными факторами, как культурные нормы, традиции, ценности того или иного общества [8, с. 110]. Именно аутентичные ресурсы способствуют обогащению социокультурного опыта учеников, поскольку благодаря ИКТ у обучающегося появляется уникальная возможность аудировать аутентичную речь и обогащать свой опыт культурного многообразия современного мира.

Гипертекстовая структура документов дает возможность переходить на информационные ресурсы с помощью клика ссылки или части информации внутри самого документа. Таким образом, обучающийся может с легкостью обратиться к ресурсу, который наиболее подробно ознакомит с изучаемым материалом. Такое свойство также способствует культурному и языковому обогащению пользователя [5, с. 124].

Возможность создания личной зоны пользователя. Абсолютно любой пользователь персонального компьютера или любого другого мобильного устройства может с легкостью создать свою личную страницу в социальных сетях, где они загружают информацию о себе, своих хобби, своей семье, любимую музыку, фото, видео, добавляют в друзья других пользователей и могут активно с ними общаться на изучаемом языке. Таким образом, они учатся представлять себя, свою школу, город и т. п.

Возможность организации синхронного и асинхронного общения. Для развития всех видов речевой деятельности, а также для обогащения социокультурного опыта современные ИКТ предоставляют возможность синхронного и асинхронного общения. Такое общение благоприятно влияет на дос-

тижение поставленных целей при обучении иностранному языку, поскольку участники этого общения могут делиться опытом и осуществлять телекоммуникационные проекты.

Возможность автоматизации процессов информационно-методического обеспечения и организации управления учебной деятельностью обучающихся и ее контроль. Информационно-методическое обеспечение – это система информации, необходимая для реализации образовательной программы «Иностранный язык», которая, как и любой другой учебный ресурс, имеет свои методические свойства. Учебные ресурсы сети Интернет вместе с информационно-справочными ресурсами могут являться информационно-методическим обеспечением учебного процесса [9, с. 103], а также программное обеспечение для создания сетевых языковых тестов можно активно использовать для организации управления учебной деятельностью и автоматизированного контроля сформированности языковых навыков и развития речевых умений [5, с. 125].

Исходя из вышеперечисленных дидактических свойств и методических функций ИКТ можно сделать вывод, что сеть Интернет можно использовать при обучении иностранному языку для изучения и закрепления нового материала и его иллюстрирования, для контроля, для самообразования. Для каждой цели, как правило, выбирается один основной ресурс, по которому будет работать преподаватель большую часть времени. Но это не значит, что остальные ресурсы игнорируются, наоборот, они являются сопутствующими.

Так, при изучении нового материала чаще всего используют электронные издания. Это, в первую очередь, электронный учебник, включающий в себя элементы первоначального закрепления знаний, справочники, словари, энциклопедии. Такая форма имеет преимущества перед печатным учебником, поскольку в онлайн-пространстве можно еще и просмотреть видео-лекции, прилагаемые к электронному ресурсу.

При закреплении материала в настоящее время стали популярны программы-тренажеры, предназначенные для заучивания иностранных слов или отработки грамматики. Обычно они содержат сборники задач и упражнений и выполняют функции дидактических материалов. У таких программ-тренажеров есть функция отслеживания хода, времени решения, а также они сразу указывают на допущенные ошибки.

Современные информационные технологии используются при иллюстрировании учебного материала. Как правило, учителя создают презентации, куда вставляют графические изображения, аудио- и видеинформацию, относящуюся к теме урока. Кроме того, презентации активно используются и для представления ученических проектов.

При необходимости самообразования учитель и ученики могут контактировать асинхронно, то есть через электронную почту, веб-форум или блог, обмениваться различными документами, включая аудио- и видеофайлы, задавать вопросы, делиться опытом в общем чате или напрямую с учителем.

В современной практике работы учителей для осуществления контроля знаний используются тематические тесты или специализированные компьютерные программы (приложения) – так называемые генераторы тестов, которые позволяют создавать тестирующие программы. В таком случае учитель самостоятельно программирует ход тестирования и вопросы теста [10, с. 65].

Следует отметить, что для разрешения проблемы организации самостоятельной когнитивной деятельности учащихся именно электронные образовательные ресурсы (ЭОР) играют основную роль. Как уже было упомянуто выше, номенклатура ЭОР очень обширна, а именно, это и электронные учебники, электронные копии различных печатных пособий, мультимедиа презентации изучаемого материала, лекции на аудио-носителях, системы компьютерного тестирования, интеллектуальные обучающие системы, учебные пакеты прикладных программ и мн. др. [11, с. 109].

А.В. Соловов подчеркивает, что использование ИКТ в образовании высокоэффективно, так как это обеспечивает мотивационный стимул у обучающихся для самостоятельной работы или работы в группе на каждой познавательной деятельности [12; 13, с. 121].

Однако, по мнению А.Л. Бердичевского с соавт. если еще несколько лет назад было принято считать онлайн-обучение ведущей современной формой образования XXI века, то «на сегодняшний день пришли к выводу, что онлайн-обучение ни в коем случае не должно заменить традиционные формы образования и рассматривается в настоящее время как форма дополнения традиционного процесса образования» [14, с. 115], и модель смешанного обучения с очным сопровождением предоставляет больше возможностей для взаимодействия в рамках дисциплины [15].

Для каждой образовательной среды характерны свои отличительные критерии и свойства. Говоря о компьютерной среде, мы в первую очередь отмечаем такие критерии, как:

- способность обучать навыкам грамотной речи, орфографии;
- создание условий для творческого подхода в решении образовательных задач;
- условия, при которых педагог может взаимодействовать с обучающимися при помощи компьютерной среды в любое время и независимо от местонахождения участников образовательного процесса;
- отсутствие пристрастного отношения, что способствует повышенному уровню внимания на учебном материале, а не на отвлекающих других атрибутах (например, внешний вид участников обучения);
- возможность организации «виртуального класса» и осуществление индивидуального и группового проектного обучения [16, с. 42].

Функциональные свойства современных компьютерных и коммуникационных технологий предоставляют образовательному процессу реализацию следующих возможностей:

- возможность сбора, передачи, хранения, изменения информации;

- предоставление различных форм образовательной деятельности;
- возможность прохождения образовательных курсов и непрерывность образовательного процесса;
- существенный диапазон обеспечения образовательного процесса;
- значительный интерес субъектов в осуществлении образовательного процесса;
- создание и развитие единой информационно-образовательной среды обучения;
- адаптация к месту и времени обучения;
- существенное развитие методического и программного обеспечения образовательной среды;
- предоставление выбора личной траектории обучения, исходя из особенностей обучающегося;
- развитие творческой личности;
- возможность сформировать самостоятельность в обучении и др. [16, с. 44].

На сегодняшний день электронное обучение предполагает наличие двух дидактических подходов, где в первом предполагается традиционная учебная работа в группе. Такой подход осуществляется с помощью специального программного обеспечения, оснащенного видео- и аудиосвязью, с возможностью обмениваться документами. В этом случае преподаватель знакомит обучающихся с темой урока через электронные учебники или образовательные компьютерные ресурсы. Для закрепления полученных знаний предлагается дискуссия в группе через выбранное ПО.

Такой подход актуален для европейских и западных университетов, поскольку все участники образовательного процесса обеспечены высокоскоростными электронными телекоммуникациями и значительной наполненностью образовательных ресурсов, доступных обучающимся.

При втором подходе обучающиеся самостоятельно осваивают материал, заранее подготовленный на электронном носителе. Участники образовательного процесса общаются асинхронно, то есть с задержкой по времени (например, через электронную почту). Безус-

ловно, такой подход менее эффективен, так как обучающиеся большую часть времени осваивают и закрепляют материал самостоятельно. У учителя есть возможность только указать на ошибки в письменной форме. На сегодняшний день в связи с недостаточным развитием интернет-технологий второй подход характерен для нашей страны.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итог, нужно отметить, что сегодня цель в современной методике понимается шире, нежели только способность к коммуникации, приобретаемой в процессе обучения. Умения технологического характера, которые способствуют процессу овладения иностранным языком, являются неотъемлемой частью этой цели. Использование современных ИКТ в учебно-воспитательном

процессе способствует повышению мотивации обучающихся к осваиваемому курсу, предоставляя новые возможности для организации самостоятельной работы обучающихся и развития их самоорганизации [9, с. 107]. С развитием сети Интернет и после пережитой всемирной пандемии COVID-19 способность обучать детей дистанционно стала просто необходимой. Сеть Интернет предоставляет огромный диапазон возможностей для грамотной подачи материала, а подходы учитель может выбирать сам, исходя из условий обеспечения высокоскоростными электронными телекоммуникациями и обширным наполнением университетских сетей научно-образовательными информационными ресурсами. Сегодня мы вынуждены признать и принять тот факт, что мультимедийная среда является уже неотъемлемой частью образовательного процесса XXI века.

Список источников

1. Смирнова Е.В. Формирование и использование программно-методического обеспечения, реализующего возможности информационных технологий, для развития умений иноязычной деятельности: на примере обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей: дис. ... канд. пед. наук. М.: ИИО РАО, 2007. 154 с.
2. Котова И.Ю. Рациональные и эмоциональные средства выражения самопрезентации в текстах англоязычных резюме // Иностранные языки и современные тенденции в иноязычном образовании: материалы 5 Юбилейной междунар. науч.-практ. конф. Воронеж: ВГУ, 2021. С. 42-48.
3. Ветчинин Н.М. Тренды университетской цифровизации: от простого к сложному // Ноосферные исследования. 2021. № 1. С. 106-114. <https://doi.org/10.46724/NOOS.2021.1.106-114>
4. Капранчикова К.В. Дидактические свойства и методические функции мобильных технологий в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. Вып. 1 (29). С. 49-56.
5. Сысоев П.В. Дидактические свойства и функции современных информационных и коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 120-134.
6. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2001. № 3. С. 17-24.
7. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование: теория и практика. М.: Еврошкола, 2003.
8. Савкина Е.А. Параметры социокультурной компетенции участника межкультурной коммуникации // Общество. Коммуникация. Образование. 2020. Т. 11. № 3. С. 108-120. <https://doi.org/10.18721/JHSS.11309>
9. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Современные учебные интернет-ресурсы в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2008. № 6. С. 100-110.
10. Шкильменская Н.А. Основные функции современных информационно-коммуникационных технологий в условиях гуманитаризации образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 83. С. 58-68.
11. Соловов А.В. Электронное обучение – новая технология или новая парадигма? // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 104-112.

12. Соловов А.В. Информационные технологии обучения в профессиональной подготовке // Высшее образование в России. 1995. № 2. С. 31-35.
13. Соловов А.В. Дистанционное обучение: технологии и целевые группы // Высшее образование в России. 2006. № 7. С. 119-124.
14. Бердичевский А.Л., Гиниатуллин И.А., Тареева Е.Г. Методика межкультурного иноязычного образования в вузе. М.: ФЛИНТА, 2020. 368 с.
15. Okaz A.A. Integrating blended learning in higher education // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 186. P. 600-603. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.086>
16. Красильникова В.А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании. М.: Дом Педагогики, 2006. 231 с.

References

1. Smirnova E.V. *Formirovaniye i ispol'zovaniye programmno-metodicheskogo obespecheniya, realizuyushchego vozmozhnosti informatsionnykh tekhnologiy, dlya razvitiya umeniy inoyazychnoy deyatel'nosti: na primere obucheniya angliyskomu yazyku studentov neyazykovykh spetsial'nostey: dis. ... kand. ped. nauk* [Development and Use of Software and Methodical Support that Implements the Possibilities of Information Technology for the Development of Foreign Language Skills: on the Example of Teaching English to Students of Non-Linguistic Specialties. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, Institute of Informatization of Education of Russian Academy of Education Publ., 2007, 154 p. (In Russian).
2. Kotova I.Y. Ratsional'nyye i emotSIONAL'nyYE sredstva vyrazheniya samoprezentatsii v tekstakh angloyazychnykh rezyume [Rational and emotional means of expressing self-presentation in the texts of English resumes]. *Materialy 5 Yubileynoy mezdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Inostrannyye yazyki i sovremennyye tendentsii v inoyazychnom obrazovanii»* [Proceedings of the 5th Anniversary International Scientific and Practical Conference “Foreign Languages and Current Trends in Foreign Language Education”]. Voronezh, Voronezh State University Publ., 2021, pp. 42-48. (In Russian).
3. Vetchinin N.M. Trendy universitetskoy tsifrovizatsii: ot prostogo k slozhnomu [Trends in university digitalization: from simple to complex]. *Noosfernyye issledovaniya – Noospheric Studies*, 2021, no. 1, pp. 106-114. <https://doi.org/10.46724/NOOS.2021.1.106-114>. (In Russian).
4. Kapranchikova K.V. Didakticheskiye svoystva i metodicheskiye funktsii mobil'nykh tekhnologiy v obuchenii inostrannomu yazyku [Didactic properties and methodological functions of mobile technologies in teaching a foreign language]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2014, issue 1 (29), pp. 49-56. (In Russian).
5. Sysoyev P.V. Didakticheskiye svoystva i funktsii sovremennoykh informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy [Didactic features and functions of modern information and communication technologies]. *Inostrannyye yazyki v shkole Foreign Languages at School*, 2012, no. 6, pp. 120-134. (In Russian).
6. Safonova V.V. Kul'turovedeniye v sisteme sovremennoy yazykovoy obrazovaniya [Cultural studies in the system of modern language education]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2001, no. 3, pp. 17-24. (In Russian).
7. Sysoyev P.V. *Yazykovoye polikul'turnoye obrazovaniye: teoriya i praktika* [Multicultural Language Education: Theory and Practice]. Moscow, Evroshkola Publ., 2003. (In Russian).
8. Savkina E.A. Parametry sotsiokul'turnoy kompetentsii uchastnika mezhekul'turnoy kommunikatsii [Parameters of an intercultural communication participant's sociolinguistic competence]. *Obshchestvo. Kommunikatsiya. Obrazovaniye – Society. Communication. Education*, 2020, vol. 11, no. 3, pp. 108-120. <https://doi.org/10.18721/JHSS.11309>. (In Russian).
9. Sysoyev P.V., Evtigneyev M.N. Sovremennyye uchebnyye internet-resursy v obuchenii inostrannomu yazyku [Modern educational Internet resources in teaching a foreign language]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2008, no. 6, pp. 100-110. (In Russian).
10. Shkilmenskaya N.A. Osnovnyye funktsii sovremennoykh informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy v usloviyakh gumanitarizatsii obrazovaniya [The main functions of modern information and communication technologies in the context of the humanization of education]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertseva – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences*, 2009, no. 83, pp. 58-68. (In Russian).

11. Solovov A.V. Elektronnoye obucheniye – novaya tekhnologiya ili novaya paradigma? [E-learning – a new technology or a new paradigm?]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2006, no. 11, pp. 104-112. (In Russian).
12. Solovov A.V. Informatsionnyye tekhnologii obucheniya v professional'noy podgotovke [Information technologies of education in vocational training]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 1995, no. 2, pp. 31-35. (In Russian).
13. Solovov A.V. Distantionnoye obucheniye: tekhnologii i tselevyye gruppy [Distance learning: technologies and target groups]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2006, no. 7, pp. 119-124. (In Russian).
14. Berdichevskiy A.L., Giniatullin I.A., Tareva E.G. *Metodika mezhkul'turnogo inoyazychnogo obrazovaniya v vuze* [Methods of Intercultural Foreign Language Education at the University]. Moscow, FLINTA Publ., 2020, 368 p. (In Russian).
15. Okaz A.A. Integrating blended learning in higher education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 186, pp. 600-603. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.086>
16. Krasilnikova V.A. *Informatsionnyye i kommunikatsionnyye tekhnologii v obrazovanii* [Information and Communication Technologies in Education]. Moscow, Dom Pedagogiki Publ., 2006, 231 p. (In Russian).

Информация об авторе

Козлова Мария Сергеевна, преподаватель кафедры английского языка, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-4457-1089](https://orcid.org/0000-0002-4457-1089), maria.milyakova@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 11.03.2022
Одобрена после рецензирования 03.06.2022
Принята к публикации 10.06.2022

Information about the author

Maria S. Kozlova, Lecturer of English Language Department, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-4457-1089](https://orcid.org/0000-0002-4457-1089), maria.milyakova@yandex.ru

The article was submitted 11.03.2022
Approved after reviewing 03.06.2022
Accepted for publication 10.06.2022

ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ И АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА RECREATIONAL AND ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION

Научная статья
УДК 796:799
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-3-697-704

Адаптивное физическое воспитание младших школьников с бронхиальной астмой

Нина Владимировна БАУЛИНА*, Тамара Павловна БЕГИДОВА

ФГБОУ ВО «Воронежская государственная академия спорта»
394036, Российская Федерация, г. Воронеж, ул. К. Маркса, 59

*Адрес для переписки: nina.baulina2016@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрены особенности адаптивного физического воспитания младших школьников с бронхиальной астмой, отнесенных к специальной медицинской группе. Состояние здоровья учащихся дает основание применять на учебных занятиях упражнения дыхательной гимнастики с целью коррекции, поддержания здоровья и обеспечения активной жизнедеятельности детей с заболеваниями органов дыхания. Полученные в результате проведенного исследования данные свидетельствуют об ожидаемой эффективности использования предложенной методики выполнения дыхательных упражнений на свежем воздухе для улучшения состояния дыхательной системы. Результаты изыскания могут быть полезны специалистам по адаптивной физической культуре, инструкторам физкультурно-оздоровительных организаций и семьям с детьми, имеющими заболевания органов дыхания, а также студентам, магистрантам и аспирантам, обучающимся по направлению подготовки «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья». Полученные данные могут применяться в инклюзивном образовании младших школьников.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, заболевания органов дыхания, дыхательная гимнастика, специальная медицинская группа, реабилитация

Для цитирования: Баулина Н.В., Бегидова Т.П. Адаптивное физическое воспитание младших школьников с бронхиальной астмой // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 3. С. 697-704. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-697-704>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-3-697-704

Adaptive physical education of junior school students with bronchial asthma

Nina V. BAULINA*, Tamara P. BEGIDOVA

Voronezh State Academy of Sports

59 K. Marks St., Voronezh 394036, Russian Federation

*Corresponding author: nina.baulina2016@yandex.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



© Баулина Н.В., Бегидова Т.П., 2022

Abstract. We consider the features of adaptive physical education of junior school students with bronchial asthma, assigned to a special medical group. The state of students' health provides a basis for using breathing exercises in the classroom in order to correct, maintain health and ensure the active life of children with respiratory diseases. The data obtained as a result of the study indicate the expected effectiveness of using the proposed method of performing breathing exercises in the fresh air to improve the condition of the respiratory system. The results of the research can be useful to specialists in adaptive physical education, instructors of sports and recreation organizations and families with children with respiratory diseases, as well as students, Master's Degree and Post-Graduate students studying in the programme "Physical Education for Persons with Health Deviations". The data obtained can be used in inclusive education of junior school students.

Keywords: adaptive physical education, respiratory diseases, respiratory gymnastics, special medical group, rehabilitation

For citation: Baulina N.V., Begidova T.P. Adaptivnoye fizicheskoye vospitaniye mladshikh shkol'nikov s bronkhial'noy astmoy [Adaptive physical education of junior school students with bronchial asthma]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 3, pp. 697-704. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-697-704> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время большое количество детей имеет отклонения в состоянии здоровья (органов дыхания, органов пищеварения, инфекционные заболевания, травмы, болезни нервной системы и органов чувств, костно-мышечной системы и др.), что послужило выделению в отдельное направление физического воспитания – адаптивного физического воспитания (АФВ).

По данным ряда исследований¹, к числу наиболее распространенных заболеваний относятся заболевания органов дыхания [1]. В статистических данных обнаружено превалирование заболеваний органов дыхания в общем объеме заболеваний младших школьников. Среди заболеваний органов дыхания преобладает бронхиальная астма [2].

Лечение бронхиальной астмы осуществляется, как правило, медикаментозными средствами. Тогда как ученые² обращают

¹ Всемирная организация здравоохранения. URL: https://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_recommendations/ru (дата обращения: 04.10.2021).

² Там же.

внимание на то, что в числе эффективных средств лечения бронхиальной астмы у детей значительное место принадлежит средствам адаптивной физической культуры (АФК), где наиболее действенными являются средства дыхательной гимнастики [1; 3].

Бронхиальная астма относится к числу наиболее распространенных респираторных заболеваний, которым, по статистическим данным ВОЗ (2020), в мире страдают порядка 235 миллионов человек. Особую опасность заболевание органов дыхания представляет для детской возрастной категории 7–15 лет³. Бронхиальная астма у детей имеет гендерные различия, фиксация заболеваемости чаще наблюдается у мальчиков, с возрастом это различие нивелируется. За последние годы прослеживается тенденция к увеличению числа детей с заболеванием бронхиальной астмой⁴ и отнесенных по состоянию здоровья к специальным медицинским группам [2; 4; 5].

Функция дыхания является основной для поддержания жизни человека, при ее нарушении страдает весь организм. Для восстановления нормального функционирования дыхательной системы применяют различные методы, в том числе специальные тренировки дыхательных мышц. Восстановление нарушенной функции легких является главной задачей физических упражнений при легочной патологии.

В существующих подходах реабилитации больных бронхиальной астмой применяются многообразные дыхательные гимнастики – парадоксальная дыхательная гимнастика Стрельниковой, звуковая гимнастика, методика произвольного управления дыханием по Бутейко, энергетическое дыхание Кацудзо Ниши. Применение различных дыхательных упражнений развивает дыхательные мышцы,

способствуя улучшению вентиляции легких⁵, то есть развивают и совершенствуют функцию дыхания, снимая спазм бронхов [2; 3].

Хроническим больным бронхиальной астмой в целях профилактики, снижения тяжести течения заболевания, а также риска летального исхода требуется постоянно и целенаправленно укреплять специальные мышцы дыхательной системы и развивать их функциональные возможности [3; 4; 6].

Как показывает статистика, несмотря на многочисленные исследования данной проблемы [1; 2; 4; 6], бронхиальная астма является самой распространенной хронической болезнью среди детей⁶.

В связи с этим возникает потребность в применении новых подходов и организационных форм в комплексной реабилитации детей с бронхиальной астмой с использованием разнообразных форм адаптивной физической культуры. Актуальным является поиск и разработка новых научно-обоснованных и эффективных программ оздоровления детей с бронхиальной астмой [1; 2].

Гипотезой исследования предполагалось, что применение экспериментальной методики с широким использованием дыхательных упражнений в инклюзивном образовании позволит повысить уровень функционального развития дыхательной системы у детей младшего школьного возраста, отнесенных к

⁵ Всемирная организация здравоохранения. URL: https://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_recommendations/ru (дата обращения: 04.10.2021); Классики оздоровительного дыхания. СПб.: Изд-во «Крылов», 2020. 256 с.; GINA: Глобальная стратегия лечения и предупреждения бронхиальной астмы, 2020. Отчет по глобальной стратегии лечения и предупреждения астмы (2020 GINA Report, Global Strategy for Asthma Management and Prevention). С. 211. URL: <https://bacteriophages.info/ru/4doctors/gina-globalnaya-strategiya-lecheniya-i-preduprejdeniya-bronhialnoy-astmy-2020> (дата обращения: 04.10.2021).

⁶ Классики оздоровительного дыхания. СПб.: Изд-во «Крылов», 2020. 256 с.; GINA: Глобальная стратегия лечения и предупреждения бронхиальной астмы, 2020. Отчет по глобальной стратегии лечения и предупреждения астмы (2020 GINA Report, Global Strategy for Asthma Management and Prevention). С. 211. URL: <https://bacteriophages.info/ru/4doctors/gina-globalnaya-strategiya-lecheniya-i-preduprejdeniya-bronhialnoy-astmy-2020> (дата обращения: 04.10.2021).

³ Всемирная организация здравоохранения. URL: https://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_recommendations/ru (дата обращения: 04.10.2021); Классики оздоровительного дыхания. СПб.: Изд-во «Крылов», 2020. 256 с.

⁴ Классики оздоровительного дыхания. СПб.: Изд-во «Крылов», 2020. 256 с.

специальной медицинской группе с заболеванием бронхиальной астмой, снизит количество и интенсивность приступов.

Объект исследования – процесс адаптивного физического воспитания детей с бронхиальной астмой в инклюзивном образовании.

Предмет исследования – методика использования дыхательной гимнастики у младших школьников, страдающих бронхиальной астмой, на уроках адаптивной физической культуры.

Цель исследования – теоретическое и экспериментальное обоснование методики использования дыхательной гимнастики на уроках адаптивной физической культуры у младших школьников с заболеванием бронхиальной астмой.

Задачи исследования:

1) изучить научно-методические основы применения средств адаптивной физической культуры с детьми, страдающими бронхиальной астмой;

2) выявить научно-методические подходы использования дыхательной гимнастики с младшими школьниками с заболеванием бронхиальной астмой;

3) разработать и апробировать методику использования дыхательной гимнастики в адаптивной физической культуре младших школьников с заболеванием бронхиальной астмой.

Методы исследования:

– анализ и синтез научно-методической литературы по вопросам адаптивного физического воспитания младших школьников с заболеванием бронхиальной астмой;

– анкетирование;

– диагностика состояния здоровья;

– педагогическое наблюдение;

– тестирование уровня функционального состояния;

– педагогический эксперимент;

– методы математической статистики.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Ученые и практики АФК считают, что одним из перспективных, доступных и одно-

временно эффективным направлением лечения и профилактики бронхиальной астмы являются специальные физические упражнения, используемые в различных видах дыхательной гимнастики. Положительный эффект достигается путем комплексного и системного использования средств дыхательной гимнастики и дальнейшего пролонгированного поддержания достигнутого состояния здоровья [1; 2]. При разработке экспериментальной методики с учетом возрастных и морфофункциональных особенностей детей младших классов были подобраны гимнастические упражнения, наиболее оптимальные для проведения дыхательной гимнастики, исходя из особенностей развития дыхательной системы школьников младших классов.

Занятия физическими упражнениями с применением адаптированной физической нагрузки преимущественно циклического характера, по возможности на свежем воздухе, помогают укрепить респираторную систему и нормализовать ее функционирование. При этом наблюдается положительный эффект применения дыхательных упражнений в виде хорошего настроения и приподнятого эмоционального состояния, что немаловажно, учитывая неустойчивость центральной нервной системы детей при данном заболевании.

В эксперименте приняли участие 10 младших школьников с заболеваниями органов дыхания. Было сформировано 2 группы, контрольная и экспериментальная. На констатирующем этапе эксперимента в обеих группах провели функциональное тестирование и замеры антропометрических параметров.

Измерялись показатели:

– окружность грудной клетки (ОГК);

– экскурсия грудной клетки (ЭГК);

– жизненная емкость легких (ЖЕЛ);

– продолжительность задержки дыхания на выдохе (проба Генча);

– продолжительность задержки дыхания на вдохе – (проба Штанге) [1].

Предварительное тестирование показало, что развитие дыхательной системы младших школьников с бронхиальной астмой обеих

групп находилось на низком уровне и не имело достоверных различий (табл. 1).

На основе проведенных педагогических исследований была разработана экспериментальная методика с применением дыхательных упражнений на занятиях адаптивной физической культурой младших школьников, страдающих бронхиальной астмой. Основная цель занятий заключалась в овладении младшими школьниками навыков правильного дыхания, освоении техники простейших упражнений, постепенной адаптации организма занимающихся к физическим нагрузкам за счет умеренного воздействия на все органы и системы с помощью физических упражнений [6].

Контрольная группа занималась по школьной программе физического воспитания, экспериментальная группа занималась

по предложенной методике использования дыхательной гимнастики на уроках адаптивной физической культуры младших школьников с заболеванием бронхиальной астмой.

Школьники, отнесенные к специальной медицинской группе, занимались адаптивным физическим воспитанием три раза в неделю по 30 минут. Расписание занятий приходилось варьировать, исходя из загруженности, и проводить до или после уроков. В группу были объединены младшие школьники со 2 по 4 классы всех параллелей.

По окончании эксперимента проводилось повторное функциональное тестирование и замеры антропометрических параметров. Результаты формирующего этапа экспериментальной группы представлены в табл. 2, контрольной – в табл. 3.

Таблица 1
Показатели дыхательной системы младших школьников с бронхиальной астмой
экспериментальной и контрольной групп в начале эксперимента

Table 1
Indicators of the respiratory system of junior school students with bronchial asthma
in the experimental and control groups at the beginning of the experiment

Показатели	Экспериментальная группа (n = 5)	Контрольная группа (n = 5)	P
ОГК, см	51,6	51,8	> 0,05
ЭГК, см	4,9	4,9	
ЖЕЛ, л	1,8	1,8	
Проба Штанге, с	23,2	23,4	
Проба Генча, с	9,5	9,6	

Таблица 2
Показатели дыхательной системы младших школьников с бронхиальной астмой
экспериментальной группы в начале и по окончании эксперимента

Table 2
Indicators of the respiratory system of junior school students with bronchial asthma
in the experimental group at the beginning and at the end of the experiment

Показатели	До эксперимента (Х1) (n = 5)	После эксперимента (Х2) (n = 5)	X2–Х1	%	P
ОГК, см	51,6	56,1	4,5	8,7	> 0,05
ЭГК, см	4,9	5,3	0,4	8,1	
ЖЕЛ, л	1,8	1,9	0,1	5,5	
Проба Штанге, с	23,2	25,1	1,9	8,1	
Проба Генча, с	9,5	10,2	0,7	7,3	

Таблица 3
Показатели дыхательной системы младших школьников с бронхиальной астмой
контрольной группы в начале и по окончании эксперимента

Table 3

Indicators of the respiratory system of junior school students with bronchial asthma
in the control group at the beginning and at the end of the experiment

Показатели	До эксперимента (Х1) (n = 5)	После эксперимента (Х2) (n = 5)	X2–Х1	%	P
ОГК, см	51,8	52,7	0,9	1,0	> 0,05
ЭГК, см	4,9	5,0	0,1	2,0	
ЖЕЛ, л	1,8	1,8	0	0	
Проба Штанге, с	23,4	23,9	0,5	2,1	
Проба Генча, с	9,6	9,7	0,1	1,0	

Сравнение результатов исследования в контрольной и экспериментальной группах до и после проведения педагогического эксперимента указывает на значительные положительные изменения в развитии дыхательной системы детей экспериментальной группы в отличие от контрольной группы.

ВЫВОДЫ

1. Анализ научно-методической литературы, доступных исследований по лечению и профилактике астмы показывает, что наряду с медикаментозным лечением одним из перспективных направлений является простой и одновременно эффективный способ – применение физических упражнений, в первую очередь, дыхательной гимнастики. Положительный эффект достигается регулярными занятиями дыхательной гимнастикой и дальнейшим поддержанием достигнутого результата [2].

Отмечено, что дыхательные упражнения снижают реакцию на физическую нагрузку, таким образом, тренировка дыхательной системы способствует не только профилактике астмы, но также физическому и психическому развитию, так как увеличивается обеспеченность мозга кислородом.

2. Занятия различными видами дыхательной гимнастики содействуют улучшению адаптации к физическим нагрузкам организма в целом и сердечно-сосудистой и

дыхательной систем, повышают иммунологическую реактивность в отношении вирусной и бактериальной инфекции.

3. Уроки адаптивной физической культуры в школе для детей с бронхиальной астмой, занимающихся в специальной медицинской группе, должны иметь оздоровительную направленность [3; 5; 6].

Восстановление функционального состояния организма детей, нарушенного болезнью, происходило благодаря занятиям адаптивной физической культурой за счет активизации рефлекторных связей клеток коры головного мозга с дыхательными мышцами, бронхами и легкими. Согласно адаптационным и функциональным возможностям организма детей, физические нагрузки по интенсивности и объему индивидуально дозировались и постепенно возрастили.

4. В результате использования предложенной методики показатели развития дыхательной системы младших школьников с заболеванием бронхиальной астмой экспериментальной группы оказались выше, чем в контрольной группе. Их прирост составил: в экспериментальной группе окружность грудной клетки – 8,7 %, а в контрольной – 1,0 %;

– экскурсия грудной клетки в экспериментальной группе имела прирост 8,1 %, в то время как в контрольной группе – 2,0 %;

– жизненная емкость легких в экспериментальной группе увеличилась на 5,5 %,

в контрольной группе показатели не изменились, оставшись на прежнем уровне – 1,8 л;

– задержка дыхания на вдохе – проба Штанге в экспериментальной группе увеличилась, прирост составил 8,1 %, в контрольной – 2,1 %;

– продолжительность задержки дыхания на выдохе – проба Генча – прирост экс-

периментальной группы – 7,3 %, а контрольной – 1,0 %.

Результаты эксперимента убедительно доказали эффективность предложенной методики использования дыхательных упражнений на занятиях адаптивной физической культурой с детьми младшего школьного возраста с заболеванием бронхиальной астмой.

Список источников

1. Бармин Г.В., Королев П.Ю., Сергеева Т.Г. Использование нетрадиционных средств на занятиях АФК групп компенсирующего обучения // Медико-биологические и педагогические основы адаптации, спортивной деятельности и здорового образа жизни: сб. науч. ст. 7 Всерос. заоч науч.-практ. конф. с междунар. участием. Воронеж: Изд.-полиграф. центр «Научная книга», 2018. С. 126-130.
2. Красавина Е.С., Алексеева С.И. Физическая реабилитация детей 6–9 лет с бронхиальной астмой средствами адаптивной физической культуры // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2018. Т. 3. № 1. С. 58–62.
3. Волков А.Е., Матвеева В.А., Москаленко И.С. Занятия физической культурой при бронхиальной астме // Символ науки: Международный научный журнал. 2017. Т. 2. № 1. С. 163–166.
4. Ермакова О.А. Современные представления о бронхиальной астме среди детей и подростков // Молодой ученый. 2019. № 4 (242). С. 111–114.
5. Менхин Ю.В., Менхин А.В. Оздоровительная гимнастика: теория и методика. Ростов н/Д.: Феникс, 2002. 384 с.
6. Велитченко В.К. Физкультура для ослабленных детей. М.: Терра-Спорт, 2000. 165 с.
7. Ермолов О.Ю. Правильное дыхание. М.: Флинта; Наука, 2014. 191 с.

References

1. Barmin G.V., Korolev P.Y., Sergeyeva T.G. Ispol'zovaniye netraditsionnykh sredstv na zanyatiyakh AFK grupp kompensiruyushchego obucheniya [The use of non-traditional means in the classes of AFK groups of compensatory education]. *Sbornik nauchnykh statey 7 Vserossiyskoy zaochnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezdunarodnym uchastiyem «Mediko-biologicheskiye i pedagogicheskiye osnovy adaptatsii, sportivnoy deyatel'nosti i zdorovogo obrazza zhizni»* [Proceedings of the 7th All-Russian Distant Scientific and Practical Conference with International Participation “Medical-Biological and Pedagogical Foundations of Adaptation, Sports Activities and a Healthy Lifestyle”]. Voronezh, Polygraph Canter “Nauchnaya kniga” Publ., 2018, pp. 126–130. (In Russian).
2. Krasavina E.S., Alekseyeva S.I. Fizicheskaya reabilitatsiya detey 6–9 let s bronkhial'noy astmoy sredstvami adaptivnoy fizicheskoy kul'tury [Physical rehabilitation of children aged 6–9 years with bronchial asthma by means of adaptive physical education]. *Fizicheskaya kul'tura. Sport. Turizm. Dvigatel'naya rekreatsiya* [Physical Education. Sport. Tourism. Motor Recreation], 2018, vol. 3, no. 1, pp. 58–62. (In Russian).
3. Volkov A.E., Matveyeva V.A., Moskalenko I.S. Zanyatiya fizicheskoy kul'turoy pri bronkhial'noy astme [Physical education in bronchial asthma]. *Simvol nauki: Mezdunarodnyy nauchnyy zhurnal* [Symbol of Science: International Scientific Journal], 2017, vol. 2, no. 1, pp. 163–166. (In Russian).
4. Ermakova O.A. Sovremennyye predstavleniya o bronkhial'noy astme sredi detey i podrostkov [Modern ideas about bronchial asthma among children and adolescents]. *Molodoy uchenyy – Young Scientist*, 2019, no. 4 (242), pp. 111–114. (In Russian).
5. Menkhin Y.V., Menkhin A.V. *Oz dorovitel'naya gimnastika: teoriya i metodika* [Improving Gymnastics: Theory and Methods]. Rostov-on-Don, Phoenix Publ., 2002, 384 p. (In Russian).
6. Velitchenko V.K. *Fizkul'tura dlya oslablennykh detey* [Physical Education for Weakened Children]. Moscow, Terra-Sport Publ., 2000, 165 p. (In Russian).

7. Ermolayev O.Y. *Pravil'noye dykhaniye* [Proper Breathing]. Moscow, Flinta, Nauka Publ., 2014, 191 p. (In Russian).

Информация об авторах

Баулина Нина Владимировна, научный сотрудник кафедры теории и методики адаптивной физической культуры, Воронежская государственная академия спорта, г. Воронеж, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-1227-5733](#), nina.baulina2016@yandex.ru

Бегидова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики адаптивной физической культуры, Воронежская государственная академия спорта, г. Воронеж, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-4616-5380](#), begidova@yandex.ru

Информация о конфликте интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 30.11.2021
Одобрена после рецензирования 01.03.2022
Принята к публикации 04.04.2022

Information about the authors

Nina V. Baulina, Research Scholar of Theory and Methods of Adaptive Physical Education Department, Voronezh State Academy of Sports, Voronezh, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-1227-5733](#), nina.baulina2016@yandex.ru

Tamara P. Begidova, Candidate of Pedagogy, Professor, Head of the Theory and Methods of Adaptive Physical Education Department, Voronezh State Academy of Sports, Voronezh, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-4616-5380](#), begidova@yandex.ru

Information on the conflict of interests: authors declare no conflict of interests.

The article was submitted 30.11.2021
Approved after reviewing 01.03.2022
Accepted for publication 04.04.2022

Развитие инклюзивного образования в области адаптивного физического воспитания детей

Наиля Камилевна СВЕТЛИЧНАЯ

Узбекский государственный университет физической культуры и спорта
111709, Республика Узбекистан, Ташкентская обл., г. Чирчик, ул. Спортивная, 19
tashnailya@yandex.uz

Аннотация. Актуальность исследования определена своевременностью изменения подходов к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Целью исследования явился аналитический обзор, посвященный развитию инклюзивного образования в сфере адаптивного физического воспитания. Для решения поставленной цели в работе применялся метод анализа источников научной и специальной литературы. Рассмотрены основные проблемы реализации инклюзивного образования в области адаптивного физического воспитания детей. Обоснована необходимость создания в образовательной организации специальных условий для реализации физического воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Для решения описанных проблем проанализировано осуществление комплекса мер, направленного на развитие инклюзивного образования в области адаптивного физического воспитания. Сделан вывод, что в современном образовании остро назрела необходимость подготовки физкультурно-педагогических кадров для системы инклюзивного образования, разработка профессиональной подготовки педагогов с формированием их инклюзивной компетентности для осуществления образовательной деятельности с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья и инвалидность. Это должно быть в долгосрочной стратегии, требующей последовательности, непрерывности, поэтапного и комплексного подхода подготовки квалифицированных кадров в сфере адаптивной физической культуры и спорта.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, адаптивное физическое воспитание

Для цитирования: Светличная Н.К. Развитие инклюзивного образования в области адаптивного физического воспитания детей // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 3. С. 705-713. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-705-713>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-3-705-713

Development of inclusive education in adaptive physical education of children

Nailya K. SVETLICHNAYA

Uzbek State University of Physical Education and Sports
19 Sportivnaya St., Chirchik 111709, Tashkent Region, Republic of Uzbekistan
tashnailya@yandex.uz



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](#)



© Светличная Н.К., 2022

Abstract. The relevance of the research is determined by the timeliness of changing approaches to the education and upbringing of children with disabilities and disabilities. The purpose of the research was an analytical review on the development of inclusive education in the field of adaptive physical education. To solve the set goal, we use the method of analyzing sources of scientific and special literature. We consider the main problems of implementing inclusive education in the field of adaptive physical education of children. The need to create special conditions in the educational organization for the implementation of physical education of children with disabilities and disabilities is justified. To solve the problems described in the article, the implementation of a set of measures aimed at developing inclusive education in the field of adaptive physical education is analyzed. It was concluded that in modern education there is an urgent need to train physical and pedagogical personnel for the system of inclusive education, to develop professional training of teachers with the formation of their inclusive competence for educational activities with children with limited health opportunities and disabilities. This should be in a long-term strategy that requires consistency, continuity, a phased and integrated approach to the training of skilled personnel in adaptive physical education and sports.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, adaptive physical education

For citation: Svetlichnaya N.K. Razvitiye inklyuzivnogo obrazovaniya v oblasti adaptivnogo fizicheskogo vospitaniya detey [Development of inclusive education in adaptive physical education of children]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 3, pp. 705-713. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-705-713> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Одной из приоритетных задач социальной политики Республики Узбекистан выступает модернизация образовательных процессов в направлении повышения качества и доступности образования для всех категорий населения, вне зависимости от состояния здоровья, материального, политического, социального или религиозного статуса. Это, в частности, определяет своевременный подход к учебно-воспитательному процессу де-

тей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Проблема интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в социум достаточно широко исследуется в научной литературе последних десятилетий. Это связано с тем, что данная проблема затрагивает не только микросоциум, семью и ближайшее окружение, в которых воспитываются дети с отклонениями в развитии, но и все общество в целом.

Дети с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, общаясь в большей степени в микросоциуме, то есть в кругу своей семьи и ближнего окружения, по мере взросления испытывают проблемы, связанные с готовностью к самостоятельной взрослой жизни. Образовательные и физкультурно-спортивные учреждения являются одними из немногих возможностей для детей обучаться и общаться в формате интеграции и инклюзии, взаимодействовать со сверстниками и приобщаться к социальным явлениям в жизни. Многоаспектность характеристик нарушений в развитии и дизонтогенеза детей с ограниченными возможностями здоровья, сопровождаемая необходимостью обеспечения коррекционно-профилактического воздействия, диктует условия организации дифференцированного и рационального сопровождения их развития в образовательном и воспитательном процессе [1].

Адаптивная физическая культура приобретает особое значение в разрешении проблем интеграции и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в инклюзивном образовательном пространстве. В данном аспекте адаптивное физическое воспитание незаменимо не только в коррекции первичных и профилактике вторичных нарушений развития, совершенствовании сенсорно-моторных возможностей, но, что не менее важно, и в сфере социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Разнообразие средств, методов, методик и технологий, вариативность их применения позволяют производить подбор наиболее целесообразного сочетания для каждой индивидуально разработанной образовательной траектории [2]. Исследованиями доказано, что адаптивная физическая культура является эффективным средством улучшения психофизического состояния обучающихся и преодоления трудностей, возникающих в новых и непривычных социально-образовательных условиях [3].

Вышеизложенное обуславливает актуальность данной работы, а именно, поиск путей эффективного развития инклюзивного

образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью средствами адаптивного физического воспитания.

ПОСТАНОВКА ЗАДАЧИ

Целью настоящей работы было определено формирование аналитического инструментария, посвященного обзору проблем развития инклюзивного образования в сфере адаптивного физического воспитания. Методами исследования были определены: метод анализа научно-методической литературы и нормативной документации, метод обобщения.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Последние годы внесли серьезные изменения в отношение общества к лицам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. В республике особое внимание уделяется проблеме развития адаптивной физической культуры и адаптивного спорта. Со стороны правительства Республики Узбекистан принят ряд документов, регулирующих данную сферу, включая образовательную, социальную, спортивную, рекреационную и другие направления. Так, в новой редакции Закона Республики Узбекистан «О физической культуре и спорте» (2015) впервые обозначена статья 31 «Адаптивная физическая культура и адаптивный спорт». Развитию адаптивной физической культуры и спорта в Узбекистане также способствует ряд принятых нормативно-правовых документов, среди которых Законы Республики Узбекистан «Об образовании» (2020 г.) и «О правах лиц с инвалидностью» (2020 г.), Указы Президента Республики Узбекистан «О мерах по кардинальному совершенствованию системы государственной поддержки лиц с инвалидностью» (2017 г.) и «О мерах по широкому внедрению здорового образа жизни и дальнейшему развитию массового спорта» (2020 г.), Постановления Президента Республики Узбекистан «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы обра-

зования и воспитания детей с особыми образовательными потребностями» (2020 г.), «О дополнительных мерах по развитию паралимпийского движения» (2021 г.), а также другие нормативные акты, в которых отображены процессы создания условий для занятий адаптивной физической культурой и спортом лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Исходя из физического и психического состояния здоровья детей, очевидно, что дети с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью нуждаются в специально организованной среде, облегчающей многообразие трудностей и преград, возникающих в процессе их обучения и воспитания. В связи с этим технология коррекционно-развивающего обучения предполагает модификацию образовательной и воспитательной среды, которая ранее делала невозможным вовлечение такого ребенка в образовательное пространство. Данное положение заключается в подборе специального или адаптированного спортивного инвентаря, доступного для проприоцептивного, зрительного, слухового и осязательного восприятия [4].

В своих трудах Л.С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с инвалидностью не исключался бы из общества детей с нормальным развитием [5]. Ученый указывал на то, что при имеющихся достоинствах специальные коррекционные школы имеют тот недостаток, при котором происходит замыкание обучающихся в узком специфичном коллективе, созданном замкнутом социуме, где все приспособлено к дефекту ребенка, фиксируя его внимание на имеющемся дефекте развития и не очень эффективно подготавливает его к самостоятельной жизни. Л.С. Выготский одним из первых обосновал идею интегрированного обучения: «...глубоко антипедагогично правило, сообразно которому мы, в целях удобства, подбираем однородные коллективы умственно отсталых детей. Делая это, мы идем не только против естественной тенденции в развитии этих детей, но, что гораздо более важно, мы лишаем

умственно отсталого ребенка коллективного сотрудничества и общения с другими, стоящими выше него, детьми, усугубляем, а не облегчаем ближайшую причину, обуславливающую недоразвитие его высших функций». Несомненно, приведенные слова ученого можно отнести ко всем детям с различными нозологиями и нарушениями развития.

В Республике Узбекистан в настоящее время одновременно применяются два подхода к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью:

1) дифференцированное обучение детей с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата и интеллекта в специальных (коррекционных) школах и школах-интернатах;

2) инклюзивное обучение, при котором дети с особыми образовательными потребностями обучаются в классе вместе с обычными детьми.

Основа инклюзивного образования базируется на идеологии, которая исключает любую дискриминацию, в том числе «положительную», обеспечивая равное отношение ко всем людям, но при этом создавая особые условия для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивное образование рассматривается как практика образования, основанная на понимании, что лица с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в современном обществе не только могут, но и должны быть вовлечены в социальные процессы жизнедеятельности, общение со сверстниками, иметь возможность выбора профессиональной деятельности, заниматься адаптивными видами спорта и т. д. Данная практика ориентирована на формирование условий полноценной среды доступности и образования для всех без исключения. Инклюзивное образование рассматривается как реализация права человека на получение качественного образования в соответствии с имеющимися у него познавательными возможностями, в адекватной его здоровью среде, соответствующа подходу ближайшего расположения к месту жительства [6].

На сегодняшний день система инклюзивного образования совершенствуется методом экстраполяции, то есть переносом опыта с адаптированием к местным условиям, хорошо зарекомендовавших себя методическим подходам в образовании.

Многие ученые и педагоги пришли к выводу, что совместная деятельность людей с ограниченными возможностями здоровья и здоровых взаимно полезна, так как помогает развивать коммуникативные навыки лицам с инвалидностью и преодолевать эгоцентризм вторым.

В своей работе К. Кениг обосновал «три большие ошибки» современности – агностицизм, понятие «естественного отбора» по Дарвину и психологическую теорию измерения интеллекта [7]. Основываясь на этом, неоспоримым становится тот факт, что процессы инклюзии в образовании несут в себе всестороннее развитие, включая развитие как «инвалидизированных», так и «нормальных, обычных» детей. Обе категории детей оказывают взаимное содействие, проявляемое в том, что здоровые дети оказывают поддержку детям с ограниченными возможностями здоровья, последовательно развивая в них чувство ответственности и способствуя развитию положительной толерантности в социуме.

Однако, несмотря на усилия современных ученых и педагогов в разработке научно-методических основ инклюзивного образования, во многих образовательных учреждениях дети с ограниченными возможностями здоровья, будучи освобожденными врачом от занятий физической культурой, испытывают вынужденную малоподвижную форму поведения. Но зачастую малая двигательная активность является причиной развития вторичных осложнений основного заболевания. Поэтому полноценные инклюзивные уроки физической культуры приобретают особую актуальность и значимость.

Процесс адаптивного физического воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью необходимо выстраивать таким образом, чтобы дети осмысленно выполняли упраж-

нения, опосредуя и анализируя их, осуществляя регуляцию ритма, темпа и других координационных характеристик движения, подстраиваясь под возможности детей с ограниченными возможностями здоровья, но одновременно и стимулируя их развитие [8].

По мнению исследователей, социальное здоровье подростка зависит от такого понятия, как «социальная активность подростка», отражающего его стремление и способность к построению взаимоотношений с окружающими сверстниками, включенность личности подростка в социальные процессы [9]. Именно совместные инклюзивные занятия физическими упражнениями являются примером двигательного обучения путем подражания детей с ограниченными возможностями здоровья, в то время как у здоровых детей формируется способность к преодолению различных барьеров (физических, психологических), и, как следствие, у всех появляется желание улучшать уровень своих физических и функциональных возможностей. Данный аспект воплощается на уроках физического воспитания или при совместных занятиях в спортивной секции, когда здоровые дети могут осуществлять страховку при выполнении двигательных заданий, соревноваться в смешанных командах, вставать в парные упражнения и т. д.

Не стоит забывать о том, что занятия адаптивной физической культурой должны строиться с использованием принципа индивидуального подхода и учетом нозологических и других особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья, при активной взаимопомощи, поддержке, равноправии и дружелюбности со стороны педагога и других детей. Ребенку с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью важно осознать, что созданы все условия для полноценного его общения на равных со сверстниками.

Специалисты, работающие с детьми, имеющими инвалидность, отмечают, что у детей довольно часто наблюдается переоценка собственных возможностей, знаний и своего положения в коллективе, что может выражаться в неадекватно высоком уровне при-

тязаний. Педагогу, работающему с данным контингентом детей, необходимо создавать атмосферу безопасного самопознания, на котором базируется реальное отношение к своему состоянию здоровья, помочь ребенку установить предел безопасных психофизиологических нагрузок, научить обращаться за помощью в случае необходимости и страха, при этом не ощущая чувства ложного стыда. Все это позволит сформировать у ребенка компенсаторный механизм, позволяющий успешнее преодолевать возникающие объективные или субъективные трудности социализации [10].

Многообразие трудностей в организации инклюзивного образовательного процесса у детей, имеющих различный уровень физической и функциональной подготовленности, сложности в формировании двигательных навыков и умений, своеобразие общения предопределяет личностно-ориентированный подход к организации учебно-воспитательного процесса в решении проблем каждого уникального по-своему ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Ведущей формой организации обучения детей с особыми образовательными потребностями, особенно на начальном этапе обучения двигательному действию, является индивидуальная форма. Индивидуально-групповые или малогрупповые (2–4 человека) формы организации занятий предполагают, что дети с ограниченными возможностями здоровья уже достигли определенного уровня физической и функциональной подготовленности на предшествующих этому индивидуальных занятиях, в результате чего они могут активно взаимодействовать друг с другом в малых группах.

Для решения отдельных задач адаптивного физического воспитания, помимо индивидуального подхода, педагог должен владеть рядом научно-педагогических подходов, таких как кибернетический, акмеологический, культурологический, деятельный, системный, инновационный и др. [11].

Кроме того, для наиболее эффективного воздействия физических нагрузок на орга-

низм ребенка с ограниченными возможностями здоровья, помимо педагогического и медицинского контроля, необходимо освоение методик самонаблюдения за изменениями состояния организма, помогающих адекватно регулировать объем и интенсивность физической нагрузки, а также имеющих воспитательное воздействие, приучая более активно и сознательно относиться к занятиям адаптивной физической культурой.

Одной из актуальных проблем развития инклюзивного образования является тьютерство, необходимое для полноценного включения детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в образовательный процесс. Детям с особыми образовательными потребностями необходимо создание специальных условий, одним из которых является наличие специалиста сопровождения, или тьютора, который мог бы организовать образовательную среду таким образом, чтобы ребенок с особыми образовательными потребностями был максимально успешен и при этом мог вписаться в коллектив инклюзивного образовательного пространства. В сфере адаптивного физического воспитания роль тьютера также выполняют специально обученные помощники педагога или тренера, благодаря которым во время занятий создаются условия для организации деятельности в индивидуальной или малогрупповой форме. Тьютерство способствует развитию не только более индивидуализированного обучения, но и воспитания, где тьютор содействует максимальному раскрытию личности обучаемого ребенка, формированию его мотивов и ценностей [12].

Инклюзивное образование предъявляет также определенные требования и к педагогическому составу образовательного учреждения. Педагог должен знать причинные связи возникновения нестандартных ситуаций в процессе образовательной деятельности, средства, методы и методические приемы, способствующие решению нестандартных проблем, отличительные особенности воспитательного процесса различных нозологических форм, гендерных и возрастных групп

обучающихся, владеть основными идеями развивающего обучения, методологией теории и методики адаптивного физического воспитания, оздоровительной физической культуры и спортивной тренировки, современными средствами, методами, методиками, приемами, техническими средствами для осуществления двигательного и когнитивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья [13]. Практика же показывает, что большинство педагогов не обладают специальными навыками организации и ведения инклюзивного учебно-воспитательного процесса, разработки соответствующих учебно-методических материалов.

Несмотря на то, что согласно проведенным исследованиям, еще остаются информационный, социально-психологический, организационно-методический и материально-технический барьеры в организации инклюзивной образовательной среды в независимости от школы и формы обучения [14], взаимодействие многовековых культурных традиций совместного, общинного проживания членов социума, каким является уникальное

узбекское социальное образование «махалля», с объективно развивающимся современным прогрессом дает несравненно больше возможностей для объединения и сплочения всех членов социума с целью развития истинных инклюзивных процессов в обществе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современном образовании остро настал необходимость подготовки физкультурно-педагогических кадров для полноценного развития системы инклюзивного образования, разработка программ профессиональной подготовки педагогов с формированием у них инклюзивной компетентности для осуществления учебно-воспитательной деятельности с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья и инвалидность. Это должно быть в долгосрочной стратегии, требующей последовательности, непрерывности, поэтапного и комплексного подхода подготовки квалифицированных кадров в сфере адаптивной физической культуры и спорта.

Список источников

1. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ / под ред. М.С. Староверовой. М.: Владос, 2011. 167 с.
2. Евсеев С.П., Евсеева О.Э. Адаптивная физическая культура: сущность, история и современное состояние // Теория и практика физической культуры. 2016. № 10. С. 20-23.
3. Макарова Л.Н., Смолярчук И.В., Исаева С.Н. Педагогическое сотрудничество как условие познавательного развития дошкольников с ОВЗ в инклюзивном образовании // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 191. С. 130-136. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-191-130-136>
4. Миржамолов М.Х., Валиева Н.Ю. Дифференцированная программа занятий физической культуры для учащихся с ограниченными физическими возможностями // Актуальные проблемы физической культуры и спорта: материалы 10 Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 90-летию ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева, 2020. С. 14-19.
5. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 656 с.
6. Андреев В.В., Парфенова Л.А., Фоминых А.В. и др. Модель инклюзивного образовательного процесса по физическому воспитанию в условиях общеобразовательной организации // Теория и практика физической культуры. 2020. № 4. С. 61-62.
7. Кениг К. Три первых года ребенка. Обретение способности прямохождения. Обучение родному языку. Пробуждение мышления / пер. с англ. Калуга: Познание, 2003. 152 с.
8. Устыменко О.Н. Специальное олимпийское движение и его роль в жизни людей с нарушением интеллектуального развития // Физическая культура, спорт и здоровье. 2016. № 28. С. 102-105.
9. Акопянц И.А., Курин А.Ю. Социальная активность подростка как фактор его социального здоровья // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 186. С. 86-93. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-186-86-93>

10. Калмыков Д.А. Особенности реализации методики развития координационных способностей на основе комплексного подхода у детей с умственной отсталостью // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 183. С. 118-127. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-183-118-127>
11. Шанкина С.В., Шушпанова Е.Ю., Путрашик И.И. Научно-педагогические подходы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями средствами бального танца // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 187. С. 104-109. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-187-104-109>
12. Подольская О.А., Яковлева И.В. Тьюторское сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2019. 78 с.
13. Мищенко И.А. Современные технологии физического воспитания в пространстве инклюзивного образования // Актуальные проблемы науки и образования: сб. науч. тр. Липецк: Липецк. гос. пед. ун-т им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. С. 46-55.
14. Миронов А.В., Шелест Е.С., Булатова О.В. Барьеры в организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, воспринимаемые родителями // Science for Education Today. 2020. Т. 10. № 5. С. 50-66. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2005.03>

References

1. Staroverova M.S. (ed.). *Inkluzivnoye obrazovaniye. Nastol'naya kniga pedagoga, rabotayushchego s det'mi s OVZ* [Inclusive education. Handbook for a Teacher Working with Children with Disabilities]. Moscow, Vlados Publ., 2011, 167 p. (In Russian).
2. Evseyev S.P., Evseyeva O.E. *Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura: sushchnost', istoriya i sovremennoye sostoyaniye* [Adaptive physical culture: essence, history and current state]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 2016, no. 10, pp. 20-23. (In Russian).
3. Makarova L.N., Smolyarchuk I.V., Isaeva S.N. *Pedagogicheskoye sotrudnichestvo kak usloviye poznavatel'nogo razvitiya doshkol'nikov s OVZ v inklyuzivnom obrazovanii* [Pedagogical cooperation as a condition for the cognitive development of preschoolers with disabilities in inclusive education]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 191, pp. 130-136. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-191-130-136>. (In Russian).
4. Mirzhamolov M.K., Valiyeva N.Y. *Differentsirovannaya programma zanyatiy fizicheskoy kul'tury dlya uchashchikhsya s ogranicennymi fizicheskimi vozmozhnostyami* [Differentiated program of physical culture classes for students with disabilities]. *Materialy 10 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 90-letiyu ChGPU im. I.Y. Yakovleva «Aktual'nyye problemy fizicheskoy kul'tury i sporta»* [Proceedings of the 10th International Scientific and Practical Conference, Dedicated to 90th Anniversary of I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University “Current Problems of Physical Education and Sports”]. Cheboksary, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Publ., 2020, pp. 14-19. (In Russian).
5. Vygotskiy L.S. *Osnovy defektologii* [Fundamentals of Defectology]. St. Petersburg, Lan' Publ., 2003, 656 p. (In Russian).
6. Andreyev V.V., Parfenova L.A., Fominykh A.V. et al. *Model' inklyuzivnogo obrazovatel'nogo protsessa po fizicheskому воспитанию в условиях общеобразовательной организаций* [Model of the inclusive educational process in physical education in the conditions of a general educational organization]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 2020, no. 4, pp. 61-62. (In Russian).
7. Kenig K. *Tri pervykh goda rebenka. Obreteniye sposobnosti pryamokhozhdeniya. Obucheniye rodomu yazyku. Probuzhdeniye myshleniya* [The First Three Years of a Child. Acquiring the Ability to Walk Upright. Mother Tongue Teaching. Awakening Thinking]. Kaluga, Poznaniye Publ., 2003, 152 p. (In Russian).
8. Ustymenko O.N. *Spetsial'noye olimpiyskoye dvizheniye i ego rol' v zhizni lyudey s narusheniyem intellektual'nogo razvitiya* [Special Olympic Movement and its role in the life of people with intellectual disabilities]. *Fizicheskaya kul'tura, sport i zdorov'ye* [Physical Education, Sport and Health], 2016, no. 28, pp. 102-105. (In Russian).

9. Akopyanc I.A., Kurin A.Y. Sotsial'naya aktivnost' podrostka kak faktor ego sotsial'nogo zedorov'ya [Social activity of an adolescent as a factor of its social health]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 86-93. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-186-86-93>. (In Russian).
10. Kalmykov D.A. Osobennosti realizatsii metodiki razvitiya koordinatsionnykh sposobnostey na osnove kompleksnogo podkhoda u detey s umstvennoy otstalost'yu [Methodology implementation features for the development of coordination abilities on the basis of an integrated approach among children with mental retardation]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 183, pp. 118-127. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-183-118-127>. (In Russian).
11. Shankina S.V., Shushpanova E.Y., Putrashik I.I. Nauchno-pedagogicheskiye podkhody obucheniya i vospitaniya detey s ogranicennymi vozmozhnostyami sredstvami bal'nogo tantsa [Scientific and pedagogical approaches to teaching and upbringing children with disabilities by means of ballroom dance]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 187, pp. 104-109. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-187-104-109>. (In Russian).
12. Podolskaya O.A., Yakovleva I.V. *T'yutorskoye soprovozhdeniye lits s ogranicennymi vozmozhnostyami zedorov'ya v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya* [Tutoring Support for Persons with Disabilities in the Context of Inclusive Education]. Moscow, Berlin, Direct-Media Publ., 2019, 78 p. (In Russian).
13. Mishchenko I.A. Sovremennyye tekhnologii fizicheskogo vospitaniya v prostranstve inklyuzivnogo obrazovaniya [Modern technologies of physical education in the space of inclusive education]. *Aktual'nyye problemy nauki i obrazovaniya* [Current Problems of Science and Education]. Lipetsk, Lipetsk State Pedagogical P.P. Semenov-Tyan-Shansky University Publ., 2020, pp. 46-55. (In Russian).
14. Mironov A.V., Shelest E.S., Bulatova O.V. Bar'yery v organizatsii obucheniya i vospitaniya detey s ogranicennymi vozmozhnostyami zedorov'ya, vosprinimayemye roditelyami [Barriers to implementing inclusive education for children with special educational needs: parents' perceptions]. *Science for Education Today*, 2020, vol. 10, no. 5, pp. 50-66. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2005.03>. (In Russian).

Информация об авторе

Светличная Наиля Камилевна, доцент, доцент кафедры «Адаптивная физическая культура и спорт», Узбекский государственный университет физической культуры и спорта, г. Чирчик, Ташкентская обл., Республика Узбекистан, ORCID: [0000-0002-6764-0577](https://orcid.org/0000-0002-6764-0577), tashnailya@yandex.uz

Статья поступила в редакцию 17.03.2022
Одобрена после рецензирования 02.06.2022
Принята к публикации 10.06.2022

Information about the author

Nailya K. Svetlichnaya, Associate Professor, Associate Professor of “Adaptive Physical Education and Sports” Department, Uzbek State University of Physical Education and Sports, Chirchik, Tashkent Eegion, Republic of Uzbekistan, ORCID: [0000-0002-6764-0577](https://orcid.org/0000-0002-6764-0577), tashnailya@yandex.uz

The article was submitted 17.03.2022
Approved after reviewing 02.06.2022
Accepted for publication 10.06.2022

Содержание учебно-тренировочных занятий голболистов групп начальной подготовки в переходном периоде

Павел Андреевич ХЛЫСТОВ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
pavel-khlystov@mail.ru

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена тем фактом, что в настоящее время теория и методика адаптивного спорта претерпевают активное развитие, что выражается в разработке различных подходов к организации, содержанию и проведению учебно-тренировочных занятий с людьми, имеющими различные нарушения в состоянии здоровья. В то же время существует проблема научно-методического сопровождения спортивной тренировки голболистов, ее содержания и организации с лицами, имеющими зрительные нарушения. Целью исследования явилась разработка содержания тренировочных занятий в подготовительном периоде годичного цикла спортивной подготовки голболистов групп начальной подготовки первого года обучения. Для достижения поставленной цели были использованы следующие методы исследования: анализ нормативных документов, регламентирующих спортивную подготовку голболистов, и научно-методической литературы, посвященной особенностям развития детей с депривацией и спецификой их обучения, с последующим обобщением полученных данных позволили конкретизировать временные параметры каждого вида спортивной подготовки в рамках всего подготовительного периода и недельного микроцикла, а также детализировать содержание учебно-тренировочных занятий. В ходе проведенного исследования была определена продолжительность периодов в годичном макроцикле подготовки голболистов первого года обучения начального этапа подготовки; конкретизировано количество часов, отводимое на теоретическую, физическую, технико-тактическую и психологическую подготовку в подготовительном периоде, и рассчитано по неделям периода; предложено содержание тренировочных занятий по голболу для групп начальной подготовки первого года обучения. В качестве основного средства развития физической и технико-тактической подготовки голболистов выступили специально подобранные подвижные игры и модифицированные упражнения по физической подготовке, включающие технические элементы игры, теоретической и психологической – беседы со спортсменами и тренерами по адаптивному спорту региона.

Ключевые слова: голбол, объем и содержание тренировочных средств, виды спортивной подготовки

Для цитирования: Хлыстов П.А. Содержание учебно-тренировочных занятий голболистов групп начальной подготовки в переходном периоде // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 3. С. 714-722. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-714-722>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-3-714-722

The content of training sessions for goalball players of primary training groups in the transition period

Pavel A. KHLYSTOV

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

pavel-khlystov@mail.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



© Хлыстов П.А., 2022

Abstract. The relevance of the study is due to the fact that at present the theory and methodology of adaptive sports are undergoing active development, which is expressed in the development of various approaches to the organization, content and conduct of training sessions with people with various health disorders. At the same time, there is a problem of scientific and methodological support of goalball players' sports training, its content and organization with persons with visual impairments. The purpose of the study was to develop the content of training sessions in the preparatory period of the annual cycle of sports training of goalball players in the initial training groups of the first year of study. To achieve this goal, the following research methods were used: analysis of normative documents regulating the sports training of goalball players, and scientific and methodological literature on the developmental features of children with deprivation and the specifics of their education, with subsequent generalization of the data obtained, made it possible to specify the time parameters of each type of sports training in within the entire preparatory period and a weekly microcycle, as well as to detail the content of training sessions. In the course of the study, we determined the duration of periods in the annual macrocycle of training goalball players of the first year of study at the initial stage of training; the number of hours allotted for theoretical, physical, technical-tactical and psychological training in the preparatory period was specified and calculated by the weeks of the period; the content of goalball training sessions for groups of initial training of the first year of study is proposed. Specially selected outdoor games and modified physical training exercises, including technical elements of the game, theoretical and psychological – conversations with athletes and coaches in adaptive sports of the region acted as the main means of developing the physical and technical-tactical training of goalball players.

Keywords: goalball, volume and content of training facilities, types of sports training

For citation: Khlystov P.A. Soderzhaniye uchebno-trenirovochnykh zanyatiy golbolistov grupp nachal'noy podgotovki v perekhodnom periode [The content of training sessions for goalball players of primary training groups in the transition period]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 3, pp. 714-722. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-714-722> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В комплексной реабилитации людей со зрительной депривацией спортивная деятельность, направленная на их физическое, психическое и социальное развитие, более

необходима, чем для нормальновидящих, так как слепые и слабовидящие чаще страдают от гиподинамии и нарушений психосоматического статуса, вызванных ей [1]. Именно средства и методы адаптивного спорта доступны для человека даже в тех случаях, когда

он остается прикованным к инвалидному креслу и имеет лишь минимальные возможности к выполнению движений, и позволяют ему достичь самореализации и самоактуализации [2; 3].

Основным принципом при выборе типа и дозирования спортивных нагрузок для слабовидящих является соответствие клинического статуса инвалида и его функциональных возможностей, в первую очередь, зрительного анализатора, требованиям психофизиологических особенностей выполняемых физических упражнений [4]. Поэтому для оптимального сочетания физических нагрузок и формирования умения ориентироваться в пространстве была изобретена игра голбол, которая постепенно приобрела популярность во всем мире.

История возникновения голбола берет свое начало в 1946 г., сразу по окончании Второй мировой войны. Основоположниками данной игры являются немец З. Райндле и австриец Г. Лоренцена. Они разработали правила игры, которые были направлены на процесс реабилитации ветеранов, утративших частично или полностью свое зрение в боевых действиях. Вскоре цель была достигнута, а ветераны настолько быстро приспособились к правилам и особенностям игры, что реабилитационная направленность со временем ушла на второй план [5].

Итак, голбол – паралимпийский вид спорта, который носит командный характер и в отдельных его аспектах может напомнить всем известный гандбол. Тренировочный процесс оказывает воздействие на совершенствование двигательных качеств ребенка, таких как ловкость, скорость, выносливость, сила, развивает его познавательные способности.

В настоящее время теория и методика адаптивного спорта претерпевают активное развитие, что выражается в разработке различных подходов к организации, содержанию и проведению учебно-тренировочных занятий с людьми, имеющими поражение опорно-двигательного аппарата, различные сенсорные нарушения и интеллектуальную

недостаточность. В то же время существует проблема научно-методического сопровождения спортивной тренировки голболистов, ее содержания и организации с лицами, имеющими зрительные нарушения [6].

ЦЕЛЬ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

На основании вышеизложенного целью нашего исследования явилась разработка содержания тренировочных занятий в подготовительном периоде годичного цикла спортивной подготовки голболистов групп начальной подготовки первого года обучения.

На основании анализа нормативных документов и научно-методической литературы, посвященных спортивной подготовке голболистов, и обобщения полученных данных было конкретизировано время, отводимое на каждый вид спортивной подготовки, как на весь подготовительный период, так и на каждую его неделю; исходя из задач тренировочного процесса, особенностей развития детей с депривацией и спецификой их обучения было определено содержание учебно-тренировочных занятий.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Программное обеспечение учебно-тренировочного процесса голболистов в организациях и учреждениях, осуществляющих спортивную подготовку спортсменов с нарушением зрения, разрабатывается в строгом соответствии с Федеральным стандартом спортивной подготовки по виду спорта – спорт слепых, Федеральным законом Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации», Федеральным законом Российской Федерации «О физической культуре и спорте в Российской Федерации», приказом Минспорта России от 27 августа 2013 г. № 1125 «Об утверждении особенностей организации и осуществления образовательной, тренировочной и методической деятельности в области физической культуры и спорта» и иными нормативными и руководящими документами по спортивной деятельности и

реабилитацией инвалидов по зрению средствами физической культуры.

В соответствии с ФССП по виду спорта «спорт слепых» содержание теоретической и методической части программы спортивной подготовки по голболу наполняется с соблюдением строгого учета требования к результатам реализации программ на каждом из этапов спортивной подготовки.

Этапность системы спортивной подготовки голболиста построена по классической схеме и включает в себя этап начальной подготовки, тренировочный, спортивного совершенствования и высшего спортивного мастерства. Продолжительность каждого из этапов, требования к контингенту занимающихся, соотношение видов подготовки на каждом из этапов, а также периодизация тренировочного процесса строго регламентированы нормативными документами – Федеральным стандартом спортивной подготовки и программами, составленными методистами совместно с тренерами по адаптивному спорту [7].

Учебный материал программы распределен в соответствии с возрастным принципом комплектования групп и рассчитан на последовательное и постепенное освоение голболистом системы спортивной тренировки, а именно, расширение теоретических знаний, практических умений и навыков.

В годичном цикле учебно-тренировочного процесса голболистов продолжительностью 44–46 недель выделяют три периода: подготовительный, соревновательный и переходный. Продолжительность каждого из периодов зависит от года обучения спортсмена и графика соревнований. На начальном этапе подготовки голболистов периодизация годичного макроцикла также сильно зависит от организации учебного процесса в общеобразовательных школах, так как большинство воспитанников спортивно-адаптивных школ находятся в возрасте 9–12 лет и являются учениками.

Таким образом, приняв во внимание все вышеизложенные условия, годичный макроцикл в исследуемой группе голболистов 12–16 лет, занимающихся первый год в группе начальной подготовки спортивно-адап-

тивной школы, имел следующую структуру: подготовительный период длился 14 недель – с сентября по ноябрь, соревновательный – 18 недель – с декабря по март, переходный – 12 недель – с апреля по июнь. Причем последние 4 недели переходного периода проходили в виде тренировочных сборов.

При планировании структуры и наполнении содержания тренировочных занятий подготовительного периода для голболистов исследуемой группы мы учили требования ФССП относительно нормативов максимального объема тренировочной нагрузки и видов тренировочных средств.

Длительность переходного периода составила 14 недель, количество тренировок в неделю – 3, каждая по 2 академических часа. Таким образом, тренировочная нагрузка голболистов первого года обучения составила в это время 84 часа. Содержание спортивной подготовки включало следующие разделы: теоретическую, общую и специальную физическую, техническую, тактическую, психологическую.

Физическая подготовка голболистов – это педагогический процесс, направленный на воспитание физических способностей и развитие функциональных возможностей, создающих благоприятные условия для совершенствования всех сторон подготовки. Различают общую физическую подготовку (ОФП), направленную на разностороннее воспитание физических качеств, которые не сводятся к специфическим способностям, проявляемым в избранном виде спорта, но так или иначе обуславливают успех спортивной деятельности и специальную физическую подготовку (СФП), направленную на воспитание физических способностей, являющихся специфической предпосылкой достижений в избранной спортивной дисциплине.

Физическая подготовка на начальных этапах спортивной подготовки голболистов занимает больше половины всех тренировочных средств, причем общая физическая подготовка заметно превалирует над специальной – 53 и 11 % соответственно к общему объему тренировочных средств. Обучение

технике игры в голбол является одним наиболее сложных и трудоемких процессов, поэтому на него уже на первом году обучения отводится 19 % всех обучающих средств. В ход технической подготовки целесообразно, на наш взгляд, интегрировать элементы тактической (до 3 % от общего объема тренировочных средств), так как зрительная депривация значительно осложняет учебно-тренировочный процесс. На данном этапе обучения теоретической и психологической подготовке принадлежит по 6 % всех тренировочных средств, при этом мы учили, что именно в подготовительный период перевес наблюдается в сторону теоретической, так как психологическая превалирует в соревновательный и переходный периоды. Распределение тренировочных средств (в часах) по каждому виду подготовки голболистов в переходном периоде на первом году обучения начального этапа представлено в табл. 1.

Теоретические занятия проводились в форме рассказа, бесед, психологических тренингов и т. п.; практические занятия по физической, технической и тактической подготовке – в форме групповых занятий по общепринятой методике. Занятия проводились три раза в неделю продолжительностью по 2 академических часа (90 мин).

На практике реализовать занятия только по одному виду спортивной подготовки

практически невозможно, поэтому мы посчитали целесообразным разработать содержание интегральных занятий, включающих теоретическую и практическую формы обучения, соблюдая рекомендуемое соотношение видов подготовки на начальном этапе обучения.

Теоретическая и общая физическая подготовка реализовывались в подготовительной части тренировочного занятия, большая часть физической и технико-тактической подготовки – в основной части, психологическая подготовка – в заключительной.

В ходе подготовительного периода создается фундамент физической подготовленности для достижения в последующем высокой работоспособности организма с постепенным переносом акцентов на развитие специальной физической подготовленности.

В рамках теоретической подготовки на начальном этапе голболисты должны познакомиться с историей возникновения голбола, правилами соревнований, техникой безопасности на тренировочных занятиях.

В ходе подготовительного периода создается фундамент физической подготовленности для достижения в последующем высокой работоспособности организма с постепенным переносом акцентов на развитие специальной физической подготовленности.

Таблица 1

Объем тренировочных средств различных видов подготовки голболистов в переходном периоде для групп начальной подготовки первого года обучения

Table 1

The volume of training facilities for various types of goalball players training in the transitional period for first grade groups of initial training

№ п/п	Вид подготовки	Количество часов за весь период (14 недель)	Количество времени в неделю
1	Теоретическая подготовка	6	25 мин
2	Общая физическая подготовка	44	180 мин
3	Специальная физическая подготовка	10	45 мин
4	Техническая подготовка	16	75 мин
5	Тактическая подготовка	4	20 мин
6	Психологическая подготовка	4	15 мин
7	Всего	84	360 мин/6 ч

В качестве тренировочных средств выступают общеразвивающие упражнения, различные виды бега и прыжков. В это время в упражнения по общефизической подготовке можно включать элементы техники игры в голбол. Далее мы приводим пример таких упражнений.

1. И. П. – лежа на правом (левом) боку, упор на предплечье.

- 1 – поднять ноги;
- 2 – опустить, и. п.

2. И. П. – лежа на правом (левом) боку, руки за головой.

- 1 – поднять плечи вверх;
- 2 – опустить, и. п.

3. Имитация броска.

И. П. – о. с., в руке гантель (вес 1,5 кг).

1 – выпад вперед, руку вперед, до уровня плеч;

- 2 – вернуться, и. п., рука вниз.

4. И. П. – то же, гантель в двух руках (вес 1,5 кг).

- 1 – выпад вправо, руки вперед;
- 2 – и. п., руки вниз;
- 3 – выпад влево, руки вперед;
- 4 – и. п., руки вниз.

5. И. П. – упор на правом предплечье, левая за голову.

1 – опустить таз, коснуться правым боком пола;

- 2 – и. п.

То же в упоре на другой.

6. И. П. – упор лежа;

- 1 – упор присев;
- 2 – прыжок вверх, прогнувшись;
- 3 – упор присев;
- 4 – упор лежа.

7. И. П. – лежа на правом боку, руки и ноги согнуты, локти касаются коленей.

1 – выпрямиться, руки ноги не касаются пола (15–20 см);

- 2 – и. п.

8. «Маятник».

И. П. – широкая стойка, ноги врозь, наклон вперед, мяч в руках вниз.

- 1 – взмах правой в сторону–назад;
- 2 – и. п., передача мяча в левую руку;
- 3 – взмах левой в сторону–назад;
- 4 – и. п., передача мяча в правую.

9. Передача мяча вокруг туловища.

И. П. – ноги врозь, в одной руке, на уровне пояса.

1–2 – передача мяча в правую сторону из одной руки в другую, не касаясь туловища;

3–4 – то же.

Повторить упражнение 10 раз, затем в другую сторону.

10. Передача мяча вокруг ног.

И. П. – полуприсед, мяч в руках на уровне коленей.

1–2 – передача мяча из руки в руку вокруг коленей вправо;

3–4 – то же влево.

Повторить упражнения 10 раз, затем в другую сторону.

11. И. П. – широкая стойка ноги врозь, мяч в руках.

2 – передача мяча правой рукой вокруг правой ноги, «восьмеркой» в левую руку.

3 – передача мяча левой рукой вокруг левой ноги, «восьмерка» в правую руку.

12. И. П. – о.с. мяч в руках.

1 – выпад правой вперед, передача мяча между ног, из правой в левую;

2 – выпад левой вперед, передача мяча между ног, из левой в правую.

В ходе физической подготовки необходимо уделять особое внимание развитию координационных способностей, так как именно данный вид двигательных качеств у детей с нарушениями зрения отклоняется в развитии. Для решения этой задачи рекомендованы разнонаправленные движения руками и ногами; кувырки в различных направлениях вперед и назад с места и разбега и с прыжка; стойка на лопатках; упражнения в равновесии на гимнастической скамейке; метание мячей в подвижную и неподвижную озвученную мишень; метания после кувырка или поворота в озвученную мишень; эстафеты типа «полоса препятствий» с этапами: перелазание гимнастической скамейки, подлезание под легкоатлетический барьер, перепрыгивание через гимнастическую палку, кувырок вперед с последующим метанием в озвученную мишень; эстафеты с переноской одновременно нескольких мячей, разных по весу и объему; элементы спортивных игр.

Техническая подготовка на первом году обучения предполагает освоение бросков мяча (варианты: прямой бросок, бросок с разбега, силовой бросок) и выполнение блока [8].

В обучении детей первого года обучения на главное место выходят разнообразные подвижные игры. В этих играх совершается последовательный переход от некомандных игр к играм с разделением на команды. Чтобы облегчить усвоение изучаемого материала, вначале используются игры, в которых дети не вступают в непосредственную борьбу друг с другом [9]. Далее мы приводим пример таких игр.

Ознакомление со стойками и передвижениями игроков возможно через подвижную игру «Кегли». Обучение технике выполнения блока и прямого броска мяча целесообразно проводить в ходе игр «Фигуры», «Часовой», «Мяч соседу», «Кто лучший». Эти же игры мы использовали для освоения техники выполнения блока и прямого броска мяча с разбега. Освоению техники выполнения блока и силового броска способствуют игры «Два города» и «Мяч соседу».

Далее от игр, приближенных к изучаемой игре, переходят к упрощенным ее вариантам – игра в уменьшенных составах, с разделением поля на зоны и т. д. Использование игр на одном занятии может достигать 50–60 % учебного времени. Посредством их осуществляется обучение в технике и тактике спортивной игры. Тактическая подготовка для голболистов групп начальной подготовки первого года обучения носит поверхностный характер и включает знакомство с взаимодействием игроков в защите и нападении. Закрепление технико-тактической подготовки происходит непосредственно в игре в голбол.

Психологической подготовке в подготовительном периоде, в отличие от соревновательного и переходного, независимо от этапа, уделяется не самое пристальное внимание, а ее задачи сводятся к формированию мотивации, развитию психомоторных функций и интеллектуальных способностей, ознакомлению с соревновательной сутью спортивной деятельности и т. д. Для решения

этих задач мы в заключительной части тренировочных занятий проводили беседы с занимающимися [10]. Для развития мотивации уделяли внимание внешним атрибутам, так как детей привлекает новизна оборудования, с которыми они еще не знакомы. Для того чтобы сформировать и отследить позитивный фон настроения на тренировках, мы использовали таблицу настроения, где каждый ребенок смайликом выражал эмоцию, как прошла тренировка. Для расширения специальных знаний о спорте слепых, в частности, голболе, мы приглашали спортсменов и тренеров спортивно-адаптивной школы, которые делились личным опытом в достижении результатов в адаптивном спорте.

ВЫВОДЫ

В ходе проведенного исследования нами была определена продолжительность периодов в годичном макроцикле подготовки голболистов первого года обучения начального этапа подготовки: подготовительный – 14 недель, соревновательный – 18 недель, переходный – 12 недель. Подготовительный период длится с сентября по ноябрь и включает 84 тренировочных занятия, каждое по 2 академических часа. Конкретизировано количество часов, отводимое на теоретическую (6 часов), физическую (54 часа), технико-тактическую (20 часов) и психологическую (4 часа) подготовку в подготовительном периоде, рассчитано по неделям периода. Принимая во внимание задачи, решаемые на начальном этапе подготовки голболистов, особенности психофизического развития детей со зрительной депривацией, технико-тактическую специфику игры, сложность обучения детей слепых и слабовидящих детей, нами было предложено содержание тренировочных занятий по голболу для групп начальной подготовки первого года обучения. В качестве основного средства развития физической и технико-тактической подготовки голболистов выступили специально подобранные подвижные игры и модифицированные упражнения по физической подготовке,

включающие технические элементы игры, теоретической и психологической – беседы со спортсменами и тренерами по адаптивному спорту региона.

Список источников

1. Жуков Ю.Ю. Применение элементов адаптивного спорта в физической реабилитации лиц с нарушением зрения // Физическая реабилитация в спорте, медицине и адаптивной физической культуре: материалы Всерос. науч.-практ. конф. СПб., 2015. С. 118-120.
2. Корнев А.В., Правдов М.А. Техника и тактика игры в голбол // Теория и практика физической культуры. 2017. № 4. С. 20-22.
3. Толмачев Р.А. Адаптивная физическая культура и реабилитация слепых и слабовидящих. М.: Сов. спорт, 2004. 108 с.
4. Жуков Ю.Ю. Об определении показаний и противопоказаний к спортивным нагрузкам инвалидов по зрению, участвующих в соревнованиях по адаптивной физической культуре // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2015. № 7 (125). С. 81-84.
5. Матвеева И.С., Харьковская А.Г., Матвеев В.С. Развитие физических качеств спортсменов-инвалидов по зрению посредством игры в голбол // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2019. № 12 (178). С. 187-192.
6. Корнев А.В. Современное состояние голбола в России // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2013. № 1 (77). Ч. 2. С. 101-106.
7. Баряев А.А. Совершенствование системы спортивной подготовки в голболе (спорт слепых) на основе применения комплексного контроля // Специальное образование. 2016. № 1. С. 16-24.
8. Корнев А.В. Организация и особенности проведения соревнований по голболу среди лиц с нарушением зрения // Научный поиск. 2015. № 2. С. 42-45.
9. Муляр Л.П. Использование подвижных и спортивных игр при занятиях в спортивных секциях с детьми с нарушениями зрения (на примере голбола). М.: Сарма, 2002. 41 с.
10. Волкова И.П., Королева Н.Н. Теоретико-методологические и организационные основы психологического сопровождения реабилитации инвалидов по зрению // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2005. Т. 5. № 12. С. 95-108.

References

1. Zhukov Y.Y. Primeneniye elementov adaptivnogo sporta v fizicheskoy reabilitatsii lits s narusheniyem zreniya [The use of elements of adaptive sports in the physical rehabilitation of persons with visual impairment]. *Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Fizicheskaya reabilitatsiya v sporte, meditsine i adaptivnoy fizicheskoy kul'ture»* [Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference “Physical Rehabilitation in Sports, Medicine and Adaptive Physical Education]. St. Petersburg, 2015, pp. 118-120. (In Russian).
2. Kornev A.V., Pravdov M.A. Tekhnika i taktika igry v golbol [Technique and tactics of playing goalball]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 2017, no. 4, pp. 20-22. (In Russian).
3. Tolmachev R.A. *Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura i reabilitatsiya sleepykh i slabovidyashchikh* [Adaptive physical Education and Rehabilitation of the Blind and Visually Impaired]. Moscow, Sovetskiy sport Publ., 2004, 108 p. (In Russian).
4. Zhukov Y.Y. Ob opredelenii pokazaniy i protivopokazaniy k sportivnym nagruzkam invalidov po zreniyu, uchastvuyushchikh v sorevnovaniyakh po adaptivnoy fizicheskoy kul'ture [On the definition of indications and contraindications for sports loads of visually impaired people participating in adaptive physical culture competitions]. *Uchenyye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [Scientific Notes of the Lesgaft University], 2015, no.7 (125), pp. 81-84. (In Russian).
5. Matveeva I.S., Kharkovskaya A.G., Matveev V.S. Razvitiye fizicheskikh kachestv sportsmenov-invalidov po zreniyu posredstvom igry v golbol [Development of the physical qualities of visually impaired athletes through the game of goalball]. *Uchenyye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta* [Scientific Notes of the Lesgaft University], 2019, no. 12 (178), pp. 187-192. (In Russian).

6. Kornev A.V. Sovremennoye sostoyaniye golbola v Rossii [The current state of goalball in Russia]. *Vestnik CHGPU im. I.Y. Yakovleva* [Bulletin of the Chechen State Pedagogical University named after I.Y. Yakovleva], 2013, no. 1 (77), pt 2, pp. 101-106. (In Russian).
7. Baryayev A.A. Sovershenstvovaniye sistemy sportivnoy podgotovki v golbole (sport slepykh) na osnove primeneniya kompleksnogo kontrolya [Improving the system of sports training in goalball (sport of the blind) based on the use of integrated control]. *Spetsial'noye obrazovaniye – Special Education*, 2016, no. 1, pp. 16-24. (In Russian).
8. Kornev A.V. Organizatsiya i osobennosti provedeniya sorevnovaniy po golbolu sredi lits s narusheniyem zreniya [Organization and features of goalball competitions among persons with visual impairment]. *Nauchnyy poisk* [Scientific Search], 2015, no. 2, pp. 42-45. (In Russian).
9. Mulyar L.P. *Ispol'zovaniye podvizhnykh i sportivnykh igr pri zanyatiyakh v sportivnykh sektsiyakh s det'mi s narusheniyami zreniya (na primere golbola)* [The Use of Outdoor and Sports Games in Sports Classes with Children with Visual Impairments (on the Example of Goalball)]. Moscow, Sarma Publ., 2002, 41 p. (In Russian).
10. Volkova I.P., Koroleva N.N. Teoretiko-metodologicheskiye i organizatsionnyye osnovy psikhologicheskogo soprovozhdeniya reabilitatsii invalidov po zreniyu [Theoretical, methodological and organizational foundations of psychological support for the rehabilitation of the visually impaired]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences*, 2005, vol. 5, no. 12, pp. 95-108. (In Russian).

Информация об авторе

Хлыстов Павел Андреевич, аспирант, кафедра адаптивной физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-8978-2234](https://orcid.org/0000-0002-8978-2234), pavel-khlystov@mail.ru

Статья поступила в редакцию 03.12.2021
Одобрена после рецензирования 11.03.2022
Принята к публикации 04.04.2022

Information about the author

Pavel A. Khlystov, Post-Graduate Student, Adaptive Physical Education and Life Safety Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-8978-2234](https://orcid.org/0000-0002-8978-2234), pavel-khlystov@mail.ru

The article was submitted 03.12.2021
Approved after reviewing 11.03.2022
Accepted for publication 04.04.2022

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ THEORY AND METHODS OF PHYSICAL EDUCATION

Научная статья

УДК 796

DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-3-723-740

Особенности обеспечения безопасности личности средствами физической подготовки

Игорь Юрьевич ПУГАЧЕВ¹, Юрий Юрьевич КОРАБЛЕВ²,
Андрей Валерьевич ПАРАМОНОВ^{1*}

¹ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

²Управление Министерства внутренних дел России по Тамбовской области
392002, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Энгельса, 31

*Адрес для переписки: paramonowtmb@mail.ru

Аннотация. Проанализированы вопросы обеспечения безопасности личности при физической подготовке сотрудников спецподразделений. Данна характеристика наиболее значимым показателям, отражающим высокий уровень обеспечения личной безопасности и физической готовности сотрудников данных подразделений. Рассмотрена концепция технологий построения физической тренировки человека, профессиональный труд которого связан с проявлением высокого уровня развития двигательных способностей на фоне ситуационных эмерджентных действий. Установлено, что основу данной физической тренировки на этапе непосредственной подготовки к действиям по специальности составляет синтез тренировочного ударного, тренировочного стабилизирующего, соревновательного подводящего микроциклов. Это оптимизирует процесс перекрестной сенсибилизации организма. Направленность концепции корректирования физической тренировки предполагает ориентацию на совершенствование специальной выносливости, быстроты в действиях, военно-прикладных навыков высшего порядка. Содержание и методика программы предполагает минимум 9 вариативных комплексов обучения на основе комплексирования физической и тактико-специальной подготовки, по структуре адаптированных к моторным аналитическим задачам профессии в ходе полноценной их реализации. Оптимальное количество комплексных корректирующих тренировок человека на этапе непосредственной подготовки к реальным действиям должно составлять: при 2–3 сутках – 1 тренировочное занятие; при 5 сутках – 2; при 6–7 сутках – 3; при 8–10 сутках – 4–5; при 11–15 сутках – 6. Философия обеспечения безопасности личности при подготовке специалистов с высоким уровнем развития полифункциональных двигательных способностей в настоящее время имеет тенденцию трансформации от понятия «индивидуальная физическая готовность» к увеличению объемной доли понятия «коллективная физическая готовность» к реализации антиципационных задач.

Ключевые слова: специалист, концепция, физическая тренировка, обеспечение личной безопасности, ситуационные действия, двигательные способности, комплексирование, ударные нагрузки

Для цитирования: Пугачев И.Ю., Кораблев Ю.Ю., Парамонов А.В. Особенности обеспечения безопасности личности средствами физической подготовки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 3. С. 723-740. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-723-740>

Original article

DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-3-723-740

Features of ensuring personal safety by means of physical training

Igor Y. PUGACHEV¹, Yuri Y. KORABLEV², Andrey V. PARAMONOV¹

¹Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

²Administration of Ministry of Internal Affairs of Russia in Tambov Region

31 Engelsa St., Tambov 392002, Russian Federation

*Corresponding author: paramonowtmb@mail.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](#)



© Пугачев И.Ю., Кораблев Ю.Ю., Парамонов А.В., 2022

Abstract. The issues of ensuring personal safety during the physical training of special forces employees are analyzed. The characteristic is given to the most significant indicators reflecting the high level of personal security and physical readiness of employees of these units. The concept of technologies for building physical training of a person whose professional work is associated with the manifestation of a high level of development of motor abilities against the background of situational emergent actions is considered. It has been established that the basis of this physical training at the stage of direct preparation for actions in the specialty is the synthesis of training shock, training stabilizing, competitive bringing microcycles. This optimizes the body's cross-sensitization process. The orientation of the concept of correcting physical training implies an orientation towards the improvement of special endurance, speed in actions, military-applied skills of a higher order. The content and methodology of the program involves at least 9 variable training complexes based on the integration of physical and tactical-special training, structurally adapted to the motor analytical tasks of the profession in the course of their full implementation. The optimal number of complex corrective training for a person at the stage of direct preparation for real actions should be: for 2–3 days – 1 training session; at 5 days – 2; at 6–7 days – 3; at 8–10 days – 4–5; at 11–15 days – 6. The philosophy of ensuring personal safety in the preparation of specialists with a high level of development of polyfunctional motor abilities currently tends to transform from the concept of “individual physical readiness” to an increase in the volume fraction of the concept of “collective physical readiness” to the implementation of anticipatory tasks.

Keywords: specialist, concept, physical training, ensuring personal security, situational actions, motor abilities, complexing, impact loads

For citation: Pugachev I.Y., Korablev Y.Y., Paramonov A.V. Особенности обеспечения безопасности личности средствами физической подготовки [Features of ensuring personal safety by means of physical training]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Серия: Гуманитарные науки* –

Tambov University Review. Series: Humanities, 2022, vol. 27, no. 3, pp. 723-740. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-723-740> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В практике профессиональной деятельности человека имеют место ряд специальностей, предполагающих высокий уровень развития двигательных способностей при непосредственной реализации ситуационных функциональных обязанностей по предназначению. К таковым следует преимущественно отнести труд большинства молодых (20–30 лет) специалистов силовых структур, многопрофильных преподавателей и инструкторов физической культуры, горной и альпинистской подготовки, смешанного стиля рукопашного боя [1, с. 33; 2, с. 158; 3, с. 98; 4, с. 320]. Лица с высоким уровнем физических кондиций, безусловно, могут эффективно тренироваться и в самостоятельном режиме подготовки, реализуя педагогические принципы «непрерывности» и «систематичности» [5, с. 45; 6, с. 48; 7, с. 66], что зачастую и происходит в объективной реальности. Однако при выполнении особо значимых государственных профессиональных задач процесс подготовки должен быть строго управляемым.

Предположение о том, что корректированное использование на этапе непосредственной подготовки к реализации профессионального труда специалистов с использованием групповых комплексных упражнений в энергетическом режиме ударных физических нагрузок, моделирующих их предстоящие задачи, было сформировано в ходе дискуссий и консультаций в Военном институте физической культуры Министерства обороны РФ [8, с. 124; 9, с. 110; 10, с. 98; 11, с. 652; 12, с. 65].

Процесс физической тренировки данных лиц требует непрерывного совершенствования и инноваций содержания, организационных форм подготовки в связи с динамикой и прогрессом объективной реальности. Поиск путей повышения эффективности физической тренировки специалиста с элементами ситуационных действий на фоне высокого

уровня развития двигательных способностей во взаимосвязи с результативностью профессиональных действий является актуальным направлением научных исследований.

Целью работы явилось обоснование безопасности личности, применяя концепцию корректирования физической тренировки специалиста с элементами ситуационных действий на фоне высокого уровня развития двигательных способностей на примере военнослужащих сил специальных операций (ССО).

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Методами исследования являлись: теоретический анализ и обобщение; профессиографический анализ; педагогический эксперимент; контент-анализ; математико-статистическая обработка результатов с использованием одномерного и двухмерного биометрических анализов.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

В процессе обоснования концепции содержания и методики корректированной физической тренировки специалистов с высоким уровнем физических кондиций нами, впервые, уточнялся профессиографический анализ деятельности сотрудников ССО с выявлением наиболее важного структурного акцента подготовки в наши дни; во-вторых, определялись требования физической готовности к боевой деятельности военнослужащих ССО России; в-третьих, непосредственно разрабатывалось содержание и методика корректирования физической тренировки оперативных подразделений для полноценной и безошибочной реализации эмерджентных ситуационных действий.

Было установлено, что этап общей подготовки оперативных групп ССО включает последовательное слаживание: отделения – в

течение 1,5 месяцев; взвода – 2 месяца; роты – 1 месяц; батальона – 1 месяц [13; 14, с. 340; 15]. В ходе подготовки подразделений осуществляется их слаживание, основу которого составляет тактико-специальная подготовка, огневая выучка, радиоподготовка телеграфистов, подготовка снайперов, взрывотехников, кинологов, миноискателей.

Основными предметами подразделений ССО являются: тактико-специальная, огневая, физическая, воздушно-десантная, минно-подрывная, инженерная подготовка, военная топография, альпинистская подготовка, психологическая подготовка.

Выявлено, что концептуальными практическими моторными навыками, приобретаемыми военнослужащими ССО в ходе изучения предметов боевой подготовки, является необходимость: скрытно проникать в работе к объекту действия при выходе в тыл противника различными способами; выполнять разведывательно-боевые задачи и проведение специальных мероприятий различными способами в условиях интенсивного противодействия противника с использованием современных отечественных и зарубежных средств поражения; обеспечивать жизнедеятельность и выполнение поставленных задач в экстремальных условиях; быстро и метко поражать цели с первого выстрела самостоятельно и в составе подразделения днем и ночью из любого вида оружия; применять все способы стрельбы с учетом метеорологических условий, умело действовать при оружии, метать боевые ручные гранаты; смело применять вариативные комбинации перехода на защиту (плащ, противогаз и др.) днем и ночью в любой боевой обстановке; умело оборудовать объекты местности при обороне и наступлении; осуществлять маскировку; ориентироваться на любой местности днем и ночью, в различных погодных метеоусловиях; применять приемы рукопашного боя как с одним, так и несколькими противниками, используя все виды вооружения и подручные средства; совершать длительные переходы и марш-броски с полным боекомплектом и снаряжением в любых все-

погодных условиях, как в пешем порядке, так и на лыжах; преодолевать препятствия и водные заграждения, реки (горные реки), координированно и надежно владеть навыками оказания помощи утопающему, действий в болотисто-травянистой местности, скоростному завязыванию узлов при переправах через горные реки; приспособливаться к перенесению длительных ударных, а также скоростных вариативных физических нагрузок на фоне кумуляции психофизического утомления; преодолевать горные препятствия, владеть навыками подъема и спуска, страховки, владеть приемами передвижения на различных типах горной поверхности; противостоять сильному порывистому ветру и низкой температуре; уверенно владеть навыками управления отечественными и зарубежными модификациями транспортных средств, в любых условиях местности и воздействия погодных факторов; умело и уверенно владеть навыками обнаружения и обезвреживания отечественных и зарубежных модификаций мин, взрывных устройств; владеть навыками установки мин и комплектования взрывных устройств; умело и уверенно владеть навыками работы на средствах связи; уверенно владеть навыками прыжков с парашютом в любых условиях, укладки парашюта.

Непосредственная подготовка к боевым операциям в ССО начинается при получении боевой задачи от Командования, как правило, за 2–15 суток, и заключается в отработке мероприятий в условиях и на местности, приближенных к вероятному ведению действий [13].

Решение на организацию и проведение рейда принимает командир группы после получения боевой задачи от старшего начальника. На основе уяснения полученной задачи командир группы оценивает обстановку. В ходе ее оценки командир группы изучает всю имеющуюся разведывательную и другую информацию о противнике и районе предстоящих действий группы и принимает решение.

Переброска (вывод) группы в район проведения рейда осуществляется воздушным, наземным или водным путем, а также их комбинированием. В ходе выполнения поставленной задачи группа действует скрытно, способна в предельно сжатые сроки преодолевать большие расстояния.

Дальнейшее определение требований физической готовности к деятельности военнослужащих ССО предполагало изучение характеристик ССО и физической тренировки военнослужащих вооруженных сил НАТО к участию в боевых действиях.

Можно констатировать, что в наши дни военно-политическое руководство США и европейских государств рассматривает ССО как одно из наиболее ключевых средств реагирования на спектр кризисных ситуаций. Предполагается, что предотвращение или нейтрализация конфликтов осуществляется путем проведения операций небольшими силами подразделений ССО, способных решать широкий круг специфических задач. Анализ проведенных с участием ССО операций на Гаити, в Боснии и Герцеговине, Ираке, Косово, Афганистане, Руанде, Сомали, САР показывает, что небольшие по численности, постоянно готовые к внезапному развертыванию формирования ССО, характеризующиеся высокой мобильностью, способностью вести внезапные и скрытные действия, могут выполнять специфические задачи намного продуктивнее обычных сил.

Зарубежные ССО НАТО традиционно имеют в своем составе различные по назначению и боевому составу разведывательные, разведывательно-диверсионные и диверсионно-штурмовые формирования сухопутных войск, военно-воздушных сил, военно-морских сил, а также органы управления и обеспечения.

Психологические операции являются одной из основных задач ССО, так как результаты их проведения существенно влияют на достижение успеха операции в целом. Эффективное их проведение уменьшает количество потерь среди бойцов своих обычных сил вследствие ослабления морального духа, возникновения разногласий среди ко-

мандиров, а также роста недовольства политическим курсом своего правительства.

В наших исследованиях особый интерес рассмотрения вызвала тактика действий вооруженных сил НАТО по борьбе с разведывательными и диверсионными группами, в том числе оперативными группами ССО России [16, с. 321]. Так, основу тактики подразделений регулярных войск, привлекаемых для борьбы с партизанами, воздушными десантами и разведывательными группами противника, составляют разведывательные, поисковые и поисково-карательные действия. Большинство операций носит аэромобильный характер. В зависимости от условий местности и обстановки при уничтожении выявленных сил партизан и разведывательных органов специального назначения (СпН) применяются преимущественно маневры под названием: «Окружение», «Кольцо», «Молот и наковальня», «Двойной скачок», «Линия», «Когти».

Физическая подготовка выступает в армиях НАТО одним из важных разделов обучения в подготовке подразделений СпН [17, с. 69]. В этих случаях применяются исключительно высокие нагрузки. Например, в войсках СпН США на этапе предварительной подготовки (первые 4 недели) в основном вследствие больших физических нагрузок отсеивается до 60 % кандидатов. Физическая подготовка указанных подразделений предполагает достижение высокого уровня физической выносливости и силы, включает ежедневную кроссовую подготовку, маршброски, ускоренные марши с выкладкой, переползание по-пластунски на большие расстояния.

Одной из ключевых особенностей организации физической подготовки военнослужащих вооруженных сил НАТО является специальная физическая подготовка к участию в боевых операциях. Она планируется незадолго до начала проведения войсковых учений или боевых операций.

Занятия по физической подготовке с военнослужащими проводятся ежедневно в условиях, приближенных к боевым. На практике различаются два вида учебных занятий по

специальной физической подготовке бойцов к участию в боевых операциях. Первый обусловлен преимущественно характером выполняемых задач и ориентирован на такие виды подготовки, как «десантная подготовка», «водная подготовка», «навыки и умения рукопашного боя». Второй вид специальной физической подготовки организуется с учетом различных климатических и ландшафтных условий, в которых необходимо решать боевые задачи. В качестве отмеченных условий могут быть: выполнение боевых задач в условиях жаркого климата, в горно-лесистой и холодной местности.

В процессе конкретизации требований физической готовности к боевой деятельности военнослужащих ССО России нами первоначально уточнялись литературные данные контекста исследования. Установлено, что вопросы взаимосвязи особенностей профессионального труда и физической готовности к боевым действиям подразделений СпН преимущественно исследовали: Н.М. Жаринов, Ю.Ю. Кораблев, А.П. Милешкин, Э.М. Османов, И.Ю. Пугачев, Л.Г. Рубис. Учеными отмечалось, что особенностями деятельности оперативных групп СпН является их тактическая двигательная мобильность, умение вести решительные действия комплексного характера во всепогодных условиях и различных климато-географических зонах, умение применять всевозможные способы маскировки в сочетании с технологиями сенсорного распознания замысла противника и на фоне воздействия сбивающего психогенного фактора [18; 19].

На следующем этапе работы нами выявлялась степень значимости структурных элементов физической готовности военнослужащих ССО в процессе планомерной их подготовки. К исследованиям привлекалось 45 офицеров ССО. Уровень физической подготовленности оценивался по подтягиванию на перекладине, бегу на 100 м, бегу на 1 км, плаванию на 100 м, общему контрольному упражнению на единой полосе препятствий (ОКУ на ЕПП), специальному контрольному упражнению (СКУ) на горной полосе пре-

пятствий (ПП), марш-броску на 5 км. Уровень функционального состояния оценивался по частоте сердечных сокращений (ЧСС), артериальному давлению, степ-тесту, пробам Штанге и Генча, теппинг-тесту. Морфологические признаки определялись по параметрам: рост стоя, вес, жизненная емкость легких (ЖЕЛ), кистевой динамометрии (КД). Оценка «внешнего критерия» проводилась с использованием составных компонентов деятельности («специальные практические умения»; «специальные теоретические знания»; «особенности интеллектуальной деятельности»), которые определялись опытными экспертами с помощью методики «двойного тройного деления». Квалиметрическая технология экспертных оценок параметров «внешнего критерия» включала выявление индуктивным методом важных аспектов профессионального труда в количественных единицах с последующим расчетом коэффициентов ранговой корреляции Спирмена и определением тесноты связи по шкале Чеддока.

В результате проверки и оценки уровня физической подготовленности, функционального состояния и физического развития было установлено: физическая подготовленность офицеров соответствует оценке «отлично» высшего уровня; уровень функционального состояния организма соответствует пределам физиологической нормы; показатели физического развития офицеров в пределах нормы, требуемой военно-профессиональным отбором, соответствуют положительному заключению.

Одномерным статистическим анализом по критерию Стьюдента выявлено одно достоверное различие ($t = 2,09$; $p < 0,05$) в результатах СКУ для действий в горах (табл. 1). Так, у лучшей группы он составил $186,4 \pm 4,8$ с, у полярной группы – $201,4 \pm 5,3$ с, хотя оба результата соответствуют высокому уровню подготовленности – 98 и 83 баллов.

Данные роста стоя (см) соответствовали значениям $176,5 \pm 2,0$ см и $175,3 \pm 1,4$ см. Вес тела колебался в пределах $78,5 \pm 1,5$ кг и $79,2 \pm 1,7$ кг. ЖЕЛ составляла $5,0 \pm 0,2$ л и

Таблица 1

Результаты сравнительного одномерного статистического анализа показателей физической готовности военнослужащих оперативных групп ССО к боевой деятельности

Table 1

Results of a comparative one-dimensional statistical analysis of indicators of physical readiness of military personnel of operational groups of the MTR for combat activities

Изучаемые показатели	Дискриминантные группы испытуемых		Достоверность различий			
	Наиболее профессионально подготовленные ($\bar{x} \pm m$)	Наименее профессионально подготовленные ($\bar{x} \pm m$)	<i>t</i> -критерий	Доверительный интервал, <i>p</i>	<i>F</i> -критерий	Доверительный интервал, <i>p</i>
Подтягивание на перекладине, количество раз	$18,4 \pm 0,5$	$17,9 \pm 0,4$	0,78	—	1,75	—
Бег на 100 м, с	$13,5 \pm 0,15$	$13,4 \pm 0,1$	0,55	—	1,68	—
Бег на 1 км, с	$210,0 \pm 3,2$	$213,5 \pm 2,1$	0,91	—	1,77	—
Плавание на 100 м в/с, с	$102,2 \pm 4,15$	$100,1 \pm 4,3$	0,35	—	1,06	—
ОКУ на ЕПП, с	$132,6 \pm 1,8$	$136,3 \pm 2,2$	—	—	1,41	—
СКУ на горной ПП, с	$186,4 \pm 4,8$	$201,4 \pm 5,3$	2,09	0,05	1,91	0,05
Марш-бросок на 5 км, с	$1284,6 \pm 19,8$	$1336,5 \pm 20,3$	1,3	—	1,78	—
ЧСС в покое, уд./мин	$64,1 \pm 1,4$	$67,3 \pm 1,8$	1,4	—	1,08	—
Артериальное давление систолическое, мм рт. ст.	$119,2 \pm 1,0$	$119,1 \pm 1,2$	0,04	—	1,54	—
Артериальное давление диастолическое, мм рт. ст.	$71,3 \pm 1,2$	$70,2 \pm 1,1$	0,63	—	1,28	—
Проба Штанге, с	$117,9 \pm 3,8$	$121,5 \pm 1,7$	0,86	—	2,32	0,05
Проба Генча, с	$79,6 \pm 2,0$	$77,4 \pm 1,8$	0,81	—	1,51	—
3-х минутный степ-тест, усл. ед.	$109,3 \pm 2,9$	$108,4 \pm 2,7$	0,22	—	1,14	—
Психофизиологические функции по методике теппинг-тест:						
— подвижность нейро-моторного аппарата, количество реакций;	$52,9 \pm 5,1$	$49,3 \pm 4,9$	0,5	—	1,09	—
— производительность, количество реакций	$326,4 \pm 7,8$	$330,1 \pm 6,2$	0,37	—	1,76	—
Рост стоя, см	$176,5 \pm 2,0$	$175,3 \pm 1,4$	0,46	—	2,11	—
Вес тела, кг	$78,5 \pm 1,5$	$79,2 \pm 1,7$	0,3	—	1,28	—
Жизненная емкость легких, л	$5,0 \pm 0,2$	$4,9 \pm 0,09$	0,25	—	2,40	0,05
Кистевая динамометрия – среднее значение от правой и левой руки, кг	$88,5 \pm 2,4$	$89,4 \pm 2,1$	0,28	—	1,5	—

$4,9 \pm 0,09$ л. КД – $88,5 \pm 2,4$ кг и $89,4 \pm 2,1$ кг. Это говорит о наличии значительной силы мышц кисти у офицеров ССО.

ЧСС в покое в группах составила $64,1 \pm 1,4$ и $67,3 \pm 1,8$ уд./мин. Артериальное давление систолическое – $119,2 \pm 1,0$ и $119,1 \pm 1,2$ мм рт. ст. Артериальное давление диастолическое – $71,3 \pm 1,2$ и $70,2 \pm 1,1$ мм рт. ст. Результаты пробы Штанге с – $117,9 \pm 3,8$ и $121,5 \pm 1,7$ с. Данные пробы Генча – $79,6 \pm 2,0$ и $77,4 \pm 1,8$ с. Это указывает на существенные возможности офицеров ССО задерживать дыхание на вдохе и выдохе, в

отличие от среднестатистического человека. Индекс 3-минутного степ-теста (модификация ВИФК) составлял $109,3 \pm 2,9$ и $108,4 \pm 2,7$ усл. ед. и соответствовал «высокому» уровню работоспособности по классификации «дееспособности».

В целях дальнейшей конкретизации степени значимости отдельных показателей физической готовности бойцов ССО к боевой деятельности нами проводился двухмерный биометрический анализ с использованием парного коэффициента корреляции Бравэ-

Пирсона (r). Наиболее значимые интеркорреляционные связи представлены на рис. 1.

В результате установлено, что сильная и отрицательная степень взаимосвязи обнаружена между: интегральным показателем профессиональной деятельности (ИППД) и СКУ для действий в горах ($r = -0,72$); ИППД и марш-броском на 5 км ($r = -0,70$). Положительная и средняя степень взаимосвязи установлена между ИППД и навыками рукопашного боя ($r = 0,64$); между ИППД и степ-тестом ($r = 0,63$). Средней и отрицательной степенью взаимосвязи характеризуется связь между ИППД и ОКУ на ЕПП ($r = -0,58$).

Таким образом, нами были выявлены наиболее значимые показатели, отражающие физическую готовность военнослужащих ССО России к боевой деятельности. К ним относятся двигательные навыки преодоления препятствий, марш-броска, рукопашного боя,

а также параметры дееспособности сердечно-сосудистой системы на фоне утомления.

При обосновании содержания и методики физической тренировки военнослужащих ССО на этапе непосредственной подготовки к боевым действиям первоначально нами изучались научно-теоретические предпосылки применения комплексных упражнений в практике физической подготовки человека [16, с. 322; 20, с. 235]. Было резюмировано, что объективной предпосылкой использования средств физической подготовки с целью совершенствования и повышения военно-профессиональных навыков выступает такое явление, как перенос подготовленности. Следуя существующему положению о том, что в основе переноса тренированности лежит общность адекватных ведущих элементов функциональных систем организма человека и соответствующих режимов функциониро-

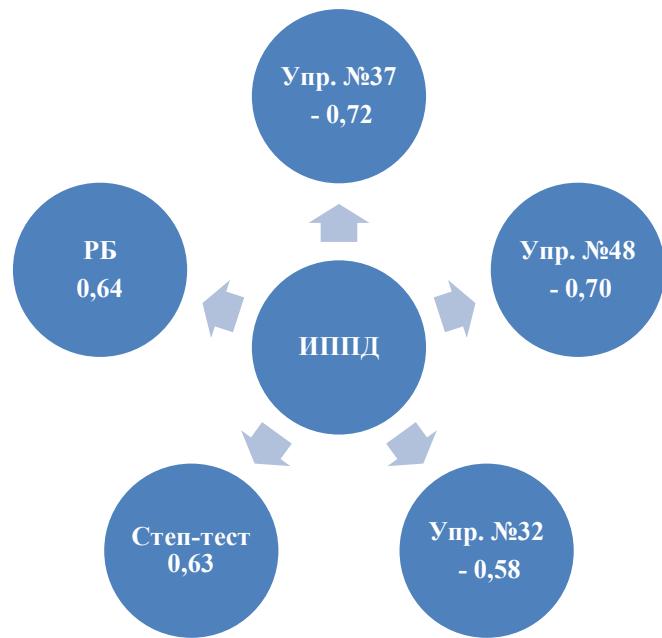


Рис. 1. Корреляционная плеяда интегрального показателя профессиональной деятельности военнослужащих ССО с параметрами их физической готовности к боевой деятельности: ИППД – интегральный показатель профессиональной деятельности; Упр. № 32 – ОКУ на ЕПП; Упр. № 37 – СКУ на ПП для действий в горах; Упр. № 48 – марш-бросок на 5 км; РБ – навыки рукопашного боя

Fig. 1. Correlation pleiad of the integral indicator of the professional activity of the MTR servicemen with the parameters of their physical readiness for combat activity: IIPA – integral indicator of professional activity; Ex. no. 32 – GSE on a SOC; Ex. no. 37 – SSE on OC for operations in the mountains; Ex. no. 48 – forced march for 5 km; CS – hand-to-hand combat skills

вания, развиваемых в процессе физической подготовки и проявляемых в различных видах учебной и боевой деятельности, главная задача специальной направленности физической подготовки состоит в обеспечении ее положительного влияния на качество и эффективность выполняемых боевых приемов и действий. Использование принципа аналогии со служебной деятельностью, лежащего в основе моделирования, при разработке содержания физической подготовки должно повысить адекватность реализации боевых задач оперативных групп ССО. Применение комплексных упражнений должно позволить решить специальные задачи их физической подготовки. Следовательно, разрабатываемые средства физической подготовки должны являться специальными упражнениями по своему назначению.

Местом, позволяющим объединить выполнение отдельных приемов, действий и упражнений в единое, целостное, непрерывное движение, является специально подготовленная местность, моделирующая предстоящий объект, на котором выполняется боевая задача.

Таким образом, моделирование нагрузок предстоящих боевых действий предлагаемыми упражнениями делает их максимально адекватными служебно-боевой деятельности по объему, содержанию, структуре движения, что должно позволить адаптировать спецназовцев к физическим нагрузкам реального выполнения возложенных на них

задач. Необходимость конкретного комплексного проявления при этом различных физических качеств и навыков предполагает их совершенствование не изолированно, а в условиях целостной двигательной деятельности, которая преимущественно имеет место в бою, что способствует совершенствованию конкретных двигательных умений высшего порядка и психических качеств.

Экспериментальные данные проведенных исследований позволяют утверждать, что комплексный метод проведения учебных занятий более эффективен для физического совершенствования занимающихся, так как включение в занятия разнохарактерных упражнений позволяет значительно повышать плотность занятий и увеличить нагрузку на организм человека [5, с. 59; 21, с. 169; 22, с. 100; 23, с. 17]. Общая физическая подготовленность улучшается при этом в более короткие сроки.

На основании вышеизложенного нами были разработаны 9 вариативных комплексов физической тренировки на основе комплексирования физической и тактико-специальной подготовки: «засада», «налет», «диверсия», «действия в горной местности», «действия в болотистой местности», «преодоление горной реки», «штурм зданий», «действия в условиях города», «действия в условиях подземных коммуникаций». Интенсивность тренировок в комплексах повышалась ступенчатым способом с акцентом в завершающей стадии на ударные нагрузки (рис. 2).

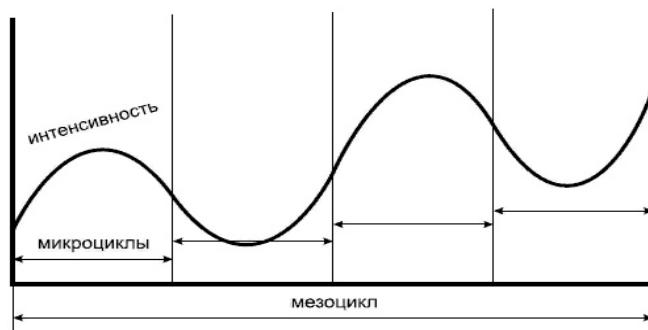


Рис. 2. Ступенчатый способ повышения нагрузки на этапе непосредственной подготовки к боевым действиям военнослужащих ССО

Fig. 2. A stepwise method of increasing the load at the stage of direct preparation for military operations of the MTR servicemen

Содержание одного из инвариантных комплексов физической тренировки военнослужащих ССО на этапе непосредственной подготовки к боевым действиям представлено в табл. 2.

В контексте обоснования методики физической тренировки военнослужащих ССО на этапе непосредственной подготовки к боевым действиям следует отметить, что «методика» – это совокупность методов и методических приемов для решения педагогических задач.

Основными методами физической тренировки являются: равномерный, повторный, переменный, интервальный, контрольный и соревновательный, различные их комбинации (например, с аналогией скоростно-силовых качеств). В этой связи нами разработана оптимальная последовательность и рациональное чередование выбранных нами методов тренировки оперативных групп ССО при реализации разработанных комплексов: повторного, интервального, соревновательного и «повторно-соревновательного».

В отношении определения оптимального количества тренировок военнослужащих ССО на этапе непосредственной подготовки к боевым действиям, который составляет, как правило, 2–15 суток, нами изучались теоретические положения о структуре микроциклов, физических нагрузок и временных рамках восстановления организма человека. Так, в спорте выделяют следующие виды микроциклов (рис. 3).

За основу микроциклов в физической тренировке военнослужащих ССО на этапе непосредственной подготовки к боевым действиям нами был выбран синтез: тренировочного ударного, тренировочного, стабилизирующего, соревновательного подводящего микроциклов. Следует отметить, что ударные микроциклы используются в тех случаях, когда время подготовки к какому-то соревнованию ограничено, а спортсмену необходимо быстрее добиться определенных адаптационных перестроек.

При этом ударным элементом могут быть объем нагрузки, ее интенсивность, кон-

центрация упражнений повышенной технической сложности и психической напряженности, проведение занятий в экстремальных условиях внешней среды. То есть в нашем случае, используя некоторое превосходство и предпочтение ударным физическим нагрузкам, которые имели место на 5–6 занятиях с применением соревновательного метода подготовки, мы предприняли попытку сформировать у личного состава оперативных групп ССО как требуемый уровень физической готовности к предстоящим боевым действиям, так и упреждающую адаптацию на основе перекрестной сенсибилизации организма бойцов.

Микроцикл (малый цикл) объединяет отдельные занятия в серию. В недельном микроцикле проводится от 6 до 18 занятий; в день – от 1 до 2–3 тренировок. Он имеет две фазы: кумуляционную и восстановительную, в которых нагрузка распределяется в соответствии с физиологическими нормами [19, с. 22].

Следовательно, оптимальное количество тренировок военнослужащих ССО на этапе непосредственной подготовки к боевым действиям должно составлять: при 2–3 сутках – 1 тренировочное занятие; при 5 сутках – 2; при 6–7 сутках – 3; при 8–10 сутках – 4–5; при 11–15 сутках – 6. Комплексные тренировки должны реализовываться отдельным учебным местом в системе общей подготовки к боевым действиям.

Проверка эффективности предложенной концепции корректирующей физической тренировки проверялась в ходе педагогического формирующего эксперимента, который решал следующие задачи:

- проверить эффективность разработанной комплексной методики физической тренировки военнослужащих ССО на этапе непосредственной подготовки к ведению боевых действий;

- определить динамику результатов физической и боевой готовности к боевым действиям (физического развития, функционального состояния организма, физической подготовленности, военно-специальной под-

Таблица 2
 Содержание вариативных комплексов физической тренировки военнослужащих
 ССО на этапе непосредственной подготовки к боевым действиям
 Table 2
 The content of variable complexes of physical training of military personnel
 of the special task forces at the stage of direct preparation for hostilities

Вариант тренировки	Содержание вариантов тренировки	Направленность	Номер занятия	Метод тренировки	Количество повторений	Интенсивность
«Действия в горной местности» (вариант засады)	Выполняется в составе группы, с оружием и горным снаряжением. Исходное положение – у подножия горы. По команде «Вперед» – подгруппа огневого прикрытия короткими перебежками или переползанием (в зависимости от горной местности и условий) выдвигается на рубеж открытия огня и выполняет КУ стрельб по появляющейся мишени № 7 (одиночным огнем). Мишень появляется на 10 с, дальность стрельбы – 100–200 м, количество боеприпасов – 10 патронов. После поражения мишеней, по команде командира ядро группы выдвигается к горе и поднимается на нее, применяя специальное снаряжение; подгруппа обеспечения помогает подгруппе захвата преодолеть инженерные заграждения; подгруппа захвата выполняет последовательно контрольные задания: – ведение рукопашного боя (8 падающих манекенов); – выполнение заданий по тренировке психофизиологических функций.	Военно-прикладные навыки Специальная выносливость	1	Повторный	4–5	Низкая, ЧСС до 130 уд./мин
	2	Интервальный	5–6	Средняя, ЧСС – 150 уд./мин		
	3	Интервальный	5–6	Средняя, ЧСС – 150 уд./мин		
	4	Повторно-соревновательный	2–3	Высокая, ЧСС – до 170 уд./мин		
	5	Соревновательный	1	Максимальная, ЧСС более 170 уд./мин		
	6	Соревновательный	1	Максимальная, ЧСС более 170 уд./мин		

Примечание. Интенсивность тренировок повышается ступенчатым способом с акцентом в завершающей стадии на ударные нагрузки.



Рис. 3. Основные виды микроциклов в спорте
Fig. 3. The main types of microcycles in sports

готовленности) военнослужащих оперативных групп опытных подразделений на этапе непосредственной подготовки к ведению боевых действий.

В результате педагогического формирующего эксперимента установлено, что экспериментальная группа (ЭГ) военнослужащих ССО, проходившая подготовку по разработанной нами методике с применением комплексных тактико-специальных упражнений, моделирующих их действия в боевой обстановке, достоверно показала более высокие результаты преимущественно в показателях функционального состояния организма, физической и военно-специальной подготовленности.

Так, средние результаты пробы Штанге и пробы Генча за период эксперимента увеличились в ЭГ ($p < 0,05$) с $119,2 \pm 1,9$ до $125,6 \pm 1,6$ с и соответственно с $78,1 \pm 1,8$ до $84,0 \pm 1,4$ с (прирост от исходного уровня 6,4 и 5,9 с; 5,36 и 7,55 %). В контрольной группе (КГ) – с $122,8 \pm 1,7$ до $123,6 \pm 1,8$ с и с $79,6 \pm 1,9$ до $80,7 \pm 1,6$ с (прирост от исходного уровня – 0,8 и 1,1 с; 0,65 и 1,38 %).

У военнослужащих ЭГ величина индекса степ-теста достоверно ($t = 1,98$; $p < 0,05$) воз-

росла с $107,2 \pm 1,8$ до $112,7 \pm 2,1$ усл. ед. (прирост от исходного уровня 5,5 усл. ед., 5,13 %), а у военнослужащих КГ – с $104,6 \pm 1,5$ до $106,0 \pm 2,0$ усл. ед. (прирост от исходного уровня 1,4 усл. ед., 1,33 %).

Результаты в беге на 1 км в обеих опытных группах улучшились. Однако к концу эксперимента в ЭГ время преодоления дистанции относительно исходного результата достоверно ($t = 1,99$; $p < 0,05$) снизилось на 13,2 с (6,06 %), в КГ – лишь на 1,2 с (0,55 %).

Динамика развития военно-прикладного навыка в совершении марш-броска на 5 км в ЭГ достоверно ($t = 2,09$; $p < 0,05$) улучшилась от исходного уровня на 14,8 с (1,18 %). В КГ результат улучшился на 9,2 с (0,72 %).

Динамика развития военно-прикладного навыка в преодолении горных препятствий (упражнение № 37) в ЭГ достоверно ($t = 2,15$; $p < 0,05$) улучшилась от исходного уровня на 6,7 с (3,61 %). В КГ результат незначительно улучшился лишь на 0,4 с (0,22 %).

Время выполнения военнослужащими СКУ-1 «Налет» к концу эксперимента в ЭГ достоверно ($t = 2,34$; $p < 0,05$) уменьшилось на 14,1 с (7,81 %). В КГ время реализации было менее выражено и составило 2,7 с (1,5 %).

Время выполнения военнослужащими СКУ-2 «Засада» к концу эксперимента в ЭГ достоверно ($t = 2,17; p < 0,05$) уменьшилось на 16,3 с (6,56 %). В КГ было менее выражено и составило 2,4 с (0,96 %).

Время выполнения военнослужащими СКУ-3 «Диверсия» к концу эксперимента в ЭГ достоверно ($t = 2,31; p < 0,05$) уменьшилось на 10,5 с (14,34 %). В КГ было менее выражено и составило 2,2 с (14,34 %).

Время выполнения военнослужащими СКУ-4 «Преодоление горной реки» к концу эксперимента в ЭГ достоверно ($t = 2,01; p < 0,05$) уменьшилось на 9,4 с (13,9 %). В КГ было менее выражено и составило 2,2 с (3,28 %).

Время выполнения военнослужащими СКУ-5 «Действия в горной местности» к концу эксперимента в ЭГ достоверно ($t = 2,2; p < 0,05$) уменьшилось на 17,5 с (5,81 %). В КГ было менее выражено и составило 2,9 с (0,96 %).

Время выполнения военнослужащими норматива СКУ-6 «Штурм зданий» к концу эксперимента в ЭГ достоверно ($t = 2,06; p < 0,05$) уменьшилось на 8,9 с (15,45 %). В КГ было менее выражено и составило 3,8 с (6,62 %).

Таким образом, результаты педагогического формирующего эксперимента показали эффективность разработанной нами концепции.

ВЫВОДЫ

Таким образом, концепция корректирования физической тренировки специалиста с элементами ситуационных действий на фоне высокого уровня развития двигательных способностей (на примере сотрудников сил специальных операций) предполагает следующие положения.

Во-первых, содержание и методика корректирующей физической тренировки оперативных групп силовых структур на этапе непосредственной подготовки к боевым действиям предполагает минимум 9 вариативных комплексов обучения на основе комплексирования их физической и тактико-специальной подготовки: «засада», «налет», «диверсия», «действия в горной местности», «действия в болотистой местности», «преодоление горной реки», «штурм зданий», «действия в условиях города», «действия в условиях подземных коммуникаций».

Во-вторых, направленность тренировок предполагает ориентацию на совершенствование специальной выносливости, быстроты в действиях, военно-прикладных навыков высшего порядка. Основными методами физической тренировки являются: повторный, интервальный, соревновательный и «повторно-соревновательный».

В-третьих, основу микроциклов корректирующей в физической тренировке составляет синтез тренировочного ударного, тренировочного стабилизирующего, соревновательного подводящего микроциклов.

В-четвертых, интенсивность тренировок в вариативных комплексах должна повышаться ступенчатым способом с акцентом в завершающей стадии на ударные нагрузки, которые, как правило, реализуются на 5–6 занятиях.

В-пятых, философия подготовки специалистов с высоким уровнем развития полифункциональных двигательных способностей в настоящее время имеет тенденцию трансформации от понятия «индивидуальная физическая готовность» к увеличению объемной доли понятия «коллективная физическая готовность» к реализации антиципационных задач.

Список источников

1. Агабеков Н.К., Иванов Д.И., Разновская С.В., Пугачев И.Ю. Критерии диагностики профессиональных компетенций обучающихся в физкультурных вузах с преимущественным учетом параметров игровых и циклических видов спорта // Гуманитарный научный вестник. 2021. № 9. С. 30-38. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5543813>

2. Кораблев Ю.Ю., Пугачев И.Ю., Османов Э.М., Дутов С.Ю. Необходимость усиления физической подготовленности военнослужащих сил специальных операций и ГРУ Российской Федерации // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 185. С. 153-165. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-185-153-165>
3. Жаринов Н.М., Пугачев И.Ю. Необходимость усиления физической подготовленности сотрудников сил специальных операций // Актуальные вопросы развития современной гуманитарной и социально-экономической мысли: сб. тр. Междунар. науч.-практ. конф. Пермь: ПВИ ВНГ РФ, 2020. С. 95-103.
4. Разновская С.В., Васильченко О.С., Пугачев И.Ю., Парамзин В.Б. Медико-биологическое сопровождение подготовки спортсменов по смешанному стилю рукопашного боя // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2021. № 7 (197). С. 317-322. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2021.7.p317-321>
5. Пугачев И.Ю., Кораблев Ю.Ю., Османов Э.М. Приоритетные направления применения дидактических принципов обучения в высшей школе педагогики физического воспитания // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017. Т. 22. № 1 (165). С. 39-62. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-1\(165\)-39-62](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-39-62)
6. Разновская С.В., Васильченко О.С., Аушева Ю.М., Парамзин В.Б., Пугачев И.Ю. Динамика показателей ортостатической пробы у обучающихся в процессе спортивно-оздоровительных сборов в условиях среднегорья // Обзор педагогических исследований. 2021. Т. 3. № 4. С. 45-49.
7. Разновская С.В., Пугачев И.Ю., Парамзин В.Б. Мониторинг физического состояния обучающихся первого курса с помощью нормирования оценки показателей // Гуманитарный научный вестник. 2021. № 2. С. 62-69. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4594318>
8. Кадыров Р.М., Пугачев И.Ю., Панков В.П., Малащенко С.А., Солнцев Д.А. Дискуссионные положения проверки и оценки физической готовности военнослужащих к боевой деятельности // Военный институт физической культуры – центр подготовки специалистов силовых структур: проблемы, опыт, перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 110-й годовщине образования Воен. ин-та физ. культуры: в 2 ч. СПб.: ВИФК, 2019. Ч. 1. С. 123-127.
9. Кораблев Ю.Ю., Пугачев И.Ю., Османов Э.М., Дутов С.Ю. Интеграция кластеров деятельности специалистов Военно-морского флота для унификации программ их физической подготовки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 176. С. 108-115. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-176-108-115>
10. Парамзин В.Б., Пугачев И.Ю., Васильченко О.С., Разновская С.В. Анализ и основные направления реализации требований ФГОС ВО по дисциплине «Физическая культура (подготовка)» в военно-образовательных учреждениях // Современный ученый. 2021. № 2. С. 96-101.
11. Пугачев И.Ю. Концептуальные вопросы осуществления требований ФГОС ВО по физическому воспитанию в высшей военной школе // Проблемы и перспективы физического воспитания, спортивной тренировки и адаптивной физической культуры: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Казань: Поволжская ГАФКИТ, 2021. С. 650-654.
12. Пугачев И.Ю. Инновация оценки организаторско-методического компонента по физической подготовке на основе принципа «поощрительного балльного стимулирования» // Инновации в образовании. 2017. № 11. С. 60-67.
13. Пугачев И.Ю., Милешкин А.П. Технология физической тренировки и формирования инженерно-технических боевых навыков офицеров ССО ВС России как актуальное направление научных исследований // Теория и практика служебно-прикладной физической подготовки. 2019. № 2 (6). С. 160.
14. Пугачев И.Ю. Акцент усиления физической работоспособности военнослужащих сил специальных операций и Главного разведывательного управления РФ // Инновационные формы развития, воспитания и культуры студентов: сб. материалов 10 Междунар. науч.-практ. конф. СПб.: ФГБОУ ВО «СПбГУТД», 2020. С. 338-345.
15. Рубис Л.Г., Пугачев И.Ю. Средства и методы формирования профессионально важных двигательных навыков и боевого единства разведывательных подразделений // Актуальные вопросы современной науки и образования в сфере физической культуры: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Л.Г. Рубис. СПб.: ФГБОУВО «СПб ГУПТД», 2018. С. 335.
16. Пугачев И.Ю. Сопоставительный анализ педагогических систем контроля физической подготовки военно-морских сил НАТО и России // Актуальные вопросы современной науки и образования в

- сфере физической культуры: материалы Междунар. науч.-практ. конф. СПб.: ФГБОУВО «СПб ГУПТД», 2018. С. 320-323.
17. Пугачев И.Ю. Организация физической тренировки в зарубежных армиях со специалистами-операторами // Инновационные формы развития, воспитания и культуры студентов: сб. материалов 10 Междунар. науч.-практ. конф. СПб.: ФГБОУВО «СПбГУТД», 2020. С. 66-72.
 18. Пугачев И.Ю. Повышение требований к физическим кондициям военнослужащих сил специальных операций во взаимосвязи с применением в войсках инженерных мультимедиа технологий // Инновации в образовании. 2019. № 12. С. 105-115.
 19. Парамзин В.Б., Пугачев И.Ю., Васильченко О.С., Разновская С.В. Эффективность комплексного применения дыхательных упражнений в процессе адаптации обучающейся молодежи к условиям среднегорья на лыжных соревнованиях // Современный ученый. 2021. № 4. С. 18-24.
 20. Разновская С.В., Васильченко О.С., Пугачев И.Ю., Парамзин В.Б. Перспективный подход реализации современных биометрических технологий в физической культуре и спорте // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2021. № 8 (198). С. 232-237. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2021.8.p232-237>
 21. Васильченко О.С., Парамзин В.Б., Пугачев И.Ю. Контроль уровня тренированности обучаемых в процессе спортивно-оздоровительных соревнований в условиях среднегорья по результатам ортостатической пробы // Материалы научной и научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма. 2021. № 1. С. 168-170.
 22. Комиссаров Е.Л., Садков А.В., Пугачев И.Ю., Фомичев А.В. и др. Служебно-прикладные виды спорта как компонент развития физической подготовленности сотрудников уголовно-исполнительной системы. Вологда: Изд-во Вологод. ин-та права и экономики ФСИН (Вологда), 2020. 165 с.
 23. Захарова С.А., Пугачев И.Ю. Совершенствование правового регулирования детско-юношеского спорта в Российской Федерации // Спорт: экономика, право, управление. 2021. № 3. С. 16-19. <https://doi.org/10.18572/2070-2175-2021-3-16-19>

References

1. Agabekov N.K., Ivanov D.I., Raznovskaya S.V., Pugachev I.Y. Kriterii diagnostiki professional'nykh kompetentsiy obuchayushchikhsya v fizkul'turnykh vuzakh s preimushchestvennym uchetom parametrov igrovyykh i tsiklicheskikh vidov sporta [Criteria for diagnosing professional competencies of students in physical education universities, taking into account the parameters of game and cyclical sport]. *Gumanitarnyy nauchnyy vestnik – Humanitarian Scientific Bulletin*, 2021, no. 9, pp. 30-38. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5543813>. (In Russian).
2. Korablev Y.Y., Pugachev I.Y., Osmanov E.M., Dutov S.Y. Neobkhodimost' usileniya fizicheskoy podgotovlennosti voyennosluzhashchikh sil spetsial'nykh operatsiy i GRU Rossiyskoy Federatsii [The need to strengthen the physical fitness of the special operations military forces and the Main Intelligence Directorate of the Russian Federation]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 153-165. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-185-153-165>. (In Russian).
3. Zharinov N.M., Pugachev I.Y. Neobkhodimost' usileniya fizicheskoy podgotovlennosti sotrudnikov sil spetsial'nykh operatsiy [The need to strengthen the physical fitness of employees of the special operations forces]. *Sbornik trudov Mezhdunarodnoy nauchnoy-prakticheskoy konferentsii «Aktual'nyye voprosy razvitiya sovremennoy gumanitarnoy i sotsial'no-ekonomicheskoy mysli»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference “Actual Issues of the Development of Modern Humanitarian and Socio-Economic Thought”]. Perm, Perm Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation Publ., 2020, pp. 95-103. (In Russian).
4. Raznovskaya S.V., Vasilchenko O.S., Pugachev I.Y., Paramzin V.B. Mediko-biologicheskoye soprovozhdeniye podgotovki sportsmenov po smeshannomu stilyu rukopashnogo boya [Medical and biological support of training athletes in mixed style of hand-to-hand combat]. *Uchenyye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University], 2021, no. 7 (197), pp. 317-322. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2021.7.p317-321>. (In Russian).

5. Pugachev I.Y., Korablev Y.Y., Osmanov E.M. Prioritetnye napravleniya primeneniya didakticheskikh printsipov obucheniya v vysshey shkole pedagogiki fizicheskogo vospitaniya [Priority orientations of didactic principles of education use in higher school of pedagogy of physical training]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 1 (165), pp. 39-62. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-1\(165\)-39-62](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-1(165)-39-62). (In Russian).
6. Raznovskaya S.V., Vasilchenko O.S., Ausheva Y.M., Paramzin V.B., Pugachev I.Y. Dinamika pokazateley ortostaticeskoy proby u obuchayushchikhsya v protsesse sportivno-ozdorovitel'nykh sborov v usloviyakh srednegor'ya [Dynamics of orthostatic test indicators in students in the process of sports and healthcare in the conditions of the middle mountains]. *Obzor pedagogicheskikh issledovaniy – Review of Pedagogical Research*, 2021, vol. 3, no. 4, pp. 45-49. (In Russian).
7. Raznovskaya S.V., Pugachev I.Y., Paramzin V.B. Monitoring fizicheskogo sostoyaniya obuchayushchikhsya pervogo kursa s pomosch'yu normirovaniya otsenki pokazateley [Monitoring the physical condition of first-year students by normalizing the assessment of indicators]. *Gumanitarnyy nauchnyy vestnik – Humanitarian Scientific Bulletin*, 2021, no. 2, pp. 62-69. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4594318>. (In Russian).
8. Kadyrov R.M., Pugachev I.Y., Pankov V.P., Malashenko S.A., Solntsev D.A. Diskussionnyye polozheniya proverki i otsenki fizicheskoy gotovnosti voyennosuzhshchikh k boyevoy deyatel'nosti [Disputable provisions for checking and evaluating the physical readiness of military personnel for combat activity]. *Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 110-iy godovshchine obrazovaniya Voyennogo instituta fizicheskoy kul'tury: v 2 ch. «Voyennyi institut fizicheskoy kul'tury – tsentr podgotovki spetsialistov silovykh struktur: problemy, opyt, perspektivy»* [Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Dedicated to 110th Anniversary of Formation of the Military Institute of Physical Education: in 2 pts. “Military Institute of Physical Education – Training Center for Specialists of Law Enforcement Structures: Problems, Experience, Prospects”]. St. Petersburg, Military Institute of Physical Education Publ., 2019, pt 1, pp. 123-127. (In Russian).
9. Korablev Y.Y., Pugachev I.Y., Osmanov E.M., Dutov S.Y. Integratsiya klasterov deyatel'nosti spetsialistov voennomorskogo flota dlya unifikatsii programm ikh fizicheskoy podgotovki [Integration of activity clusters of the navy specialists for the unification of their physical training programs]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 176, pp. 108-115. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-176-108-115>. (In Russian).
10. Paramzin V.B., Pugachev I.Y., Vasil'chenko O.S., Raznovskaya S.V. Analiz i osnovnyye napravleniya realizatsii trebovaniy FGOS VO po distsipline «Fizicheskaya kul'tura (podgotovka)» v voyenno-obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh [Analysis and main directions of implementation of the requirements of the Federal State Educational Standard of Higher Education in the discipline “Physical education (training)” in military educational institutions]. *Sovremennyi uchenyy – Modern Scientist*, 2021, no. 2, pp. 96-101. (In Russian).
11. Pugachev I.Y. Kontseptual'nyye voprosy osushchestvleniya trebovaniy FGOS VO po fizicheskому vospitaniyu v vysshey voyennoy shkole [Conceptual issues of implementation of the requirements of the Federal State Educational Standard of Higher Education on physical education in higher military school]. *Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhunarodnym uchastiyem «Problemy i perspektivy fizicheskogo vospitaniya, sportivnoy trenirovki i adaptivnoy fizicheskoy kul'tury»* [Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation Problems and Prospects of Physical Education, Sports Training and Adaptive Physical Education]. Kazan, Volga Region State University of Physical Education, Sports and Tourism Publ., 2021, pp. 650-654. (In Russian).
12. Pugachev I.Y. Innovatsiya otsenki organizatorsko-metodicheskogo komponenta po fizicheskoy podgotovke na osnove printsipa «pooshchritel'nogo ball'nogo stimulirovaniya» [Innovation in the assessment of the organizational and methodical component of physical training based on the principle of “encouraging point stimulation”]. *Innovatsii v obrazovanii – Innovations in Education*, 2017, no. 11, pp. 60-67. (In Russian).
13. Pugachev I.Y., Mileshkin A.P. Tekhnologiya fizicheskoy trenirovki i formirovaniya inzhenerno-tehnicheskikh boyevykh navykov ofitserov SSO VS Rossii kak aktual'noye napravleniye nauchnykh issledovanii [The technology of physical training and the formation of engineering and technical combat skills of officers of the MTR of the Armed Forces of Russia as an actual direction of scientific research]. *Teoriya i praktika sluzhebno-prikladnoy fizicheskoy podgotovki* [Theory and Practice of Service-Applied Physical Training], 2019, no. 2 (6), pp. 160. (In Russian).

14. Pugachev I.Y. Aktsent usileniya fizicheskoy rabotosposobnosti voyennosluzhashchikh sil spetsial'nykh ope-ratsiy i Glavnogo razvedyvatel'nogo upravleniya RF [Emphasis on strengthening the physical performance of military personnel of special operations forces and the Main Intelligence Directorate of the Russian Federation]. *Sbornik materialov 10 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Innovatsionnyye formy razvitiya, vospitaniya i kul'tury studentov»* [Proceedings of the 10th International Scientific and Practical Conference “Innovative Forms of Development, Education and Culture of Students”]. St. Petersburg, Saint Petersburg State University Publ., 2020, pp. 338-345. (In Russian).
15. Rubis L.G., Pugachev I.Y. Sredstva i metody formirovaniya professional'no vazhnykh dvigatel'nykh navy-kov i boyevogo edinstva razvedyvatel'nykh podrazdeleniy [The technology of physical training and the formation of engineering and technical combat skills of officers of the MTR of the Armed Forces of Russia as an actual direction of scientific research]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Aktual'nyye voprosy sovremennoy nauki i obrazovaniya v sfere fizicheskoy kul'tury»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference “Topical Issues of Modern Science and Education in the Field of Physical Education”]. St. Petersburg, Saint Petersburg State University Publ., 2018, pp. 335. (In Russian).
16. Pugachev I.Y. Sopostavitel'nyy analiz pedagogicheskikh sistem kontrolya fizicheskoy podgotovki voyenno-morskikh sil NATO i Rossii [Comparative analysis of pedagogical systems of control of physical training of the Naval Forces of NATO and Russia]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Aktual'nyye voprosy sovremennoy nauki i obrazovaniya v sfere fizicheskoy kul'tury»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference “Topical Issues of Modern Science and Education in the Field of Physical Education”]. St. Petersburg, Saint Petersburg State University Publ., 2018, pp. 320-323. (In Russian).
17. Pugachev I.Y. Organizatsiya fizicheskoy trenirovki v zarubezhnykh armiyakh so spetsialistami-operatorami [Organization of physical training in foreign armies with specialist operators]. *Sbornik materialov 10 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Innovatsionnyye formy razvitiya, vospitaniya i kul'tury studentov»* [Proceedings of the 10th International Scientific and Practical Conference Innovative Forms of Development, Education and Culture of Students]. St. Petersburg, Saint Petersburg State University Publ., 2020, pp. 66-72. (In Russian).
18. Pugachev I.Y. Povysheniye trebovaniy k fizicheskim konditsiyam voyennosluzhashchikh sil spetsial'nykh ope-ratsiy vo vzaimosvyazi s primeneniyem v voyskakh inzhenernykh mul'timedia tekhnologiy [Increasing the requirements for the physical condition of the military personnel of the special operations forces in conjunction with the use of engineering multimedia technologies in the troops]. *Innovatsii v obrazovanii – Innovations in Education*, 2019, no. 12, pp. 105-115. (In Russian).
19. Paramzin V.B., Pugachev I.Y., Vasilchenko O.S., Raznovskaya S.V. Effektivnost' kompleksnogo primene-niya dykhatel'nykh uprazhneniy v protsesse adaptatsii obuchayushcheysha molodezhi k usloviyam sredne-gor'ya na lyzhnykh sborakh [The effectiveness of the complex application of breathing exercises in the process of adapting young people to the conditions of the middle mountains at ski camps]. *Sovremennyy uchenyy – Modern Scientist*, 2021, no. 4, pp. 18-24. (In Russian).
20. Raznovskaya S.V., Vasilchenko O.S., Pugachev I.Y., Paramzin V.B. Perspektivnyy podkhod realizatsii so-vremennykh biometricheskikh tekhnologiy v fizicheskoy kul'ture i sporte [Prospective approach to imple-mentation of modern biometric technologies in physical culture and sports]. *Uchenyye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University], 2021, no. 8 (198), pp. 232-237. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2021.8.p232-237>. (In Russian).
21. Vasilchenko O.S., Paramzin V.B., Pugachev I.Y. Kontrol' urovnya trenirovannosti obuchayemykh v prot-sesse sportivno-ozdorovitel'nykh sborov v usloviyakh srednegor'ya po rezul'tatam ortostaticheskoy proby [Control of the level of training of trainees in the process of sports and recreation camps in mid-mountain conditions based on the results of an orthostatic test]. *Materialy nauchnoy i nauchno-metodicheskoy konfe-rentsii professorskogo-prepodavatel'skogo sostava Kubanskogo gosudarstvennogo universiteta fizicheskoy kul'tury, sporta i turizma* [Materials of the Scientific and Scientific-Methodical Conference of the Faculty of the Kuban State University of Physical Education, Sports and Tourism]. 2021, no. 1, pp. 168-170. (In Rus-sian).
22. Komissarov E.L., Sadkov A.V., Pugachev I.Y., Fomichev A.V. et al. *Sluzhebno-prikladnyye vidy sporta kak komponent razvitiya fizicheskoy podgotovlennosti sotrudnikov ugolovno-ispolnitel'noy sistemy* [Service-

- Applied Sports as a Component of the Development of Physical Fitness of Employees of the Penitentiary System]. Vologda, Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service Publ., 2020, 165 p. (In Russian).
23. Zakharova S.A., Pugachev I.Y. Sovershenstvovaniye pravovogo regulirovaniya detsko-yunosheskogo sporta v Rossiyskoy Federatsii [Improving the legal regulation of children's and youth sports in the Russian Federation]. *Sport: ekonomika, pravo, upravleniye – Sport: Economics, Law, Management*, 2021, no. 3, pp. 16-19. <https://doi.org/10.18572/2070-2175-2021-3-16-19>. (In Russian).

Информация об авторах

Пугачев Игорь Юрьевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры игровых и циклических видов спорта, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина. г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-3849-2322](https://orcid.org/0000-0003-3849-2322), pugachyov.i@yandex.ru

Кораблев Юрий Юрьевич, кандидат педагогических наук, начальник отдела Управления по работе с личным составом, Управление Министерства внутренних дел России по Тамбовской области, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0001-8292-1783](https://orcid.org/0000-0001-8292-1783), ykorablev@mail.ru

Парамонов Андрей Валерьевич, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой специальной подготовки и обеспечения национальной безопасности, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-3288-3341](https://orcid.org/0000-0002-3288-3341), paramonowtmb@mail.ru

Информация о конфликте интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 22.03.2022
Одобрена после рецензирования 07.06.2022
Принята к публикации 10.06.2022

Information about the authors

Igor Y. Pugachev, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Game and Cyclic Sports, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-3849-2322](https://orcid.org/0000-0003-3849-2322), pugachyov.i@yandex.ru

Yuri Y. Korablev, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department for Work with Personnel, Department of the Ministry of Internal Affairs of Russia for the Tambov Region, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0001-8292-1783](https://orcid.org/0000-0001-8292-1783), ykorablev@mail.ru

Andrey V. Paramonov, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Special Training and National Security, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-3288-3341](https://orcid.org/0000-0002-3288-3341), paramonowtmb@mail.ru

Information on the conflict of interests: authors declare no conflict of interests.

The article was submitted 22.03.2022
Approved after reviewing 07.06.2022
Accepted for publication 10.06.2022

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ NATIONAL HISTORY

Научная статья
УДК 94
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-3-741-753

Этапы эволюции государственного регулирования банковской системы в России с XVII – до начала XX века

Денис Валерьевич АНЬШИН

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова»
119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, 1
dvanshin@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрены исторические аспекты формирования российской системы государственного регулирования банковской деятельности. Предмет исследования – формы и механизмы такого регулирования в их исторической динамике. Государственное регулирование банковской деятельности в царской России прошло длительный период становления от установления простых правил и норм в области денежно-кредитных отношений в XVII–XVIII веках до создания комплекса управляющих воздействий, регулирующих достаточно развитую для своего времени банковскую систему к началу XX века. Исследование эволюции банковской системы и ее государственного регулирования показывает их тесную связь с динамикой социально-экономического развития страны. Рассмотрены модели социально-экономического развития, характерные для ряда периодов истории России, показана связь изменений этих моделей в отдельные периоды и динамики банковской системы, форм и инструментов ее государственного регулирования. Рассмотрены основные характеристики модели социально-экономического развития, показано развитие этих характеристик в отдельные периоды. Предложена содержательная трактовка государственного регулирования банковской деятельности в его динамике от простых форм до относительно развитого комплекса с учетом эволюции модели социально-экономического развития. Сделан вывод о превалирующей роли государства в становлении банковской системы, о ее ориентации на решение экономических задач, стоявших перед страной.

Ключевые слова: банковская деятельность, государственное регулирование, модели социально-экономического развития, историческая динамика

Для цитирования: Аньшин Д.В. Этапы эволюции государственного регулирования банковской системы в России с XVII – до начала XX века // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 3. С. 741-753. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-741-753>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-3-741-753

Stages of evolution of state regulation of the banking system in Russia from the 17th to the early 20th century

Denis V. ANSHIN

Lomonosov Moscow State University
1 Leninskie Gory, Moscow 119991, Russian Federation
dvanshin@yandex.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



© Аньшин Д.В., 2022

Abstract. The historical aspects of the development of the Russian system of state regulation of banking activities are considered. The subject of the study is the forms and mechanisms of such regulation in their historical dynamics. The state regulation of banking activities in Tsarist Russia went through a long period of formation from the establishment of simple rules and norms in the field of monetary relations in the 17th–18th centuries to the creation of a set of control actions that regulate the banking system, which was quite developed for its time, to the early 20th century. The study of the evolution of the banking system and its state regulation shows their close relationship with the dynamics of the country's socio-economic development. Models of socio-economic development typical for a number of periods in the history of Russia are considered, we show the relationship between changes in these models in certain periods and the dynamics of the banking system, forms and tools of its state regulation. The main characteristics of the model of socio-economic development are considered, the development of these characteristics in separate periods is shown. A meaningful interpretation of the state regulation of banking activities in its dynamics from simple forms to a relatively developed complex is proposed, taking into account the evolution of the model of socio-economic development. The conclusion is made about the prevailing role of the state in the formation of the banking system, about its orientation towards solving the economic problems facing the country.

Keywords: banking, government regulation, models of socio-economic development, historical dynamics

For citation: Anshin D.V. Etapy evolyutsii gosudarstvennogo regulirovaniya bankovskoy sistemy v Rossii s XVII – do nachala XX veka [Stages of evolution of state regulation of the banking system in Russia from the 17th to the early 20th century]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 3, pp. 741-753. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-741-753> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В исторической литературе, посвященной банкам и банковским системам, основательно рассмотрен вопрос их развития в отдельные периоды. Этому вопросу посвящены работы дореволюционных, советских и российских историков и экономистов, а также зарубежных исследователей.

Среди фундаментальных работ можно выделить труды Петра Петровича Мигулина, приват-доцента, а затем профессора Императорских Харьковского, а в последствии Санкт-Петербургского университетов, в которых он детально рассмотрел развитие кредита в России за период 1769 по 1899 г., который был периодом собственно становления

и развития банковской системы и первых попыток ее государственного регулирования¹.

В работе А.С. Гурьева рассмотрена история денег в России с выделением отдельных периодов правления российских императоров: от Николая I до Николая II, что также представляет интерес, учитывая изменения экономики и социально-политических условий жизни страны в эти периоды в самых разных аспектах, и в том числе денежно-кредитном и банковском².

Непосредственный вклад в развитие периодизации банковской деятельности в дореволюционной России внес известный советский историк и экономист И.Ф. Гиндин. Можно сказать, что он является признанным «классиком периодизации» развития банков в России³.

Можно также отметить энциклопедическую работу С.Я. Борового, посвященную истории становления российских банков с XVII века и до реформы 1861 г. с выделением периодов в 25–30 лет, отражающих историю социально-экономической и политической систем⁴.

Среди работ российских историков можно указать работы В.И. Бовыкина и Ю.А. Петрова, в которых среди прочих вопросов исследуются взаимосвязи динамики банковской системы, предпринимательства и социально-экономического развития дореволюционной России⁵ [1].

Но в работах историков и экономистов мало изучена эволюция собственно государственного регулирования банковской деятельности (а не просто возникновения и

функционирования банков различных видов) и этапы ее становления и развития в части форм и механизмов, а также их связь с этапами развития и моделями общей социально-экономической системы страны.

В этой связи мы ставим своей целью рассмотреть элементы системы государственного регулирования банковской деятельности с позиций анализа их исторической динамики, а также во взаимосвязи с динамикой моделей социально-экономического развития страны (МСЭР) (рис. 1).

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Возникает методологический вопрос о хронологии исследования. С позиций предмета данного исследования представляется целесообразным в качестве начальной точки отсчета взять вторую четверть XVII века, когда стали появляться первые признаки становления общероссийского товарного рынка, государство стало активно включаться в регулирование финансов и денежного обращения, возникали первые прообразы организационных структур, имеющих банковские черты.

Завершающим периодом исследования является начало XX века, когда в целом и основном была создана российская банковская система и комплекс ее государственного регулирования.

В литературе отсутствует комплексное рассмотрение МСЭР за длительный период российской истории, как с точки зрения содержания, так и динамики. Важным методологическим вопросом является содержательное определение элементов МСЭР и характеристик государственного регулирования банковской сферы с позиций данного исторического исследования.

Для целей исследования предлагается следующий элементный состав характеристик моделей социально-экономического развития:

– движущие силы социально-экономического развития: государство, представители различных классов;

¹ Мигулин П.П. Русский государственный кредит (1769–1899): Опыт историко-критического обзора: в 3 т. Харьков, 1899–1900. Т. 1. 632 с.; Т. 2. 598 с.

² Гурьев А.С. Денежное обращение в России. Спб., 1908.

³ Гиндин И.Ф. Русские коммерческие банки: из истории финансового капитала в России. М., 1948.

⁴ Боровой С.Я. Кредит и банки России (середина XVII в. – 1861 г.). М.: Госфиниздат, 1958.

⁵ Бовыкин В.И., Петров Ю.А. Коммерческие банки Российской империи. М.: Независимое исслед. информ. агентство «Перспектива», 1994; Петров Ю.А. Коммерческие банки Москвы, конец XIX в. – 1914 г. М.: Россспэн, 1998.

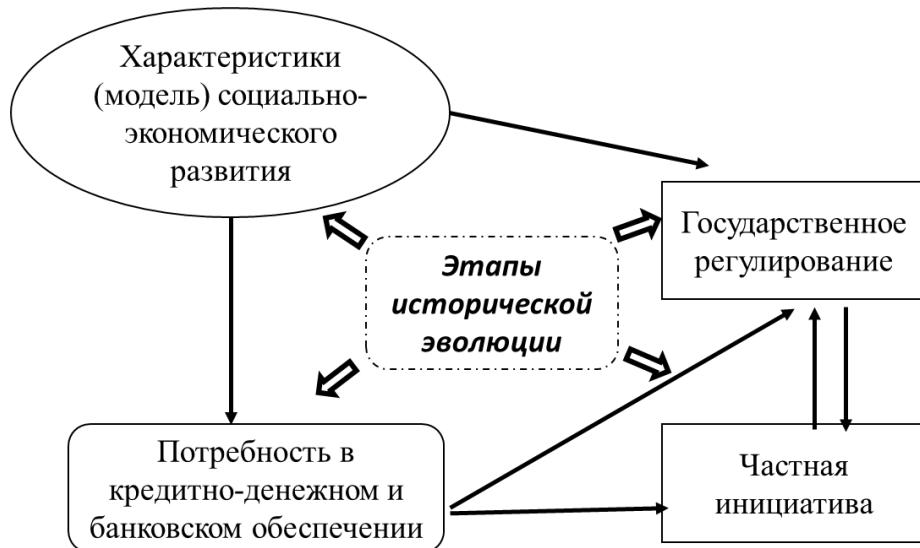


Рис. 1. Схема взаимодействия социально-экономического развития и регулирования кредитно-денежной системы

Fig. 1. Scheme of interaction of socio-economic development and regulation of the credit and monetary system

- развитие внутренней и внешней торговли;
- развитие производственных систем;
- войны и потребность в денежных ресурсах государства;
- geopolитическая динамика.

Государственное регулирование банковской деятельности рассматривалось в составе следующих форм и механизмов: создание государственных банков, определение комплекса операций государственных банков, порядок создания частных банков, установление правил функционирования частных банков и контроля за их функционированием, создание надзорных учреждений, прочие формы, механизмы и регулятивно-правовые функции.

Данные комплексы характеристик, форм и механизмов являются упрощенными для целей специального исследования развитых экономических и банковских систем, но в методологическом плане они достаточны для исторического анализа в контексте данной работы, что связано с реалиями рассматриваемого в работе временного отрезка.

АНАЛИЗ ИСТОРИЧЕСКОЙ ДИНАМИКИ ФОРМ И МЕХАНИЗМОВ ГОСУДАРСТВЕННОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ДЕНЕЖНО-КРЕДИТНОЙ И БАНКОВСКОЙ СФЕРЫ

Рассмотрим процессы социально-экономического развития и государственного регулирования кредитно-денежной и банковской систем в отдельные периоды дореволюционной России.

Вторая половина XVII века. Это период расширения и укрепления российского государства. Происходило дальнейшее развитие общероссийского рынка, внутренней и внешней торговли. Появлялись первые мануфактуры, в том числе основанные на наемном труде. Развивались различные промыслы, мелкотоварное производство.

Еще к концу XV – началу XVI века в России в целом сложилась единая денежная система, что способствовало развитию товарно-денежных отношений в эти и следующие периоды. Это развитие, в свою очередь, вызвало к жизни появление и расширение

кредитно-денежных отношений как необходимой основы финансирования торговой и производственной деятельности. Усилилось ростовщичество как форма кредитно-ссудных отношений. Государственное регулирование этой деятельности тогда находилось в зачаточном состоянии и проявлялось в основном в ограничении ставки процента по ссудам. Так, еще в судебниках и законах конца XVI и начала XVII веков нормальной была признана ставка в 20 %⁶.

Государство стимулировало развитие заводов (в частности, металлургических), суконных и иных мануфактур также и выдачей государственных ссуд. Но, как отмечает С.Я. Боровой, основной формой государственной поддержки было наделение землей и недрами⁷.

Внешняя торговля способствовала поступлению в страну серебра и расширению чеканки серебряных монет. Но возможности внешней торговли были ограничены вследствие отсутствия выхода к Черному и Балтийскому морям и ее осуществления в основном через порты Белого моря и приграничные города на западе России. В то же время этот период характеризовался длительными войнами (с Польшей, Швецией), что требовало значительных денежных расходов правительства. Государство пыталось профинансировать свои расходы на основе регулирования денежного обращения, введения в оборот медных денег, что привело к Медному бунту в 1662 г. [2, с. 61].

Развитие торговли и экономики в целом в России того периода сдерживал дефицит золота и серебра. В Западной Европе вследствие колониальных захватов, напротив, возникли большие запасы этих металлов, что среди прочего способствовало созданию банков и экономическому росту.

Западные идеи создания банков на основе объединения капиталов торговцев принес в Россию Юрий Крижанич, балканский монах, который был знаком с опытом их создания в Италии. С учетом этих идей, но в ори-

гинальной форме их реализации в 1665 г. усилиями воеводы Афанасия Ордын-Нащекина, в Пскове создается особая Земская изба, отдаленный прообраз банка, которая просуществовала всего один год. Эта изба объединяла капиталы крупных и мелких торговцев и предоставляла им ссуды для пополнения оборотных средств. Но по жалобам шведских купцов заведенный порядок якобы ущемлял их права выдавать ссуды русским торговцам, и по решению правительства изба была закрыта⁸.

В целом можно отметить, что во второй половине XVII века появляются признаки начальных предпосылок становления единого рынка [3; 4]. Его бурное развитие произойдет примерно через сто лет, но первые свидетельства его зарождения стали заметны уже в рассматриваемом периоде. Это выражалось в ряде моментов. Во-первых, углубление разделения труда между отдельными регионами (образовались около 10 специализированных регионов промышленной специализации) объективно вызвало нарастание потребности в обмене [3]. Во-вторых, рост экономики и мануфактурного производства способствовал увеличению объемов продукции и необходимости ее сбыта. Вследствие этого стали возникать и укрепляться торговые связи. Среди прочего, данный процесс выразился в появлении ярмарок (Макарьевская, Ирбитская, Свенская и др.), в которых участвовали торговцы из различных регионов России. В-третьих, активизировалось государственное регулирование торговли и установление ее общероссийских правил и норм (Торговая уставная грамота, Торговый устав, Новоторговый устав).

Тем не менее необходимо отметить, что речь идет о создании именно начальных предпосылок формирования единого рынка после преодоления комплекса военных, политических и экономических проблем начала века, и, как отмечает Л.В. Милов в своем фундаментальном труде, «восстановление эконо-

⁶ Боровой С.Я. Кредит и банки России (середина XVII в. – 1861 г.). М.: Госфиниздат, 1958. С. 14.

⁷ Там же.

⁸ Шифрин М. Как экономика стала такой: первый русский банк. URL: <https://finparty.ru/opinions/20184/> (дата обращения: 17.11.2021).

мики не свидетельствует о том, что к концу XVII века произошли качественные сдвиги в системе общественного разделения труда»⁹.

Следующим важным моментом было появление новых форм и механизмов регулирования финансов и денежных отношений.

Государство наращивало активность в регулировании денежной сферы. В условиях дефицита золота и серебра в оборот, как уже отмечалось, активно запускались медные деньги. Государство обменивало медные деньги (с целью изъятия части их избыточной массы) на серебряные по фиксированному курсу, который периодически менялся.

Впервые был создан бюджет страны в классическом его понимании, как документ, содержащий доходную и расходную части [4]. Формирование доходной части бюджета предполагало развитие налоговой системы. При этом налоговые платежи взимались серебром, что при обслуживании торгового оборота в значительной степени медными деньгами также требовало проведения и регулирования обменных операций.

Таким образом, во второй половине XVII века началось вовлечение государства в регулирование кредитно-денежных отношений и появились первые идеи создания учреждений как прообразов банковского типа. В целом можно говорить об усилении центростремительных тенденций в социально-экономическом развитии страны, что, прежде всего, проявилось в начальном формировании и консолидации общероссийского рынка и появлении объективной потребности активного включения государства в регулирование кредитно-денежных отношений и реформаторских замыслов в этом направлении.

Первая половина XVIII века. Главные черты этого периода – дальнейшее расширение территории и границ страны, осуществление многих военных действий, в том числе за выход к Балтийскому морю, расширение западных, восточных и южных границ. Име-

ло место развитие армии и флота, как следствие, рост военных расходов.

Государство активно вовлекалось в процессы управления экономикой страны, в том числе с целью создания и развития производств для удовлетворения военных нужд. Для практической организации и реализации этих процессов были созданы ряд государственных учреждений, среди которых можно назвать Берг-коллегию, Мануфактур-коллегию, Коммерц-коллегию и др. В их функции среди прочих входила выдача ссуд промышленникам и торговцам [2, с. 41]. Например, Мануфактур-коллегия по особому ходатайству или с разрешения Сената получала средства на финансирование промышленности из государственного бюджета. Выдача ссуд в больших объемах – в определенном смысле вспомогательная и побочная функция, которую были вынуждены выполнять данные учреждения, в то время как основной их задачей было обеспечение возрастающих потребностей в промышленной продукции, прежде всего, военного назначения. Поэтому для рассматриваемого периода можно говорить о заметном развитии государственного регулирования, по сути, ссудных операций, которые назвать банковскими никоим образом еще нельзя, но объективное движение в направлении дальнейшего осмысливания необходимости создания специализированных денежно-кредитных учреждений объективно происходит.

Социально-экономическое развитие страны шло по пути дальнейшей активизации центростремительной модели.

В целом в числе наиболее важных результатов в части развития финансов и денежно-ссудных операций первой половины XVIII века можно выделить следующие, полученные как проведением реформ в период правления Петра Первого, так и в последующие годы первой половины века.

1. Денежная реформа, которая среди прочего имела целью совершенствование монетной системы. В результате реформы монетная структура в целом приобрела более развитое строение и в определенной степени

⁹ Милов Л.В. Великорусский пахарь и особенности российского исторического процесса. М.: РОССПЭН, 1998.

приблизилась к европейской. Монеты изготавливались прогрессивным по тем временам способом чеканки и сами по себе имели более совершенный вид. В целом монетная система стала в большей степени соответствовать потребностям государства и экономическим процессам, хотя и нельзя не отметить ряд ее негативных моментов, например, связанных с порчей монеты и усилением в результате этого роста цен со всеми вытекающими последствиями [5].

2. Развитие ссудных операций. С 1733 г. Монетная контора стала выдавать ломбардные ссуды под залог золота, серебра и драгоценных камней (до 75 % их оценочной стоимости). Это во многом банковская функция, но реализованная небанковской организацией [13].

3. Развитие промышленности и торговли требовало развития коммерческого кредита. Известной и эффективной формой такого кредита было использование векселей. В 1729 г. был принят Вексельный устав, который узаконил вексельные операции, использование простых и переводных векселей (последние широко применялись в ярмарочной торговле) [6].

4. Проведение налоговой реформы, введение подушной подати привело к существенному росту налоговых доходов государства и укреплению его финансового положения [7].

5. В период с 1728 по 1747 г. выдвигался ряд проектов создания Государственного банка [13]. Они не были воплощены в жизнь, но способствовали дальнейшему развитию идей в «в банковском направлении».

Можно выдвинуть гипотезу о том, что перечисленные выше результаты способствовали образованию экономических и институциональных предпосылок создания уже в 50-х гг. XVIII столетия усилиями государства первого российского банка. Они неминуемо подвели к такому решению.

Вторая половина XVIII века. Дальнейший рост промышленности и торговли имел в этот период бурный характер. Он характеризовался существенным увеличением количества предприятий и их денежных об-

ротов, что вызвало, как насущную необходимость, увеличение объемов денежного капитала для финансирования этих возросших оборотов.

В целом в социально-экономическом развитии страны в то время среди прочих наблюдались три основных направления: рост экономики за счет роста продукции помещичьего землевладения, увеличение объемов производства на казенных промышленных предприятиях и рост капиталистических хозяйств, прежде всего, в обрабатывающей промышленности.

Росла прослойка богатых людей правящего класса, предъявлявшая спрос на повышение своего жизненного уровня и богатства, причем зачастую на основе использования привилегированного сословного положения. Им был нужен дополнительный источник денег как прибавка к имевшимся доходам.

Государство пыталось поддерживать эти потребности, используя при этом различные инструменты.

В отличие от предыдущих периодов теперь ответом на новые вызовы стало образование банковских структур. Стали появляться первые банки, созданные государством, что было абсолютно новым явлением в российской практике. В 1754 г. создается Государственный заемный банк. Он состоял из Банка для дворянства и Банка для поправления. По меткому выражению С.Я. Борового, «с момента возникновения Государственного заемного банка кончается предыстория и начинается история банков в России»¹⁰. Далее были созданы Медный банк (1758 г.) и Артиллерийский банк (1760 г.)¹¹.

Возникают зачатки того, что можно, пусть и с определенной натяжкой, назвать банковской системой. И в известном смысле можно сказать, что был создан новый объект государственного регулирования, которого как системы раньше не было и возникло само это регулирование.

¹⁰ Боровой С.Я. Кредит и банки России (середина XVII в. – 1861 г.). М.: Госфиниздат, 1958. С. 43.

¹¹ Там же. С. 45.

Основные элементы данного комплекса государственного регулирования только создавались и имели упрощенную структуру, состоящую из следующих основных элементов: государственные акты о создании банков, установление предельного уровня кредитной процентной ставки (как правило, 6 %), установление предельных размеров и назначения выдаваемых ссуд, порядок возврата ссуд, порядок принятия денег в банк на хранение.

Несмотря на упрощенное строение и характер функционирования банковской системы в то время, они содержали в себе родовую черту всей последующей истории российских банков, которая проявится в том, что главным игроком и инициатором инноваций в этой сфере оказывалось государство.

Первая треть XIX века. Данный период оказался весьма сложным для страны. Он характеризовался рядом тяжелых войн, ростом государственных расходов, хроническим дефицитом государственного бюджета.

К большим потерям привела война 1812 г. После войны имела место высокая инфляция бумажных денег вследствие наводнения страны фальшивыми ассигнациями в период войны.

В то же время наблюдался подъем промышленности, и страна вступила в начальную фазу промышленного переворота. Росто количество предприятий и численность рабочих. Если в 1804 г. в обрабатывающей промышленности было 2399 предприятий и занято 95 тыс. рабочих, то в 1820 г. было уже 4576 предприятий и 179 тыс. рабочих¹². Хотя нужно отметить, что рост имел место далеко не во всех отраслях, так, в металлургии и горной промышленности особенного роста не наблюдалось. Отсутствовало также строительство железных дорог, в то время как в Европе оно шло полным ходом.

Те государственные кредитные учреждения, которые были созданы в XVIII веке, продолжали существовать и получили свое дальнейшее развитие. Но рост промышленно-

сти потребовал увеличения объемов государственного кредита. Было увеличено финансирование Ассигнационного банка, создавались учетные конторы, которые производили учет векселей, что вносило существенное разнообразие в процессы получения ссуд.

В 1817 г. императорским манифестом был создан Государственный коммерческий банк. Его важной функцией был учет векселей. Правительством были разработаны четкие правила такого учета. Заемщиками банка были купцы первой и второй гильдий, а затем и третьей гильдии [8, с. 74-75]. Открылись конторы банка в ряде городов: Москве, Одессе, Архангельске, Нижнем Новгороде и др. Государственная политика в отношении данного банка сначала касалась выдачи ссуд и контроля за издержками, а далее и доходности банка. Со временем доходы банка попали в распись доходов государственного бюджета.

Развитие частных банков в эти годы тормозилось позицией тогдашнего министра финансов Егора Францовича Канкрина. Он выступал также и против строительства железных дорог.

В этот период были созданы первые институциональные структуры государственного регулирования банковской деятельности. В 1811 г. при Министерстве финансов было создано Третье отделение при Канцелярии, которое отвечало за кредитные установления (кредитные организации), а в 1817 г. – Совет государственных кредитных установлений, как прототип банковского надзора [9, с. 409-411].

В целом модель социально-экономического развития в рассматриваемом периоде может быть названа восстановительно-стабилизационной патерналистской моделью.

Вторая треть – 60-е гг. XIX века. Россия оставалась аграрной страной и сильно отставала от стран Западной Европы в промышленном развитии. Понимая опасность такого положения, правительство принимало меры, если не по его ликвидации, то по крайней мере, по снижению разрыва. Причем применялся комплекс мер, среди которых можно выделить инициативы по разработке крупных проектов, оказывающих акселера-

¹² Боровой С.Я. Кредит и банки России (середина XVII в. – 1861 г.). М.: Госфиниздат, 1958. С. 133.

ционное воздействие на другие отрасли. Здесь можно указать на государственную инициативу строительства железных дорог. Кроме того, поддержка промышленности осуществлялась с помощью политики протекционизма и высоких ввозных пошлин. Но как показали ход и итоги Крымской войны, принимаемые меры не были в полной мере результативными.

В целом мы определяем модель социально-экономического развития данного периода как патерналистскую аграрно-индустриальную догоняющую модель.

Что происходило в части денежно-кредитного и банковского сектора?

Следует выделить два момента. Во-первых, продолжалось кредитование промышленности, которое осуществлялось по двум направлениям: из казны и из банков. Во-вторых, в 1839–1843 гг. была проведена денежная реформа.

В качестве денежной единицы вводился серебряный рубль, который обменивался на ассигнации по фиксированному курсу. Для хранения серебряной монеты были созданы депозитные кассы, которые выдавали вкладчикам свои билеты. По мере накопления фондов серебра в обращение выпускали кредитные билеты, которые далее стали единственным видом ценных бумаг. Кредитные билеты свободно обменивались на серебро в соотношении 1:1 [10]. Установилась система серебряного монометаллизма. В последующие годы истощение металлического фонда привело к развитию инфляционных процессов [11, с. 51].

1860-е – начало 1900-х гг. Отмена крепостного плана при всех недостатках проведения реформы создала предпосылки более уверенного движения России по пути капитализма. Были ослаблены сословные ограничения, появилась свободная рабочая сила, и произошло существенное пополнение класса наемных рабочих [12, с. 78]. Это сочеталось с масштабной правительственной программой железнодорожного строительства и другими мерами экономического и промышленного развития страны. В страну стал приходить иностранный капитал.

Можно назвать модель социально-экономического развития этого периода моделью ускоренного развития и индустриальной модернизации.

В 1860 г. в банковской сфере России произошло судьбоносное событие – императорским указом был утвержден Государственный банк взамен существовавшего до того времени Государственного коммерческого банка. Согласно первому уставу Государственного банка, он создавался для «оживления торговых оборотов и упрочения денежной кредитной системы» [9, с. 432]. Первое время банк не был в полной мере центральным, так как не выполнял эмиссионные функции. Кроме того, так как банк подчинялся министерству финансов, фактическим его руководителем был министр финансов.

Несмотря на в целом положительный тренд в экономическом развитии страны в течение рассматриваемого времени, имело место чередование периодов успехов и кризисов, что в определенной мере приводило к изменению роли банка в части его воздействия на финансово-экономические процессы в империи. В данном контексте можно выделить следующие периоды: подъем 1865–1875, 1895–1899 гг., тяжелый кризис 1876–1880 гг., нестабильное развитие в 1881–1894 и 1900–1907 гг. [13, с. 120].

Несмотря на наличие отдельных периодов подъема и некоторой стабильности в целом время с 1860 г. до начала 1880-х гг. характеризовалось значительным расстройством денежной системы, что проявлялось в усилении инфляции и падении курса рубля. Так, с 1876 по 1881 г. количество бумажных денег возросло на 42 %, разменный фонд сократился на 26 %, курс рубля упал с 80,7 коп. до 65,8 коп. золотом [11, с. 53].

В целом в банковской системе в тот период возникали различные виды кредитных организаций: акционерные коммерческие банки (1864–1873 гг.), общества взаимного кредита (1872–1873 гг.), городские общественные банки (1863–1873 гг.) и банки долгосрочного (ипотечного) кредита (1873 г.) [13, с. 69].

Начиная с первой половины 1870-х гг., в России начался бурный процесс создания акционерных банков, и к 1873 г. насчитывалось уже около 40 таких учреждений. Но далее в 1875 г. случился банковский кризис, вызванный крахом одного из крупных банков, и в течение длительного времени рост количества акционерных банков прекратился. Рост числа коммерческих банков возобновился только с 1890 гг. [13, с. 65].

В эти периоды функции Государственного банка корректировались и постепенно усиливались. Новый устав Государственного банка был принят в 1894 г. [14, с. 253]. Теперь его цель формулировалась как «облегчение денежных оборотов, содействие посредством краткосрочного кредита отечественной торговле, промышленности и сельскому хозяйству, а также упрочнение денежной кредитной системы»¹³. В целом такое изменение было связано с усилением роли банка в условиях готовившейся в 1895–1897 гг. денежной реформы, в результате которой был установлен золотой монометаллизм и свободный обмен кредитных билетов на золото. Необходимо отметить, что денежная реформа имела разные последствия и неодинаково оценивалась специалистами [11; 15; 16, с. 307].

Только в период проведения денежной реформы и в последующие годы Государственный банк стал по-настоящему эмиссионным центром и получил право эмиссии кредитных билетов [17, с. 232].

Подводя итог, следует отметить, что к началу XX века в России сложилась банковская система, во главе которой стоял Государственный банк, который, в свою очередь, кредитовал коммерческие банки. Он постепенно отходил от роли прямого кредитора и финансировал народное хозяйство через эти банки.

Таким образом, можно заключить, что государственное регулирование банковской сферы проявилось в создании государственного банка, наделении его различными пол-

¹³ Устав Государственного Банка: (Высоч. утв. 6-го июня 1894 г.): законы и законодательные акты / Государственный банк; сост. Н.И. Арефа. Спб.: Изд. Тип. Исидора Гольдберга, 1895. (Цит. по: [9, с. 441]).

номочиями, в том числе эмиссионной функцией, ликвидации ряда существующих к началу данного периода государственных банков, создании условий развития сети акционерных банков и принятии соответствующих законодательных актов.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Проведение данного исследования позволило получить следующие результаты:

- выявлена историческая динамика форм и механизмов государственного регулирования кредитно-денежной и банковской сферы;
- показана взаимосвязь государственного регулирования данной сферы с уровнем и потребностями социально-экономического развития страны;
- сформулировано и введено в научный оборот понятие модели социально-экономического развития;
- содержательно определены модели социально-экономического развития для рассматриваемых в работе исторических периодов. Обобщение рассмотренных моделей, их характеристики и элементы государственного регулирования банковской деятельности применительно к отдельным периодам представлены в табл. 1;
- определены элементы и характеристики государственного банковского регулирования для рассматриваемых периодов в их исторической динамике и в привязке к моделям социально-экономического развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, можно сделать вывод, что регулирование банковской деятельности в дореволюционной России прошло ряд последовательных этапов, постепенно усложняясь по мере появления, становления и развития самой банковской системы. Ее развитие происходило по инициативе государства по мере изменения моделей социально-экономического развития страны.

По сути, можно говорить об исторически взаимосвязанном развитии трех систем: де-

Таблица 1

Модели социально-экономического развития и характеристики
 государственного регулирования банковской системы

Table 1

Models of socio-economic development and characteristics
 of state regulation of the banking system

Период	Модель социально-экономического развития	Элементы государственного регулирования банковской системы (субъектов кредитно-денежных отношений)
Вторая половина XVII века	Формирующаяся центростремительная модель (начало становления общероссийского рынка, развитие производственной специализации регионов, ярмарки, усиление государственной протекционистской политики, торговые уставы)	Установление предельных размеров ставки ссудного процента, регулирование структуры денежного обращения, денежные ссуды экономическим субъектам из казны
Первая половина XVIII века	Активная центростремительная модель (создание институтов управления экономической деятельностью (коллегий), государственные предприятия, частные предприятия, государственные монополии, регулирование внешней торговли)	Развитие монетной системы и регулирование ссудных операций, узаконение всесельного обращения, банковские «прожекты»
Вторая половина XVIII века	Централизованная смешанная модель (государственное регулирование экономической деятельности, сочетание государственного, помещичье-крепостнического и свободного предпринимательства)	Создание специализированных банков, выпуск регулирующих нормативных документов, дальнейшее развитие ссудных операций
Первая треть XIX века	Восстановительно-стабилизационная патерналистская модель (начало промышленного переворота, попытки преодолеть технологическую отсталость, расширение использования наемного труда, развитие транспортной сети (водный транспорт), начало железнодорожного строительства, ужесточение таможенного регулирования)	Развитие банковского комплекса, развитие рынка денежных инструментов, регулирование инфляции, стимулирование промышленности, создание прототипов учреждений банковского надзора
Вторая треть – 60-е гг. XIX века	Патерналистская аграрно-индустриальная догоняющую модель (промышленный переворот, кризис феодально-крепостнических отношений, появление промышленной буржуазии, активизация государственного строительства транспортных систем, политика протекционизма)	Регулирование денежного обращения, развитие банковского комплекса, гармонизация банковского финансирования и финансирования из казны
1860-е – начало 1900-х гг.	Модель ускоренного развития и индустриальной модернизации (отмена крепостного права, комплекс социально-правовых реформ, усиление революционного движения, ускоренная индустриализация, процессы концентрации и централизации в промышленности, приток иностранных инвестиций, денежная реформа)	Создание Государственного банка, создание консультационно-надзорных организаций, определение функций государственного банка, формирование акционерных банков, регулирование взаимоотношений Государственного банка и акционерных банков, регулирующие нормативы

нежно-кредитной (как метасистемы), банковской системы и системы государственного регулирования банковской деятельности.

Предлагаемая периодизация и рассмотрение государственного регулирования банковской системы дореволюционной России на временном отрезке со второй половины XVII века до начала XX века позволили

лучше понять закономерности ее развития и соответствующие переходы состояний.

Сформулированные и содержательно охарактеризованные МСЭР страны, соответствующие отдельным периодам ее истории, способствовали выявлению влияния общекономических процессов на состояние и динамику денежно-кредитной и банковской систем и их государственное регулирование.

Список источников

1. *Петров Ю.А. Рябушинские. Фабрики и банки знаменитой династии России*. М.: Бизнеском, 2011.
2. *Тимошина Т.М. Экономическая история России* / под ред. М.Н. Чепурина. М.: ЗАО Юстицинформ, 2009.
3. *Толмачева Р.П. Экономическая история*. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2003.
4. *Груздева О.А. Учебно-методический комплекс дисциплины «История экономики России»*. Курс лекций. М., 2012.
5. *Муравьева Л.А. Денежная реформа Петра Первого // Деньги и кредит*. 2007. № 1. С. 63-71.
6. *Денежное обращение России: в 3 т. / ред.: Л.М. Пряжникова, Е.А. Румянцева*. М.: Интерким-Пресс, 2010.
7. *Милов Л.В., Цимбаев Н.И. История России XVIII–XIX веков / под ред. Л.М. Милова*. М.: Эксмо, 2006.
8. *Муравьева Л.А. Банковская система России в первой половине XIX в. // Финансы и кредит*. 2011. № 33 (465). С. 74-83.
9. *Моисеев С.Р. История центральных банков и бумажных денег*. М.: Вече, 2015. 536 с.
10. *Муравьева Л.А. Серебряный монометаллизм министра финансов Е.Ф. Канкрина // Финансовый вестник: финансы, налоги, страхование, бухгалтерский учет*. 2010. № 5. С. 90-96.
11. *Степанов В.Л. Предпосылки денежной реформы С.Ю. Витте: политика министра финансов И.А. Вышнеградского (1887–1892) // Отечественная история*. 2004. № 5. С. 49-69.
12. *Миронов Б.Н. Социальная история России периода империи (XVIII – начало XX в.). Генезис личности, демократической семьи, гражданского общества и правового государства: в 2 т. СПб., 2003. Т. 1. 547 с.*
13. *Саломатина С.А. Коммерческие банки в России: динамика и структура операций, 1864–1917 гг.* М.: РОССПЭН, 2004. 304 с.
14. *Цхададзе Н.В., Мынина А.А., Саввина А.А. Развитие банка России: история и современность // Теория и практика экономики и предпринимательства: тр. 18 Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. Симферополь, 2021. С. 253-256.*
15. *Степанов В.Л. А.Д. Нечволоводов: критика денежной реформы С.Ю. Витте и апология номинализма // Вопросы теоретической экономики*. 2020. № 4 (9). С. 141-150. <https://doi.org/10.24411/2587-7666-2020-10410>
16. *Зайцев М.В. Проблема преемственности государственной финансово-экономической политики в эпоху Николая II: Витте, Коковцов, Барк // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: История. Международные отношения*. 2021. Т. 21. № 3. С. 305-314. <https://doi.org/10.18500/1819-4907-2021-21-3-305-314>
17. *Назарова И.А. Принципы реформирования денежной системы в России XIX в. (к 150-летию памяти Н.И. Тургенева) // Вестник Московского университета. Серия 6: Экономика*. 2021. № 4. С. 218-236.

References

1. Petrov Y.A. *Ryabushinskiye. Fabriki i banki znamenitoy dinastii Rossii* [Ryabushinsky. Factories and Banks of the Famous Dynasty of Russia]. Moscow, Bizneskom Publ., 2011. (In Russian).
2. Timoshina T.M. *Ekonomicheskaya istoriya Rossii* [Economic History of Russia]. Moscow, Limited Liability Company “Yustitsinform” Publ., 2009. (In Russian).
3. Tolmacheva R.P. *Ekonomicheskaya istoriya* [Economic History]. Moscow, Publishing and Trade Corporation “Dashkov and Co”, 2003. (In Russian).
4. Gruzdeva O.A. *Uchebno-metodicheskiy kompleks distsipliny «Istoriya ekonomiki Rossii»*. Kurs lektsiy [Educational and Methodical Complex of the Discipline “History of the Russian Economy”. Lecture Course]. Moscow, 2012. (In Russian).
5. Muravyeva L.A. *Denezhnaya reforma Petra Pervogo* [Monetary reform of Peter the Great]. *Den'gi i kredit* [Money and Credit], 2007, no. 1, pp. 63-71. (In Russian).
6. Pryazhnikova L.M. Rumyantseva E.A. (eds.) *Denezhnoye obrashcheniye Rossii: v 3 t.* [Money Circulation in Russia: in 3 vols.]. Moscow, Interkrim-Press, 2010. (In Russian).
7. Milov L.V., Tsimbayev N.I. *Istoriya Rossii XVIII–XIX vekov* [History of Russia in the 18th–19th Centuries]. Moscow, Eksmo Publ., 2006. (In Russian).

8. Muravyeva L.A. Bankovskaya sistema Rossii v pervoy polovine XIX v. [The banking system of Russia in the first half of the 19th century]. *Finansy i kredit* [Finance and Credit], 2011, no. 33 (465), pp. 74-83. (In Russian).
9. Moiseyev S.R. *Istoriya tsentral'nykh bankov i bumazhnykh deneg* [History of Central Banks and Paper Money]. Moscow, Veche Publ., 2015, 536 p. (In Russian).
10. Muravyeva L.A. Serebryanyy monometallizm ministra finansov E.F. Kankrina [Silver monometallism of the Minister of Finance E.F. Kankrin]. *Finansovyy vestnik: finansy, nalogi, strakhovaniye, bukhgalterskiy uchet* [Financial Bulletin: Finance, Taxes, Insurance, Accounting], 2010, no. 5, pp. 90-96. (In Russian).
11. Stepanov V.L. Predposylki denezhnoy reformy S.Y. Witte: politika ministra finansov I.A. Vyshnegradskogo (1887–1892) [Prerequisites for monetary reform S.Y. Witte: the policy of the Minister of Finance I.A. Vyshnegradsky (1887–1892)]. *Otechestvennaya istoriya* [Domestic History], 2004, no. 5, pp. 49-69. (In Russian).
12. Mironov B.N. *Sotsial'naya istoriya Rossii perioda imperii (XVIII – nachalo XX v.). Genezis lichnosti, demokraticeskoy sem'i, grazhdanskogo obshchestva i pravovogo gosudarstva: v 2 t.* [Social History Of Russia In The Period Of The Empire (18th – Early 20th Century). Genesis of Personality, Democratic Family, Civil Society and the Rule of Law: in 2 vols.]. St. Petersburg, 2003, vol. 1, 547 p. (In Russian).
13. Salomatina S.A. *Kommercheskiye banki v Rossii: dinamika i struktura operatsiy, 1864–1917 gg.* [Commercial Banks in Russia: Dynamics and Structure of Operations, 1864–1917]. Moscow, ROSSPEN Publ., 2004, 304 p. (In Russian).
14. Tskhadadze N.V., Mynina A.A., Savvina A.A. Razvitiye banka Rossii: istoriya i sovremennost' [Development of the Bank of Russia: history and modernity]. *Trudy 18 Vserossiyskoy s mezhdunarodnym uchastiyem nauchno-prakticheskoy konferentsii «Teoriya i praktika ekonomiki i predprinimatel'stva»* [Proceedings of the 18th All-Russian Scientific and practical Conference with International Participation “Theory and Practice of Economics and Entrepreneurship”]. Simferopol, 2021, pp. 253-256. (In Russian).
15. Stepanov V.L. A.D. Nechvolodov: kritika denezhnoy reformy S.Y. Witte i apologiya nominalizma [A.D. Nechvolodov: criticism of S.Y. Witte's monetary reform and the apology of nominalism]. *Voprosy teoreticheskoy ekonomiki – Theoretical Economics*, 2020, no. 4 (9), pp. 141-150. <https://doi.org/10.24411/2587-7666-2020-10410>. (In Russian).
16. Zaytsev M.V. Problema preymstvennosti gosudarstvennoy finansovo-ekonomicheskoy politiki v epokhu Nikolaya II: Witte, Kokovtsov, Bark [The problem of the continuity of state financial and economic policy in the era of Nicholas II: Witte, Kokovtsov, Bark]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Iстория. Mezdunarodnyye otnosheniya – Izvestiya of Saratov University. History. International Relations*, 2021, vol. 21, no. 3, pp. 305-314. <https://doi.org/10.18500/1819-4907-2021-21-3-305-314>. (In Russian).
17. Nazarova I.A. Printsipy reformirovaniya denezhnoy sistemy v Rossii XIX v. (k 150-letiyu pamyati N.I. Turgeneva) [Principles of reforming the monetary system in Russia in the 19th century. (to the 150th anniversary of the memory of N.I. Turgenev)]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 6: Ekonomika – Moscow University Economics Bulletin*, 2021, no. 4, pp. 218-236. (In Russian).

Информация об авторе

Аньшин Денис Валерьевич, аспирант, кафедра истории государственного и муниципального управления, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-3368-697X](https://orcid.org/0000-0003-3368-697X), dvanshin@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 15.12.2021
Одобрена после рецензирования и доработки
06.04.2022
Принята к публикации 13.05.2022

Information about the author

Denis V. Anshin, Post-Graduate Student, History of State and Municipal Administration Department, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-3368-697X](https://orcid.org/0000-0003-3368-697X), dvanshin@yandex.ru

The article was submitted 15.12.2021
Approved after reviewing and revision 06.04.2022
Accepted for publication 13.05.2022

Преобразования центрального морского управления в 1827 г.: некоторые новые аспекты истории реформы

Ксения Владимировна ДОНИК
ФГБУ «Российская национальная библиотека»
191069, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Садовая, 18
kdonik@gmail.com

Аннотация. Исследована проблема реформ государственного аппарата управления во второй половине 1820-х гг. на примере введения министерской системы во флоте. В отечественной историографии преобразования структуры морской администрации рассматривались как произошедшие в своих планах и проектах от Комитета образования флота – специального учреждения, созданного императором Николаем I для решения наиболее критических проблем морского ведомства 31 декабря 1825 г. Однако назначение в 1826 г. генерал-адъютанта князя А.С. Меншикова, ранее не имевшего отношения к флоту по службе, «в помощь» морскому министру вице-адмиралу А.В. Моллеру заставляет все же поставить вопрос о действительном ходе преобразований и возможных объяснениях такого решения императора. Целью исследования явилось изучение работы князя Меншикова над проектом Морского министерства. Ее достижение невозможно без обращения к документам его личного архивного фонда (РГА ВМФ, ф. 19), ранее никогда не вводившимся в исследовательское поле. В то же время архивные собрания фондов морских учреждений не отражают хода преобразований, имевших место в центральной морской администрации в 1825–1827 гг. Сделан вывод о фактическом руководстве князем Меншиковым реформой флотского управления. В данном явлении простирали характерные для бюрократизирующегося государственного аппарата эпохи Николая I черты: назначение представителя военного генералитета, а также свитских генерал-адъютантов для решения наиболее серьезных вопросов, находившихся под личным контролем монарха.

Ключевые слова: флот, бюрократия, история государственных учреждений, административные реформы, Николай I, А.С. Меншиков

Для цитирования: Доник К.В. Преобразования центрального морского управления в 1827 г.: некоторые новые аспекты истории реформы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 3. С. 754-767. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-754-767>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-3-754-767

Reorganization of the central maritime administration in 1827: some new aspects of the history of the reform

Ksenia V. DONIK

Russian National Library

18 Sadovaya St., St. Petersburg 191069, Russian Federation

kdonik@gmail.com



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



© Доник К.В., 2022

Abstract. The problem of reforms of the state administrative apparatus in the second half of the 1820s is studied on the example of the introduction of the ministerial system in the fleet. In Russian historiography, the transformation of the structure of the maritime administration was viewed as having occurred in their plans and projects from the Committee for the Formation of the Fleet, a special institution created by Emperor Nicholas I to solve the most critical problems of the maritime department on December 31, 1825. However, the appointment in 1826 of General-Adjutant Prince A.S. Menshikov, who previously had no relation to the fleet in the service, "to help" the Minister of the Sea, Vice Admiral A.V. Moller nevertheless forces him to raise the question of the actual course of transformations and possible explanations for such a decision by the emperor. The purpose of the research is to study the work of Prince Menshikov on the project of the Naval Ministry. Its achievement is impossible without referring to the documents of his personal archival fund (Russian State Archive of the Fleet, f. 19), which have never been introduced into the research field before. At the same time, the archival collections of the funds of maritime institutions do not reflect the course of transformations that took place in the central maritime administration in 1825–1827. The conclusion is made about the actual leadership of Prince Menshikov in the reform of naval administration. In this phenomenon, features characteristic of the bureaucratizing state apparatus of the era of Nicholas I appeared: the appointment of a representative of the military generals, as well as retinues adjutant generals to resolve the most serious issues that were under the personal control of the monarch.

Keywords: fleet, bureaucracy, history of state institutions, administrative reforms, Nicholas I, A.S. Menshikov

For citation: Donik K.V. Preobrazovaniya tsentral'nogo morskogo upravleniya v 1827 g.: nekotorye novyye aspekty istorii reformy [Reorganization of the central maritime administration in 1827: some new aspects of the history of the reform]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 3, pp. 754-767. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-754-767> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Введение. Административные реформы центральной морской администрации в самом начале царствования императора Николая I являются весьма примечательным и сложным сюжетом в истории становления министерской системы в Российской империи. Морское ведомство обладало своей спе-

цификой, которую, помимо объективных реалий, сформировали исторические обстоятельства в жизни флота. В первой четверти XIX столетия, когда произошли преобразования аппарата государственного управления, по замечанию отечественных дореволюционных историков, проблемы администра-

тивного устройства русского флота не привлекли к себе должного внимания верховной власти [1, с. 16-17; 2, с. 180-182; 3, с. 298-300; 4, с. 10-12]. По сравнению с армией – главной военной силой в войнах этого периода – флот оказался на негласном «втором месте» в своем военном значении. Историки рассматривали общий упадок развития флота и критическое состояние аппарата управления им как своего рода закономерное следствие этого вторичного положения. В то же самое время справедливо подмечено, что вопросы реформ и функционирования собственно морской администрации в историографии истории флота, как правило, находятся на периферии исследовательского поля, уступая первое место сюжетам из истории «плавающего флота» [5, с. 3]. В частности, одним из самых неизученных периодов в истории морского управления является рубеж 1820–1830-х гг. – период, когда ведомство перешло к модерным формам бюрократического администрирования. Но каким образом и при каких обстоятельствах это произошло? Целью исследования является попытка реконструкции процесса подготовки и проведения реформы в морском управлении в начале правления Николая I.

Методологическое основание данного очерка заключается в опоре на принципы исторического исследования, выработанные историографией: 1) обращение к ранее не введенным в научный оборот архивным документам на этапе изучения интересующей нас проблематики; 2) анализ и интерпретация данных предложены в русле подхода истории государственных учреждений с учетом того критического инструментария, который накоплен отечественной и зарубежной историографией в процессе рефлексии над вопросами функционирования института самодержца в Николаевское царствование и механизмов имперского управления.

Структура центральной морской администрации к исходу первой четверти XIX века. Деятельность Комитета образования флота 1825 г. Преобразования государственного управления эпохи Александра I

предполагали замену коллегиального принципа работы учреждений на министерский со строгой вертикалью учреждений и личной ответственностью их глав. В начале XIX века специальный Комитет образования флота, под началом графа С.Р. Воронцова, при деятельном участии контр-адмирала П.В. Чичагова, выработал положение по устройству аппарата центральной морской администрации. Его основная цель заключалась в том, чтобы совместить элементы прежнего коллегиального управления с новым министерским. Флот управлялся *Адмиралтейством-коллегией*, состоявшей из шести экспедиций (Хозяйственная, Исполнительная, Комиссариатская, Провиантская, Казначейская, Счетная), каждая из которых внутри делилась на *отделения и столы* [6, с. 136-142]. Но вместо появления полноценного министерского аппарата во флоте произошло следующее: ведомство было переименовано в Министерство морских сил (в 1815 г. в Морское министерство), но одновременно сохранило Адмиралтейство-коллегию с обширными распорядительными и хозяйственными полномочиями. Также появилась должность *министра* с подчиненной ему военно-ученой сферой (Адмиралтейским департаментом и Морским ученым комитетом). Министр возвышался над коллегией, и наряду с другими министрами имел право регулярного доклада и представлений коллегии царю. Введение его фигуры в аппарат морского управления можно рассматривать в качестве отражения бюрократизации государственного управления, произошедшей в результате реформ первой четверти XIX столетия. Появившаяся в результате преобразований этого периода форму можно было бы считать промежуточной, переходной на пути превращения флотского аппарата в «настоящее» министерство. Однако дальнейших реформ не последовало. Флот сохранил коллегию дольше других ведомств, окончательно перейдя к министерскому порядку только в 1827 г.

Взойдя на престол, император Николай I 31 декабря 1825 г. учредил новый *Комитет*

образования флота¹. Участие моряков в восстании декабристов, а также плохое экономическое и хозяйственное положение флота воспринимались новым императором как проявление системного беспорядка, достигшего критической стадии во флоте. Новый Комитет состоял исключительно из представителей флотского сообщества и возглавлялся исполняющим обязанности морского министра² вице-адмиралом Антоном Васильевичем Моллером. В царском указе об открытии Комитета 1825 г. в число его первостепенных обязанностей входила в том числе разработка проекта будущего устройства Морского министерства³. Главным принципом этого проекта, по тексту указа, являлась унификация морского управления с другими ведомствами, уже перешедшими к министерской системе. Изучение журналов заседаний Комитета за первые шесть месяцев 1826 г. показывает, что, несмотря на это, к июлю 1826 г. такой проект так и не появился. Желая ускорить процесс административных преобразований, в июле 1826 г. Николай I сам представил краткий проект будущего министерства. Собственноручная записка императора, поступившая в Комитет, предполагала создание министерской основы, состоявшей из шести департаментов (Инспекторского, Комиссариатского, Провиантского, Артиллерийского, Инженерного, Аудиториатского); возвышавшегося над департаментами морского штаба и его начальника, который, согласно тексту записи, «правил» должность морского министра⁴. Таким образом, наличие министра, по новому проекту, не предполагалось: новая структура была похожа на аппарат военно-сухопутного ведомства, во главе которого находился Главный штаб его императорского величества. В качестве обя-

¹ Далее – КОФ.

² По причине болезни морского министра адмирала И.И. де Траверсе его обязанности исправлял вице-адмирал А.В. Моллер.

³ Об учреждении Комитета для образования флота, 31 декабря 1825 // Полное собрание законов Российской империи. Собр. 2. Т. 1. 1825. Спб., 1830. № 26. С. 37.

⁴ РГА ВМФ (Российский государственный архив военно-морского флота). Ф. 19. Оп. 4. Д. 17. Л. 3.

зательных элементов министерского устройства, предполагавшихся по «Общему учреждению министерств» 1811 г., в морской администрации должны были появиться *совет* (как совет министра) и канцелярия начальника штаба – главный министерский секретариат⁵. После представления данного проекта в Комитет, его членам оставалось, по сути, заняться разработкой организации перехода к новой структуре и составить ее штатное устройство. В журнале заседаний Комитета последовала запись о сборе уточнительных справок и сведений по ведомству для работы над проектом⁶. Однако конкретных разработок, по всей видимости, так не появилось. В историографии, посвященной вопросам истории флота, этот факт работы Комитета обходился вниманием. Проанализировав журналы работы Комитета и резолюции императора, а также учитывая общий контекст внутриведомственных конфликтов во флоте в этот период, мы пришли к заключению, что одной из причин молчания Комитета о проекте царя являлось нежелание его влиятельных членов осуществлять реформы по предложенному императором плану [7]. Возможно, это было вызвано не только курсом на унификацию морского управления с другими, но и с требованием ориентироваться на устройство сухопутного военного аппарата – Военного министерства. Следование этому пути означало бы ликвидацию ряда морских учреждений и в первую очередь – Адмиралтейств-коллегии.

К осени 1826 г. заседания Комитета постепенно прекращаются, знаменуя фактическую приостановку его работы без принятия каких-либо формальных актов по этому поводу. Вероятно, главной причиной этого стало начавшееся в порту Кронштадта расследование, вскрывшее серьезные злоупотребления казенными материалами: Кронштадтский порт с 1810 г. возглавлял старший брат исполняющего обязанности морского министра вице-адмирала А.В. Моллера, контр-адмирал Федор Васильевич Моллер, удален-

⁵ Там же.

⁶ Там же. Ф. 148. Оп. 1. Д. 445. Л. 3об.-4.

ный с этой должности с нареканиями в ноябре 1826 г.⁷ На этом первый исключительно «комитетский» этап реформы подошел к концу. Ситуация хозяйственных споров и установления ответственности за произошедшие беспорядки привела к противостоянию морского министра и генерал-интенданта флота, которым на тот момент являлся капитан-командор *Василий Михайлович Головнин* (с 1823 г.). Центральный аппарат оказался в ситуации серьезных разногласий, осложнявшихся спорами с удаленными портовыми администрациями, такими как, например, Черноморское отделение.

Назначение князя А.С. Меншикова и следующий этап реформы. Внутриведомственный конфликт и возможное сопротивление монаршему проекту административной реформы привели к ухудшению взаимоотношений между морскими управленцами и верховной властью, породив недоверие и подозрительность со стороны последней. В этой ситуации Николай I принял решение о введении нового, «стороннего» участника в свой диалог с ведомством – генерал-адъютанта светлейшего князя *Александра Сергеевича Меншикова* (1787–1869), служившего при Главном штабе его императорского величества и в Александровское царствование возглавлявшего Канцелярию начальника Главного штаба генерала князя П.М. Волконского (1816–1823 гг.) [8]. Согласно тексту указа на имя морского министра от 4 декабря 1826 г., А.С. Меншиков назначался «для содействия»⁸ морскому министру в качестве своего рода консультанта по особенностям устройства военно-сухопутного ведомства, в первую очередь, его бюрократического аппарата, который А.С. Меншиков хорошо знал. На самом деле, с момента его появления при А.В. Моллере процесс реформирования ведомства полностью перешел под контроль князя А.С. Меншикова. Уже 4 декабря 1826 г. (то есть в день выпуска указа на имя морского министра, который готовился за несколько

дней до этого) А.С. Меншиков представил императору пространную записку о процессе перехода к новой системе управления, предложенной в проекте Николая I. Его основная идея заключалась в постепенных изменениях, не нарушающих и не запутывающих морское делопроизводство, содержавшее в том числе и сведения о злоупотреблениях. Меншиков предлагал первоначально «учредить столько экспедиций, сколько предполагается иметь департаментов, начав с части Инспекторской»⁹. На втором этапе предполагалось разделить все делопроизводство, открытое с 1 января 1826 г., по временными экспедициям, а старые незавершенные дела надлежало передать в особую комиссию с широкими полномочиями для окончания¹⁰.

Таким образом, в плане А.С. Меншикова обосновывался простой механизм административной реформы, в котором предполагались два важных момента: 1) корректное с точки зрения законных норм завершение работы учреждений (комиссия) и 2) разработка закона о министерстве на основе «Общего учреждения министерств» с адаптацией под морскую специфику.

В первенстве реорганизации именно инспекторской части во флоте присутствовала определенная логика: Инспекторский департамент ведал личным составом флота, осуществлял учет морских чинов, отвечал за чинопроизводство, выплату жалований и пособий. Вместе с Аудиториатским департаментом (суд) это подразделение в будущем вошло в состав морского дежурства – особого института, созданного по аналогии с сухопутным ведомством и возглавлявшегося дежурным генералом, который отвечал за дисциплинарную сферу, порядок на службе.

Вопреки устоявшемуся в историографии утверждению о реформах морского аппарата, проводившихся самими моряками, обращение к документам личного архивного фонда князя А.С. Меншикова (РГА ВМФ, ф. 19) демонстрирует обратное: и преобразования морского дежурства, и создание непосредст-

⁷ Общий морской список. Ч. IV. Царствование Екатерины II. Спб., 1890. С. 384-386.

⁸ РГА ВМФ. Ф. 19. Оп. 4. Д. 17. Л. 20.

⁹ Там же. Л. 35об.

¹⁰ Там же. Л. 36.

венно морского министерства осуществлялось князем А.С. Меншиковым с привлечением чиновников из сухопутного Главного штаба. При этом представители действующей морской администрации принимали участие уже на этапе обсуждения законопроектов, составлявшихся без консультаций с морским ведомством. Так, практически не введенный в исследовательское поле за период 1820–1830-х гг. личный дневник князя А.С. Меншикова сообщает, что разработку проекта морского дежурства осуществлял начальник канцелярии дежурного генерала Главного штаба тайный советник Адам Иванович Ноинский, занимавший свою должность с момента появления дежурства в штабе в 1816 г.¹¹ Привлечение офицеров и чиновников из Военного министерства для преобразований в Морское в это время, как нам удалось выяснить, подтверждается не только данным примером. Так, в 1826–1827 гг. по поручению императора, над созданием Строительного департамента будущего Морского министерства работал инженер-генерал граф К.И. Опперман, возглавлявший инженерную часть в военном ведомстве [9]. Также офицеры Главного штаба в середине 1820-х гг. привлекались к ревизиям морских хозяйственных распоряжений. Мы полагаем, что в этой практике на самом деле проявились некоторые уже отмеченные в историографии черты государственного управления, характерные в целом для эпохи Николая I, уделявшего особое внимание выбору инструментов для модернизации сложного и требующего гибкости имперского управления. В первую очередь, следует назвать повышение степени милитарного элемента в государственном администрировании: назначение военных, в том числе на гражданские должности, в историографии рассматривалось как попытка сделать наиболее критические сферы контролируемыми и управляемыми [10, с. 99-100]; это достигалось через внедрение бюрократических структур и процедур, которые в военной сфере с начала царствования Николая I получили большое развитие.

¹¹ РГА ВМФ. Ф. 19. Оп. 7. Д. 134. Л. 86.

Развитая военно-бюрократическая структура в армии появилась в ходе масштабных реформ, предпринятых после 1812 г. и закрепивших положительный опыт военного управления; в источниках, посвященных морским проблемам в этот период, Военное министерство и его структуры всегда упоминались как антипод устаревшим адмиралтейским порядкам и одновременно как образец для их реформирования. Ряд нововведений во флотском управлении в будущем являлся «калькой» с военного.

Второй весьма важной чертой, отразившейся в описываемых процессах, являлось расширение сферы не только рационализирующегося контролирующего государства, но и личного контроля и влияния монарха. Эмпирические данные, получаемые в ходе изучения реформы морского управления в это время, демонстрируют усиление института самодержца, достигавшееся через структурирование аппарата под надзором «неслучайных» назначенцев. Отмечалось, что особую роль в этом процессе, помимо Главного штаба, играла Свита его императорского величества: флигель- и генерал-адъютанты, основываясь на личных поручениях монарха, обладали элементами чрезвычайного управления (в основном это проявилось в многочисленных ревизиях) [11, с. 286–287]. Генерал-адъютант князь А.С. Меншиков также являлся не единственным представителем этого инструментария в морском министерстве: на начальном этапе его канцелярию в Морском министерстве возглавлял флигель-адъютант В.А. Перовский, также не имевший ранее никакого отношения к флоту. Назначение свитских являлось испытанной мерой для достижения нужных монарху результатов. И создание во флоте министерства, похожего на военное, не стало исключением.

Подготовка проекта Морского министерства 1827 г. К конкретным разработкам внутренней структуры Морского министерства А.С. Меншиков приступил летом 1827 г. Сохранившиеся в фонде князя черновые бумаги позволяют составить представление о процессе этой работы. По всей видимости, самый

первый по хронологии черновик¹² содержится в деле за шифром РГА ВМФ 19.1.448. Он представляет собой «прорись» будущего проекта, в которой параграфы обозначались начальными предложениями, а последовательность разделов несколько отличалась от окончательной редакции. Черновые бумаги этой папки свидетельствуют о том, что А.С. Меншиков работал над проектом сам, в отличие от «Образования дежурства Морского министерства», порученного им чиновнику Главного штаба. Порчерк канцеляриста, перемежающийся с рукой А.С. Меншикова, отражает либо запись под диктовку, либо переписку канцеляристом черновика А.С. Меншикова для дальнейшей работы с текстом законоположения. Правка, внесенная А.С. Меншиковым в переписанный текст, располагалась на второй половине листа, которая обычно оставлялась свободной – отличительная черта всех черновиков А.С. Меншикова.

Записи дневника князя А.С. Меншикова, в свою очередь, сообщают, что 5 июня 1827 г. князь посвятил «переправке проекта Морского министерства»¹³; а 7 и 9 июня «занимался сводом образования Морского министерства»¹⁴; 13 июня А.С. Меншиков читал Николаю I черновой проект министерства, «который предварительно одобрен»¹⁵. На этом первый этап работы с проектом был завершен. После *предварительного одобрения* царя законопроект должен был поступить в Комитет образования флота – для обсуждения, что, как представляется, существенно сужало возможности для «творческой» работы с ним адмиралов.

Как уже отмечалось выше, Комитет образования флота мог быть не солидарен с императором по его проекту преобразования морского управления. Однако Николай I, следуя тексту им самим подписанного указа от 31 декабря 1825 г. о создании и задачах Комитета, должен был выполнить сценарий

¹² Единственная дата, сохранившаяся в бумагах этой папки, – 2 июня 1827 г.

¹³ РГА ВМФ. Ф. 19. Оп. 7. Д. 134. Л. 93.

¹⁴ Там же.

¹⁵ Там же. Л. 93об.

указа, в котором говорилось, что новый законопроект подготавливается именно в нем. Помимо этого, в данной ситуации КОФ уже начинал играть роль экспертного совета, так как проект министерства разрабатывался без морских специалистов. Однако в таком случае КОФ, вероятнее всего, продолжал бы сопротивление воле императора, реализуемой в отношении флота через А.С. Меншикова.

С другой стороны, давление на адмиралов с требованием принять проект А.С. Меншикова они могли бы счесть за оскорбление. Исходя из этих обстоятельств, Николай I изменил состав Комитета. Царь ввел в него князя А.С. Меншикова и главного оппонента всех адмиралтейских порядков – генерал-интенданта В.М. Головнина¹⁶.

6 июля 1827 г., то есть накануне внесения проекта министерства в КОФ и даже предъявления его царю, главе флота А.В. Моллеру было отправлено предписание Николая I следующего содержания: «Антон Васильевич! Назначая генерал-адъютанта князя Меншикова и генерал-интенданта Головнина для присутствия в Комитете образования флота, повелеваю возобновить заседания оного, не ожидая возвращения в Санкт-Петербург могущих быть в отсутствии членов. С тем вместе разрешаю вам приглашать в присутствие сего Комитета и других чиновников Морского ведомства как для совещания, так для объяснения предметов, кому либо из них ближайшим образом известных...»¹⁷. В тексте этого предписания, помимо назначения в КОФ А.С. Меншикова и В.М. Головнина, выделяется приказ царя возобновить работу Комитета, вновь служащий подтверждением того, что его деятельность с осени 1826 г. была свернута, в том числе и под возможным предлогом отсутствия членов, их болезни и т. п. В деле фонда А.С. Меншикова вместе с текстом указа сохранились присланные А.В. Моллером пове-

¹⁶ В.М. Головнин являлся большим критиком сложившейся во флоте в первой четверти XIX столетия системы управления. См.: [Головнин В.М.]. О состоянии российского флота в 1824 г. Сочинение мичмана Мореходова. Спб., 1861.

¹⁷ РГА ВМФ. Ф. 19. Оп. 1. Д. 71. Л. 1.

стки о заседании Комитета, а также записи князя о несостоявшихся заседаниях или встречах, на которых он не смог присутствовать. Первые два заседания после его назначения были отменены (о чем свидетельствуют сохранившиеся среди бумаг князя повестки от 8 и 18 июля)¹⁸. В дневнике А.С. Меншиков отметил, что 18 июля он «был у Моллера, который оставил у себя на неделю проект черновой «Образования Морского министерства» для прочтения»¹⁹. Первое заседание Комитета по проекту состоялось 25 июля 1827 г.; о нем А.С. Меншиков записал в дневнике: «В сим заседании ограничились прочтанием моего проекта «Образования Морского министерства»²⁰. В данном контексте примечательны записи журнала Комитета, которые, по сравнению с подробным протоколированием заседаний 1826 г., не дают никаких сведений о существе обсуждения проекта в Комитете или дискуссии²¹. 30 июля Комитет, судя по журналу, сопоставлял морской министерский проект с «Общим учреждением министерств» в некоторых пунктах об организационном устройстве канцелярских подразделений²²; и только конспективные записи А.С. Меншикова на присланной ему повестке о заседании Комитета упоминают о «замечаниях государя и Сарычева»²³, а также о «некоторых возражениях Головнина» на заседании уже 4 августа²⁴. Журнал кратко отмечает, В.М. Головнин признал необходимым «сделать внимательнейшие соображения как по таким предметам, кои ему из опыта ближайшим образом известны... [Члены Комитета] Положили: оные IV и VI главы проекта «Образования» с их штатами поручить (и поручены) особенному рассмотрению и соображениям его, генерал-интенданта, с тем, чтобы к бу-

дущему заседанию изложил письменно свои мысли...»²⁵. На следующем заседании, 12 августа, в Комитете обсуждались не приводившиеся полностью в журнале замечания В.М. Головнина по штатам его Управления генерал-интенданта. О проекте было решено «учинить окончательное решение» на следующем заседании, что и было сделано 15 августа. В этот день КОФ принял решение «поднести проект сей и штата на Высочайшее благоусмотрение»²⁶. После этого заседания Комитет собрался только один раз, после чего его собрания вновь, как и в 1826 г., прекратились.

Проведение реформы и структура нового министерства. 24 августа 1827 г. в Петергофе царь подписал новое «Предварительное образование Морского министерства»²⁷. Указ Сенату о новом «Образовании» описывал роль Комитета очень аккуратно, в полном соответствии с указом о его созыве 31 декабря 1825 г.: «Желая дать Морскому министерству устройство, примененное в начальных основаниях к новому порядку других главных в империи Нашей управлений, признали Мы за благо утвердить *дочедиши к нам через Комитет образования флота* (курсив наш. – К. Д.)» текст «Образования» и штаты²⁸. И это завершение не оставляло никакой неформальной бреши или неувязки: проект А.С. Меншикова готовился вне Комитета, однако к моменту утверждения законопроекта вместе с В.М. Головнинным князь почти месяц являлся его официальным членом. За соблюдением «законности» – в данном случае соблюдением инициированных самим императором процедур выработки законопроектов в отношении флота (через КОФ) – Николай I следил основательно. Фактически после назначения в Комитет, который быстро утратил свою самостоятельность, а в дальнейшем почти пре-

¹⁸ РГА ВМФ. Ф. 19. Оп. 1. Д. 71. Л. 3-4.

¹⁹ Там же. Оп. 7. Д. 134. Л. 93об.

²⁰ Там же. Оп. 1. Д. 71. Л. 6.

²¹ Там же. Ф. 148. Оп. 1. Д. 445. Л. 255-256об.

²² Там же. Л. 257-258; Гавриил Андреевич Сарычев (1763–1831) – вице-адмирал, в 1827 г. главный командир Кронштадтского порта.

²³ РГА ВМФ. Ф. 19. Оп. 1. Д. 71. Л. 7.

²⁴ Там же. Л. 9.

²⁵ Там же. Ф. 148. Оп. 1. Д. 445. Л. 259об.-260.

²⁶ Там же. Л. 262.

²⁷ Там же. Ф. 19. Оп. 7. Д. 134. Л. 97.

²⁸ О предварительном образовании Морского министерства, 24 августа 1827 // Полное собрание законов Российской империи. Собр. 2. Т. 2. 1827. № 1325. Спб., 1830. С. 702.

кратил и деятельность, даже без официальной должности, князь А.С. Меншиков был легитимирован в качестве члена морского управления.

Учреждение Морского министерства воплотилось в двух актах: указе Правительствующему Сенату и законе «О предварительном образовании Морского министерства».

Как было сказано выше, А.С. Меншиков разрабатывал план перехода к министерскому управлению флотом, основываясь на «собственноручной записке» императора, содержащей общую схему нужной администрации. В той схеме не было места для министра: его должность должен был «править» начальник морского штаба, создание которого было делом недалекого будущего. Вертикаль министра создавалась, скорее, как основа для будущего главенства штабной администрации. В целом этот проект и создаваемую им структуру можно назвать заготовкой для «штабного» этапа реформы, состоявшегося в 1828 г. Структура морского управления становилась трехступенчатой, повторяя принцип Военного министерства: департамент – управление – министр. В дальнейшем она позволит, не нарушая установленных делопроизводственных связей, отобрать два управления, превратив их в штаб (инспекторская и гидрографическая части). Итак, новое Морское министерство состояло из: 1) канцелярии министра; 2) Адмиралтейств-совета; управлений: 3) генерал-гидрографа; 4) дежурного генерала; 5) генерал-интенданта; 6) генерал-штаб-доктора; 7) Ученого комитета²⁹.

Каждое управление состояло из главы (генерала), его канцелярии и департаментов (или специальных институтов) – вся система делопроизводства в них, формы составления канцелярских бумаг, справки, ревизии и отчеты вводились во всех департаментах на основании «Общего учреждения министерств»³⁰.

²⁹ О предварительном образовании Морского министерства, 24 августа 1827 // Полное собрание законов Российской империи. Собр. 2. Т. 2. 1827. № 1325. Спб., 1830. С. 702-725.

³⁰ Там же. С. 704.

Новый орган морского управления – Адмиралтейств-совет – выполнял роль совета при министре, отводимую ему «Общим учреждением министерств»³¹. Это был совещательный орган министерства, состоящий из глав всех управлений, двух непременных и двух ежегодно сменяемых членов³². Совет собирался под началом министра и был призван помочь ему вынести правильное решение по наиболее сложным или спорным вопросам, вносившимся на рассмотрение совета главами департаментов с обязательным «соображением», подготовленным заранее; решение Адмиралтейств-совета не было обязательным для министра, однако, в случае его несогласия с мнением совета, он был обязан сам представить «те меры, какие находит удобнейшими»; в случае, если решение вопроса выходило за рамки его власти, он должен был обращаться к царю³³.

В дореволюционной историографии в ведомственных советах министров видели своеобразный отголосок «коллегиального начала в строго бюрократической системе» [12, с. 175], который играл роль учреждения, «сдерживающего возможный произвол и необдуманность министерских распоряжений»³⁴. Однако вопрос о том, в какой степени Адмиралтейств-совет влиял на работу Морского министерства в действительности, остается открытым, так как ответить на него возможно, изучив делопроизводство этого учреждения.

Управление генерал-гидрографа, состоявшее из канцелярии и Гидрографического депо, занималось собственно военно-морской частью; в его ведение входили: лоты, маяки, движение флотов и эскадр, направление экспедиций, «соображение к военным действиям и к обороне берегов и гаваней», «предметы телеграфические и сигнальные»³⁵. Депо делилось на I отделение (архив), сохраняющее все планы, карты и чертежи; и II отделение, занимавшееся со-

³¹ Там же. С. 705.

³² Там же. С. 704.

³³ Там же. С. 707.

³⁴ Там же.

³⁵ Там же.

ставлением навигационных карт, инструкций, морских таблиц и календарей и т. д.³⁶ При депо числилась «инструментальная камора».

Управление генерал-интенданта ведало хозяйственными частями морского управления и состояло из канцелярии, Кораблестроительного, Комиссариатского и Артиллерийского департаментов³⁷; в параграфе о должности генерал-интенданта особо оговаривалось, что он «состоит под непосредственным начальством морского министра»³⁸: подчинение прописывалось, на наш взгляд, в том числе для того, чтобы с образованием Морского штаба хозяйственная часть, за которую отвечал генерал-интендант, была отнесена к сфере компетенций министра. Для контроля за кораблестроением на всех этапах – от обсуждения планов постройки до исполнения работ внутри Управления создавался Кораблестроительный и Учетный комитет³⁹, состоявший из корабельных инженеров; в обязанности комитета входила проверка судостроительных смет, контроль над мастерскими.

С введением нового «Образования» Морского министерства полностью изменился принцип организации финансовой части. Казначейская экспедиция прекратила свое существование, а вышеупомянутые хозяйственные департаменты теперь отчитывались о поступивших, хранившихся и потраченных деньгах самостоятельно – в этом отношении контроль в хозяйственной администрации многократно ужесточился. Кораблестроительный, Комиссариатский и Артиллерийский департаменты имели каждый свое казначейство, состоящее в ведении специального чиновника – казначея, подведомственного только директору департамента⁴⁰. Таким образом, директора департаментов были

лично ответственны за денежные суммы. Каждый месяц директор департамента с одним членом Адмиралтейств-совета освидетельствовал по книгам казначея имеющиеся в наличии деньги, которые должны были храниться в департаментах за его печатью⁴¹.

Медицинская часть флота была подведомственна Управлению генерал-штаб-доктора. Первая часть параграфов в разделе о его компетенциях являлась инструктивной и была посвящена контрольно-надзорным функциям этого чиновника, а детальная роспись того, за чем должен был следить генерал-штаб-доктор, явно обозначила те проблемные области, из которых выросло законодательство о нем. Через Инспекторский департамент он был обязан собрать и систематизировать «сведения, необходимые к охранению здоровья военнослужащих через обращение сих сведений в правила и сообщение оных через Инспекторский департамент с ведома министра или заступающего его должность по всему Морскому ведомству для руководства печатными циркулярами»⁴². Медицинская сфера флота, таким образом, еще только должна была быть изучена и регламентирована. Генерал-штаб-доктор должен был осуществлять контроль за назначением медицинских и фармацевтических чиновников; если генерал-штаб-доктор получал от Инспекторского департамента сообщения о «чрезмерной убыли людей», он был обязан лично убедиться в том, «не происходит ли она от нерадения медицинских чиновников или же от неисправного снабжения госпиталей и лазаретов лекарствами и прочими потребностями»⁴³. Управление могло донести министру, если выявлялась взаимосвязь между вспышкой болезней и качеством провианта, обмундирования и т. д. Особый надзор Управление должно было осуществлять за качеством медикаментов. В ежегодных отчетах Управления должна была прописываться статистика и динамика болезней и смертей с указанием возможных причин. На главу

³⁶ О предварительном образовании Морского министерства, 24 августа 1827 // Полное собрание законов Российской империи. Собр. 2. Т. 2. 1827. № 1325. Спб., 1830. С. 707.

³⁷ Там же. С. 708.

³⁸ Там же.

³⁹ Там же. С. 713.

⁴⁰ Там же. С. 720.

⁴¹ Там же.

⁴² Там же.

⁴³ Там же.

Управления возлагался также осмотр госпиталей и лазаретов.

Наконец, на смену Адмиралтейскому департаменту пришел Ученый комитет – научно-технический высший комитет, главной задачей которого было «распространение сведений по ученой части морского искусства»⁴⁴. Он издавал «Ученые записки», знакомился с научными наблюдениями и открытиями, сделанными в экспедициях, осуществлял переводы и публикации европейских сочинений о морском искусстве, плаваниях, открытиях, катастрофах и т. д. Комитет был призван также «участвовать в надзоре за всеми Морскими учебными заведениями, присутствуя при испытании воспитанников»⁴⁵.

Согласно тексту закона, такая структура являлась временной, и по прошествии двух лет администрация должна была предложить варианты устранения ее недостатков. Однако не прошло и года, как и в нее были внесены изменения, которые в тексте законоположения, конечно, не оговаривались, но были предусмотрены в проекте Николая I. В марте 1828 г. во флоте появился новый Морской штаб, который и возглавил князь А.С. Меншиков.

Последний раздел закона о министерстве содержал обширную «инструкционную» часть, без выполнения которой механизм министерства функционировать не мог. Каждый начальник управления и директор департамента должны были буквально «собрать» министерство по своей части. Глава IX предписывала «собрать в систематический порядок штаты и постановления, до его части относящиеся»⁴⁶, определить, что требует дополнительной регламентации, разработать проекты уставов или правил, если они были нужны, составить и после утверждения разослать по всем местам флота «для единого руководства» формы срочных и

⁴⁴ О предварительном образовании Морского министерства, 24 августа 1827 // Полное собрание законов Российской империи. Собр. 2. Т. 2. 1827. № 1325. Спб., 1830. С. 724.

⁴⁵ Там же.

⁴⁶ Там же. С. 725.

иных донесений с росписью «кто, какие и в какое время должен доставлять»⁴⁷; каждому департаменту необходимо было провести освидетельствование «по срокам» (поставок) все хранящееся в складах; особый пункт касался распоряжений о снабжении портов шнуровыми книгами (учетными): департаменты должны были представить чиновников на утверждение власти; составление регламентов возлагалось на распорядителей хозяйственного имущества флота в портах (Портовые конторы, обер-провиантмейстеры, кригс-комиссары, «офицеры над магазинами» и т. д.)⁴⁸. Эта работа требовала не только опытных и компетентных, но и честных исполнителей, заинтересованных в том, чтобы эти инструкции были выполнены. Поэтому следующий этап реформы – ее осуществление – потребовал изобретательности в назначениях и вполне различимых стратегий подбора должностных лиц.

Переход к новой форме управления флотом занял у А.С. Меншикова не меньше сил, чем разработка самого проекта министерства, составление инструкций и формуляров делопроизводства. Механизм перехода от Адмиралтейств-коллегии к министерству был прописан в указе Правительствующему сенату. Самым трудно разрешаемым вопросом для А.С. Меншикова и представителя Государственного контроля А.З. Хитрово оказалась финансово-хозяйственная часть, годовой круг работы и отчетности которой нельзя было прервать. Николай I был заинтересован в том, чтобы упраздняемые реформой экспедиции, в особенности Казначейская, представили отчеты, с обозначением наличности денег и материалов, которыми эти экспедиции распоряжались. С одной стороны, это помогало будущему министерству корректно, без упущений начать свою бухгалтерию и узнать, чем оно располагает; с другой – вскрыло бы новые злоупотребления, причастность к которым лишала бы нечестных чиновников места службы. Однако реформа была проведена в середине года:

⁴⁷ Там же.

⁴⁸ Там же.

положение о министерстве было подписано царем в августе 1827 г. Остановка делопроизводства и сдача дел Казначайской, Хозяйственной, Исполнительной экспедиций были невозможны. Кроме того, эта ситуация затруднялась тем, что единых правил бухгалтерии, ее отчетности не существовало, их только предстояло создать; как и фактически не существовало самого государственного контроля, который в это время стоял на пороге реформы. В самом руинированном состоянии был Адмиралтейств-архив, обязанный выдавать справки и принимать завершенное (и обревизованное) делопроизводство, в нем не оказалось бумаг ряда экспедиций за более ранние годы для сверок. Контроль в Морском министерстве осуществляли Контрольные экспедиции, ставшие одним из факторов парализовавшей управление флотом коррупции. Таким образом, за созданием министерства в 1827 г., с точки зрения появления бюрократических инструментов постепенно рационализирующегося государства, стояла «квинтэссенция» бюрократической реформы – создание образцов, правил отчетности и их ревизии. Именно в ее контексте разрешался вопрос о сроках перехода к министерскому управлению, отразившийся в пунктах указа Правительствующему сенату.

Таким образом, в качестве *результатов* нашего *исследования* мы можем видеть, во-первых, саму реконструкцию хода административной реформы в Морском министерстве; во-вторых, говорить о связи выявленных решений Николая I о ходе реформы как с внутриведомственным контекстом, который никогда не учитывался при описании преобразований флотского аппарата, так и с присущими в целом эпохе императора Николая I

практиками управления, основанными на делегировании власти лицам, имевшим опыт военного администрирования и личное доверие монарха.

Выводы. Случай преобразований морской администрации 1825–1827 гг. является весьма ярким прецедентом позднего введения министерской системы в одно из ведомств в дореформенной Российской империи. Реформы морского управления можно рассматривать в качестве примера механизма осуществления административной реформы в условиях внутриведомственных конфликтов и возможного несогласия управленческой элиты (морской) с предложенным планом преобразования ведомства. За действиями власти по отношению к ведомству в конкретно этот временной промежуток, как представляется, стояло стремление укоренить новую логику, модус отношения к административной «надстройке» и ее атрибутам: из приложения к флоту, администрация как бы становится его началом. Именно это бюрократическое «вторжение» во флот, олицетворением которого стал не связанный с морским генералитетом князь А.С. Меншиков, после Крымской войны не смогли ему простить критики его управления. Вопреки распространенному как в историческом мифе о князе А.С. Меншикове, так и историографии представлению о нем как о «фаворите» императора, случайно попавшем во флот, его назначение необходимо рассматривать в контексте бюрократизации морского управления, реализации административной реформы по образцу военно-сухопутного аппарата, большим знатоком которого он являлся и создание которого фактически возглавил в Морском министерстве.

Список источников

1. Аренс Е.И. Русский флот: Исторический очерк. Спб.: Экспедиция заготовления государственных бумаг, 1904. 66 с.
2. Белавенец П.И. Значение флота в истории России. Пг.: Якорь, [1916]. 304 с.
3. Веселаго Ф.Ф. Краткая история русского флота. М.: Военмориздат, 1939. 304 с.
4. Золотарев В.А., Козлов И.А. Три столетия русского флота: в 3 т. М.: СПб.: Изд-во «Полигон», 2004. Т. 2. 685 с.

5. Назаренко К.Б. «Мозг» флота России. От Цусимы до Первой мировой войны. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2006. 211 с.
6. Чубинский В.Г. Историческое обозрение устройства управления Морским ведомством в России. Спб.: Тип. Мор. м-ва, 1869. 314 с.
7. Доник К.В. Комитет образования флота и его роль в подготовке реформы центральной морской администрации в 1825–1827 гг. // История российской государственности: доклады Междунар. науч. конф., посвящ. 100-летию со дня рожд. проф. Н.П. Ерошкина / сост. Л.Д. Шаповалова. М.: РГГУ, 2021. С. 121-127.
8. Шилов Д.Н. Государственные деятели Российской империи. Главы высших и центральных учреждений 1802–1917: Библиограф. справочник. СПб.: Дмитрий Буланин, 2001. С. 407-411.
9. Доник К.В. К.И. Опперман и князь А.С. Меншиков у истоков создания Строительного департамента в Морском ведомстве (1826–1831) // Военная история России XIX–XX веков: материалы 12 Междунар. воен.-ист. конф. / под ред. Д.Ю. Алексеева, А.В. Арановича. СПб., 2019. С. 95-112.
10. Lincoln W.B. Nicholas I: Emperor, and Autocrat of all the Russians 1796–1855. Bloomington; London: Indiana University Press, 1978.
11. Пресняков А.Е. Николай I. Апогей самодержавия // Российские самодержцы. М.: Книга, 1990. С. 261-319.
12. Столетие Военного министерства. 1802–1902. Исторический очерк развития военного управления в России / сост. Н.А. Данилов, под. ред. Д.А. Скалона. Спб.: Тип. бр. Пантелейевых, 1902. 812 с.

References

1. Arens E.I. *Russkiy flot: Istoricheskiy ocherk* [Russian Fleet: Historical Sketch]. St. Petersburg, Ekspeditsiya zagotovleniya gosudarstvennykh bumag Publ., 1904, 66 p. (In Russian).
2. Belavenets P.I. *Znachenije flota v istorii Rossii* [The Importance of the Fleet in the History of Russia]. Petrograd, Yakor' Publ., 1916, 304 p. (In Russian).
3. Veselago F.F. *Kratkaya istoriya russkogo flota* [Brief History of the Russian Fleet]. Moscow, Voyenmorizdat Publ., 1939, 304 p. (In Russian).
4. Zolotarev V.A., Kozlov I.A. *Tri stoletiya russkogo flota: v 3 t.* [Three Centuries of the Russian Fleet: in 3 vols.]. Moscow, St. Petersburg, "Poligon" Publ., 2004, vol. 2, 685 p. (In Russian).
5. Nazarenko K.B. «Mozg» flota Rossii. Ot Tsusimy do Pervoy mirovoy voyny [The “Brain” of the Russian Fleet. From Tsushima to First World War]. St. Petersburg, Saint-Petersburg State University Publ., 2006, 211 p. (In Russian).
6. Chubinskiy V.G. *Istoricheskoye obozreniye ustroystva upravleniya Morskim vedomstvom v Rossii* [Historical Review of the Control Device of the Maritime Department in Russia]. St. Petersburg, Typography of Naval Ministry, 1869, 314 p. (In Russian).
7. Donik K.V. Komitet obrazovaniya flota i ego rol' v podgotovke reformy tsentral'noy morskoy administratsii v 1825–1827 gg. [The Naval Education Committee and its role in the preparation of the reform of the central maritime administration in 1825–1827]. *Doklady Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy 100-letiyu so dnya rozhdeniya professora N.P. Eroshkina «Istoriya rossiyskoy gosudarstvennosti»* [Proceedings of the International Scientific Conference, Dedicated to 100th Birthday Anniversary of Professor N.P. Eroshkin “History of Russian Statehood”]. Moscow, Russian State University for the Humanities Publ., 2021, pp. 121-127. (In Russian).
8. Shilov D.N. *Gosudarstvennyye deyateli Rossiyskoy imperii. Glavy vysshikh i tsentral'nykh uchrezhdeniy 1802–1917* [Statesmen of the Russian Empire. Heads of Higher and Central Institutions 1802–1917]. St. Petersburg, Dmitriy Bulanin Publ., 2001, pp. 407-411. (In Russian).
9. Donik K.V. K.I. Opperman i knyaz' A.S. Menshikov u istokov sozdaniya Stroitel'nogo departamenta v Morskom vedomstve (1826–1831) [K.I. Opperman and Prince A.S. Menshikov at the origins of the construction department in the naval department (1826–1831)]. *Materialy 12 Mezhdunarodnoy voyenno-istoricheskoy konferentsii «Voyennaya istoriya Rossii XIX–XX vekov»* [Proceedings of the 12th International Military-Historical Conference “Military History of Russia in the 19th–20th Centuries”]. St. Petersburg, 2019, pp. 95-112. (In Russian).

10. Lincoln W.B. *Nicholas I: Emperor, and Autocrat of all the Russians 1796–1855*. Bloomington, London, Indiana University Press, 1978.
11. Presnyakov A.E. Nikolay I. Apogey samoderzhaviya [Nicholas I. Apogee of autocracy]. *Rossiyskiye samoderzhtsy* [Russian Autocrats]. Moscow, “Kniga” Publ., 1990, pp. 261-319. (In Russian).
12. Danilov N.A. (compiler), Skalon D.A. (ed.). *Stoletiye Voyennogo ministerstva. 1802–1902. Istoricheskiy ocherk razvitiya voennogo upravleniya v Rossii* [Centenary of the War Department. 1802–1902 Historical Sketch of the Development of Military Administration in Russia]. St. Petersburg, Typography of Brothers Panteleyevy, 1902, 812 p. (In Russian).

Информация об авторе

Доник Ксения Владимировна, библиотекарь, Российской национальная библиотека, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-7179-5897](https://orcid.org/0000-0002-7179-5897), kdonik@gmail.com

Статья поступила в редакцию 07.03.2022
Одобрена после рецензирования 30.05.2022
Принята к публикации 10.06.2022

Information about the author

Ksenia V. Donik, Librarian, Russian National Library, St. Petersburg, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-7179-5897](https://orcid.org/0000-0002-7179-5897), kdonik@gmail.com

The article was submitted 07.03.2022
Approved after reviewing 30.05.2022
Accepted for publication 10.06.2022

О сотрудничестве С.Ф. Платонова с журналом «Исторический вестник» (по переписке с С.Н. Шубинским)

Виктор Владимирович МИТРОФАНОВ

АНО ВО «Университет при Межпарламентской Ассамблее ЕврАзЭС»
194044, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Смолячкова, 14-1, лит. Б
viktor-n1962@mail.ru

Аннотация. Поставлена цель определить основные направления сотрудничества С.Ф. Платонова с главным редактором журнала «Исторический вестник». Процедура и методы: проведен комплексный анализ переписки с применением ретроспективного, хронологического и системного методов. Результаты: восстановлена целостность корреспонденций, что позволяет воспринимать ее в органическом единстве. Выявлены хронологические рамки активного взаимодействия с журналом и объем переписки с главным редактором. Уточнен ряд малоизвестных фактов из опубликованных писем. Дополнен список ранее неучтенных работ С.Ф. Платонова. Нам удалось вовлечь в научный оборот ранее неизвестные эпистолярные материалы, тем самым расширить наши представления о многоплановых коммуникациях С.Ф. Платонова с авторитетным изданием.

Ключевые слова: С.Н. Шубинский, С.Ф. Платонов, переписка, рецензия, архивные материалы

Для цитирования: Митрофанов В.В. О сотрудничестве С.Ф. Платонова с журналом «Исторический вестник» (по переписке с С.Н. Шубинским) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 3. С. 768-779. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-768-779>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-3-768-779

On cooperation of S.F. Platonov with the journal “Historical Bulletin” (by correspondence with S.N. Shubinsky)

Viktor V. MITROFANOV

University associated with the Interparliamentary Assembly of the Eurasian Economic Community
14-1 Smolyachkova St., St. Petersburg 194044, Russian Federation
viktor-n1962@mail.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](#)



© Митрофанов В.В., 2022

Abstract. The goal was set to determine the main areas of cooperation between S.F. Platonov with the editor-in-chief of the journal “Historical Bulletin”. Procedure and methods: a comprehensive analysis of correspondence was carried out using retrospective, chronological and systematic methods. Results: the integrity of correspondence has been restored, which makes it possible to perceive it in an organic unity. The chronological framework of active interaction with the journal and the volume of correspondence with the editor-in-chief are revealed. A number of little-known facts from published letters have been clarified. The list of previously unrecorded works by S.F. Platonov. We manage to involve previously unknown epistolary materials into scientific circulation, thereby expanding our understanding of the multifaceted communications of S.F. Platonov with an authoritative publication.

Keywords: S.N. Shubinsky, S.F. Platonov, correspondence, review, archival materials

For citation: Mitrofanov V.V. O sotrudnichestve S.F. Platonova s zhurnalom «Istoricheskiy vestnik» (po perepiske s S.N. Shubinskym) [On cooperation of S.F. Platonov with the journal “Historical Bulletin” (by correspondence with S.N. Shubinsky)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 3, pp. 768-779. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-768-779> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Одним из важных направлений научно-исследовательской и публикаторской деятельности будущего академика С.Ф. Платонова является изучение его деловых отношений с редакциями и главными редакторами журналов. Это сотрудничество прослеживается на протяжении всей творческой жизни ученого и вызывает закономерный интерес [1; 2].

Известно, что первая публикация молодого исследователя вышла в «ЖМНП»¹ и

¹ Всего же в журнале было опубликовано, по нашим подсчетам, 42 статьи (возможно, позже будут выявлены и другие), отзыва, рецензии.

сразу же появились на нее лаконичные рецензии². Затем, как видно из биографических списков, в течение трех лет С.Ф. Платонов ничего не публиковал. А в конце 1885 г. у него завязывается знакомство с С.Н. Шубинским, на что указывает начавшаяся переписка, хотя и носившая эпизодический характер. Она отложилась среди тысяч дел в личном фонде С.Ф. Платонова³ и датируется 1886–1902 гг. Письма написаны ровным, красивым, мелким почерком на официаль-

² Среди газет и журналов // Новое время. 1883. 20 марта. С. 2; Библиографические новости // Новое время. 1883. 27 марта. С. 3; Правительственный вестник. 1883. 7 (19) апр. С. 2.

³ ОР РНБ (Отдел рукописей Российской национальной библиотеки). Ф. 585. Оп. 1. Ч. 2. Д. 4680. Л. 1-13.

ных и отрывных типографских бланках редакции. При формировании архивного дела хронологический порядок расположения писем нарушен.

ХРОНОЛОГИЯ ПЕРЕПИСКИ И ЕЕ ТЕМАТИКА

Ответные письма выявлены и опубликованы замечательным современным архивистом и археографом В.Г. Бухертом [3, с. 18-20, 24, 47, 52-53]. Помещая в приложении письма С.Н. Шубинского, мы восстанавливаем единство корреспонденции, что обеспечивает целостность ее восприятия. Следует заметить, что не все письма сохранились, о чем свидетельствует С.Ф. Платонов, например, в письме от 19 марта 1886 г. сообщал: «Я до сих пор не мог поблагодарить Вас за оба любезных письма Ваши...» [3, с. 18]. Их, возможно, и других, нет в подборках. Первое известное письмо, написанное С.Ф. Платоновым, датировано 13 января 1886 г., но из его содержания понятно, что знакомство с С.Н. Шубинским состоялось раньше. Последний активно и плодотворно занимался историческими исследованиями [4]. Его литературный дебют состоялся в 1860 г. публикацией фельетонов в газетах «Русский инвалид»⁴, издававшийся военным министерством, и небольших рассказах в «Русском мире»⁵. А «Исторические очерки и рассказы» выдержали несколько изданий, с каждым разом дополнялись и увеличивались в объеме с 228 до 712 страниц [5].

С 1875 г. под его редакцией стал выходить ежемесячный журнал «Древняя и Новая Россия» [6]. Но большую известность ему принесло издание «Исторического вестника», который он возглавлял с 1879 (1880) по 1913 г. Поэтому С.Н. Шубинский был широко известен не только в научном сообществе России, но и широкой читательской общественности [7; 8].

⁴ Русский инвалид – военная газета, издававшаяся в Санкт-Петербурге, официальная газета Военного министерства в 1862–1917 гг.

⁵ Русский мир – политическая, общественная и литературная газета, выходила в 1859–1863 гг.

Первая рецензия, предложенная С.Ф. Платоновым для журнала «Исторический вестник», была на книгу его университетского учителя К.Н. Бестужева-Рюмина [9], сыгравшего основную роль в формировании у него методологических подходов к изучению исторического источника. Ученик в начале рецензии, кстати, подписанной «И. Р.» [10, с. 412], обратил внимание на известный факт: «...досадно, что книга, уже при самом появлении в свет, является несколько устаревшим трудом» (книга была издана по истечении 10 лет после окончания. – В. М.), но «имеет большую цену и долго будет служить путеводной мыслью для учащихся...» и для «зрелого работника науки», она «дает критически освещенный материал... с указанием на лучшие специальные пособия...». В заключении рецензии подчеркнуто, «...что труд этот, солидный и прочный...» [9, с. 466, 470].

Подстраиваясь под требования журнала, С.Ф. Платонов готов был «примениться» и «писать короче», но на первый раз достичь такого результата не удалось, несмотря на все старания сделать «сокращения» [3, с. 18]. Помимо информации о рецензии С.Ф. Платонов указывает сроки присылки своей статьи о царе Алексее [11]. По всей видимости, устная договоренность об этом была. Вскоре был получен благожелательный ответ, где с большим желанием выражалась готовность ее опубликовать, при этом дана оригинальная оценка содержания исследования и высказана заинтересованность «видеть Вас (С.Ф. Платонова. – В. М.) не случайным, а постоянным сотрудником»⁶ журнала. Следовательно, желание было взаимное.

Вскоре статья вышла, и С.Ф. Платонов просит редактора решить вопрос о дополнительных «30 оттисках, или меньше, словом, сколько можно?» [3, с. 19].

И в письме от 26 марта 1886 г. С.Ф. Платонов предлагал свои услуги по написанию отзыва о книге Е.А. Белова, за который примется с «удовольствием». С.Н. Шубинский и сам просил С.Ф. Платонова о составлении отзывов на новые книги, и тот охотно согла-

⁶ ОР РНБ. Ф. 585. Оп. 1. Ч. 2. Д. 4680. Л. 1.

шался. «...если бы Вы... доверили мне рецензию книги Гольцева, я бы за нее взялся», – писал он С.Н. Шубинскому 28 марта 1886 г., несмотря на то, что «мало занимался XVIII веком» [3, с. 19]. Болезнь С.Ф. Платонова не позволила вовремя предоставить текст, но одна вышла в июньском [12], вторая в – июльском [13] номерах. Были и другие предложения о составлении рецензий [14], например, на книгу В.А. Абазы [15], на которую редакция обратила внимание. Но, как свидетельствует публикация, она была написана другим автором [16].

11 сентября 1888 г. в жизни молодого ученого, уже зарекомендовавшего себя знатоком сказаний о Смуте (монография была опубликована до защиты), произошло значимое событие – магистерский диспут, на котором присутствовали ректор С.-Петербургского университета М.И. Владиславлев, академики А.Ф. Бычков, Л.Н. Майков, другие официальные лица и полная аудитория студентов. В этой связи безусловный интерес представляет письмо от 4 октября 1888 г., где С.Н. Шубинский объясняет ситуацию с публикацией рецензии на книгу с магистерской диссертацией С.Ф. Платонова. Оказывается, было двое желающих ее написать, один из них А.К. Бороздин – литературовед и историк литературы, но по разным причинам рецензия не была написана. И только в ноябрьском номере П.Н. Полевой – известный литературовед и переводчик – поместил довольно большой разбор. Отмечались и плюсы, и минусы: «Книга г. Платонова принадлежит к числу немногих и весьма редких трудов молодого поколения наших ученых». У автора монографии отмечено «отсутствие самомнения», «сильно развитый критический торт», который «составляет прирожденное качество» [17]. При этом по структуре исследования было отмечено «...отсутствие определенной системы изложения отдельных его частей» [17, с. 486]. По манере и ясности изложения указано на «неточность и неправильность языка», что составляет, по мнению рецензента, «один из видных недостатков книги» [17, с. 487]. По содержанию С.Ф. Платонову поставлен упрек в «непонимании того

общественного строя, который существовал в московской Руси начала XVII века» [17, с. 489].

В этой связи стоит вспомнить известный отзыв на монографию В.О. Ключевского. Его содержание до сих пор вызывает неоднозначные мнения историков, например, Я.Г. Солодкин, недавно отчасти согласившись с мнением М.М. Цвибака, высказался «за серьезные ограничения» взгляда «на первое монографическое исследование будущего академика как блистательное сочинение». При этом современный маститый историограф отмечает: «...часто оценка великим историком (В.О. Ключевским. – В. М.) книги С.Ф. Платонова «Древнерусские сказания и повести о смутном времени XVII века, как исторический источник» представляется благоприятной, положительной (хотя бы в целом), благожелательной». Но при внимательном взгляде, по мнению Я.Г. Солодкина, «недостатков в книге С.Ф. Платонова «светило русской науки» все же нашел, скорее, больше, чем достоинств» [18, с. 200].

В письме от 26 июля 1889 г. С.Ф. Платонов касается повести Викеласа (Бикеласа), которую должны были перевести с новогреческого на русский. Он пишет, что один «близкий мне (С.Ф. Платонову. – В. М.) человек», занимается переводом произведения «теперь прямо с греческого» [3, с. 24]. Сейчас можно назвать этого таинственного переводчика. В фонде С.Ф. Платонова хранятся небольшие черновые наброски биографии и неполный список работ его жены, написанные им самим карандашом. Архивное дело имеет название «Платонова (урожд. Шамонина) Надежда Николаевна. Ее биография. Черновик. Рукой Платонова. Карандашом. Здесь же список ее работ»⁷. Тексты со вставками, исправлениями, сокращениями, что указывает на их незавершенность, написаны в 1920-е гг. Так вот, в списке трудов указывается, что Н.Н. Платонова является автором «перевода с ново-греческого «Лука Ларас» (остается в рукописи)⁸. Следует обратить

⁷ ОР РНБ. Ф. 585. Оп. 1. Ч. 4. Д. 5690. Л. 1-4.

⁸ Там же. Л. 3-4.

внимание только на разнотечения в указании языка оригинала повести, с которого готовился перевод. Сразу же от С.Н. Шубинского был получен исчерпывающий ответ (письмо № 7 в приложении).

Порой были и просьбы другого характера. Например, относительно книги П.В. Синицына, который желал видеть отзыв на нее в «ЖМНП» и просил С.Н. Шубинского содействии в этом деле. Известно, что до 1895 г. в редакции журнала С.Ф. Платонов занимал должность помощника редактора, но и в дальнейшем он не порывал связей с изданием. Как свидетельствует ответ С.Н. Шубинскому от 27 февраля 1896 г., книга С.Ф. Платоновым получена, а по сути, сообщалось о возможном содействии: «постараюсь поместить» [3, с. 47]. Только не совсем ясно, кто должен был написать рецензию, возможно, и сам С.Ф. Платонов. Но пока нет оснований это утверждать. А в «Историческом вестнике» была помещена рецензия на П.В. Синицына, написанная уже упоминавшимся выше П.Н. Полевым [19].

НОВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ СОТРУДНИЧЕСТВА

Принципиально новый этап сотрудничества С.Ф. Платонова с «Историческим вестником» начинается с осени 1898 г. Еще в 1894 г. он был избран управляющим Отделения русской и славянской археологии (Русское отделение) Русского археологического общества и занимал эту должность с небольшим перерывом почти четверть века [20]. Сменивший на столь важном направлении графа А.А. Бобринского, С.Ф. Платонов предпринял конкретные шаги по активизации деятельности Отделения, популяризации археологических знаний и пропаганде достижений российской археологии. Попытки же «завязать правильные отношения с «Новым временем» по этому делу окончились неудачею», – писал управляющий 29 сентября 1898 г. С.Н. Шубинскому с целью найти согласие на публикацию протоколов Русского отделения или «давать краткое резюме

протокола (строк 20–25)» [3, с. 52-53]. Как представлялось С.Ф. Платонову, эти публикации о «научных работах Отделения составляют потребность не одних трудящихся, но и всего круга русских археологов» [3, с. 53].

Заметим, что подобные материалы помещались в журнале и раньше в разделе «Смесь»⁹, возобновление же было важным научно-просветительным делом. С получением 30 сентября положительного ответа, протокол за 2 октября уже был отправлен С.Ф. Платоновым в редакцию. Объем публикаций не должен был превышать 1½ печатных страницы¹⁰.

Заканчивается переписка в 1902 г., но общение, по всей видимости, сохранялось и в последующее время.

Обоюдное стремление к сотрудничеству С.Ф. Платонова и С.Н. Шубинского оправдывалось, в 1886 г. были опубликованы исследование о царе Алексее и 4 рецензии. Этот год является самым активным в части обмена письмами. А с 1887 г. рецензии С.Ф. Платонов стал помещать в журнале «Библиограф»¹¹, как, кстати, и другие «русские историки». Важным следует признать факт появления этого журнала, издавался в 1884–1914 гг., с 1890 г. стал периодическим, а с 1892 г. – ежемесячным. Направление журнала определялось заголовком: «Вестник литературы, науки и искусства». Е.Ф. Шмурло характеризовал его как историко-литературный и библиографический. Он же приводит интересные данные о месте печатания журнала – типографии Скороходова, называя ее «нашей кружковой типографией, диссертационной...» [21]. С.Ф. Платонов занимал в редакции журнала, по всей видимости, достойное место. Это следует, например, из просьбы Л.Н. Майкова – найти «место в «Библиографе» для «статьи», которую «не приходится печатать» в «ЖМНП»¹².

⁹ Археологическое общество // Исторический вестник. 1886. Т. 23. С. 495-496.

¹⁰ Русское отделение Археологического общества // Исторический вестник. 1899. № 1. С. 363-364.

¹¹ В 1888 г. были опубликованы 7 работ С.Ф. Платонова, в том числе 5 ранее не учтенных.

¹² ОР РНБ. Ф. 585. Оп. 1. Ч. 2. Д. 3457. Л. 13.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Публикация писем С.Н. Шубинского позволяет определить основные направления его сотрудничества с набиравшим авторитет в столичном университете и научном сообществе С.Ф. Платоновым. Для главного редактора было важно иметь качественные и своевременные отклики на вновь выходившие книги, а для второго – заявить о себе как специалисте с широким кругозором, следить

за новинками литературы, представить свой взгляд и оценку выходившим трудам, это позволяло вырабатывать основные подходы к написанию отзывов и рецензий, что явится ценным приобретением историографии. Не будем сбрасывать со счетов и материальный вопрос – гонорары пополняли семейный бюджет. Этот опыт будет применен и кратно увеличен в период работы С.Ф. Платонова в Ученом комитете Министерства Народного просвещения.

Список источников

1. *Митрофанов В.В.* Сотрудничество С.Ф. Платонова с российскими историческими журналами // Новый исторический вестник. 2010. № 24. С. 51-57.
2. *Митрофанов В.В.* Вопросы сотрудничества С.Ф. Платонова с журналами // Проблемы отечественной истории и историографии XVII–XX веков: сб. ст., посвящ. 60-летию проф. Я.Г. Солодкина / сост. В.В. Митрофанов. Нижневартовск: Изд-во НГГУ, 2011. С. 92-116.
3. Академик С.Ф. Платонов: Переписка с историками: в 2 т. / сост. В.Г. Бухерт. М.: Наука, 2003. Т. 1. Письма С.Ф. Платонова, 1883–1930. 388 с.
4. *Шубинский С.Н.* Мнимое завещание Петра Великого. Спб.: Тип. В. Грацианского, 1877. 41 с.
5. *Шубинский С.Н.* Исторические очерки и рассказы. Спб.: Тип. А.С. Суворина, 1911. 712 с.
6. *Корсаков Д.А.* С.Н. Шубинский и «Древняя и Новая Россия» // Исторический вестник. 1914. № 6. С. 977-986.
7. *Глинский Б.Б.* Сергей Николаевич Шубинский. (1834–1913 гг.). Биографический очерк. Спб.: Тип. А.С. Суворина, 1913. 93 с.
8. *Полиновская Л.Д.* «Рыцарь долга, труда и чести» // Шубинский С.Н. Исторические очерки и рассказы. М.: Моск. рабочий, 1995. С. 5-6.
9. *И. Р.* Рецензия на книгу: Бестужев-Рюмин К.Н. Русская история. Спб., 1885. Т. 2. Вып. 1 // Исторический вестник. 1886. № 2. С. 466-470.
10. *Масанов И.Ф.* Словарь псевдонимов русских писателей, ученых и общественных деятелей: в 4 т. М.: Всесоюзная кн. палата, 1956. Т. 1. Алфавитный указатель псевдонимов: Псевдонимы русского алфавита. А-И: Псевдонимы латинского и греческого алфавитов: Астронимы, цифры, разные знаки. 477 с.
11. *Платонов С.Ф.* Царь Алексей Михайлович (Опыт характеристики) // Исторический вестник. 1886. № 5. С. 265-275.
12. *Р. И.* Рец. на кн.: Гольцев В.А. Законодательство и нравы в России в XVIII веке. М., 1886 // Исторический вестник. 1886. № 6. С. 684-686.
13. *Р. И.* Рец. на кн.: Белов ЕЛ. Об историческом значении русского боярства до конца XVII в. Спб., 1886 // Исторический вестник. 1886. № 7. С. 168-170.
14. Внутренний быт Русского государства с 17-го октября 1740 года по 25-е ноября 1741 года: в 2 кн. / ред. А.С. Пестов. М.: Тип. Л.Ф. Снегирева, 1886. Кн. 2. Высшие государственные учреждения. 452 с.
15. История России / авт.-сост. В.А. Абаза. Народное издание, второе, исправленное и дополненное. Спб.: Тип. А.С. Суворина, 1886. 93 с.
16. *И. Б-ъ.* История России. Народное издание, с портретами императорского дома / сост. В.А. Абаза. 1885 // Исторический вестник. 1886. Т. 24. № 6. С. 240-241.
17. *Полевой П.Н.* Рец.: С.Ф. Платонов. Древнерусские сказания и повести о Смутном времени XVII века, как исторический источник // Исторический вестник. 1888. № 11. С. 485-492.
18. *Солодкин Я.Г.* К оценке отзыва В.О. Ключевского о первой книге С.Ф. Платонова // Историк и его эпоха: материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. памяти проф. В.А. Данилова. Тюмень, 2007. С. 198-200.

19. Полевой П.Н. Рец.: Синицын П.В. Преображенское и окружающие его места, их прошлое и настоящее. М., 1895 // Исторический вестник. 1896. № 4. С. 329-330.
20. Митрофанов В.В. Сотрудничество А.А. Бобринского с С.Ф. Платоновым в рамках Русского отделения Русского археологического общества (вступ. ст. публик. коммент.) // Культурный ландшафт регионов. 2020. Т. 2. № 5. С. 58-74.
21. Демина Л.И. «Мне как историку позволительно оценивать события исторической меркой» Из записок Е.Ф. Шмурло о Петербургском университете 1889 года // Отечественные архивы. 2006. № 1. С. 72-99.
22. Синицын П.В. Преображенское и окружающие его места, их прошлое и настоящее. М., [тип. Т-ва И.Н. Кушнерев и Ко], 1895. 195 с.

References

1. Mitrofanov V.V. Sotrudnichestvo S.F. Platonova s rossiyskimi istoricheskimi zhurnalami [Collaboration S.F. Platonov with Russian historical journals]. *Novyy istoricheskiy vestnik* [New Historical Bulletin], 2010, no. 24, pp. 51-57. (In Russian).
2. Mitrofanov V.V. Voprosy sotrudnichestva S.F. Platonova s zhurnalami [Issues of cooperation S.F. Platonov with magazines]. *Problemy otechestvennoy istorii i istoriografii XVII–XX vekov* [Problems of National History and Historiography of the 17th–20th Centuries]. Nizhnevartovsk, Nizhnevartovsk State University for the Humanities Publ., 2011, pp. 92-116. (In Russian).
3. Bukhert V.G. (compiler). *Akademik S.F. Platonov: Perepiska s istorikami: v 2 t. T. 1. Pis'ma S.F. Platonova 1883–1930* [Academician S.F. Platonov: Correspondence with Historians: in 2 vols. Vol. 1. Letters from S.F. Platonov, 1883–1930]. Moscow, Nauka Publ., 2003, 388 p. (In Russian).
4. Shubinskiy S.N. *Mnimoje zaveshchaniye Petra Velikogo* [The Imaginary Testament of Peter the Great]. St. Petersburg, Typography of V. Gratsiansky, 1877, 41 p. (In Russian).
5. Shubinskiy S.N. *Istoricheskiye ocherki i rasskazy* [Historical Essays and Stories]. St. Petersburg, Typography of A.S. Suvorin, 1911, 712 p. (In Russian).
6. Korsakov D.A. S.N. Shubinskiy i «Drevnyaya i Novaya Rossiya» [S.N. Shubinsky and “Ancient and New Russia”]. *Istoricheskiy vestnik* [Historical Bulletin], 1914, no. 6, pp. 977-986. (In Russian).
7. Glinsky B.B. *Sergey Nikolayevich Shubinskiy. (1834–1913 gg.). Biograficheskiy ocherk* [Sergei Nikolaevich Shubinsky. (1834–1913). Biographical Sketch]. St. Petersburg, Typography of A.S. Suvorin Publ., 1913, 93 p. (In Russian).
8. Polinovskaya L.D. «Rytsar' dolga, truda i chesti» [“Knight of duty, labor and honor”]. In: Shubinskiy S.N. *Istoricheskiye ocherki i rasskazy* [Historical Essays and Stories]. Moscow, Moskovskiy rabochiy Publ., 1995, pp. 5-6. (In Russian).
9. I. R. Retsenziya na knigu: Bestuzhev-Ryumin K.N. Russkaya istoriya. Spb., 1885. T. 2. Vyp. 1 [Book review: Bestuzhev-Ryumin K.N. Russian History. St. Petersburg, 1885, vol. 2, issue 1]. *Istoricheskiy vestnik* [Historical Bulletin], 1886, no. 2, pp. 466-470. (In Russian).
10. Masanov I.F. *Slovar' psevdonomov russkikh pisateley, uchenykh i obshchestvennykh deyateley: v 4 t. T. 3. Alfavitnyy ukazatel' psevdonomov: Psevdonymy russkogo alfavit. R-Ya: Psevdonymy latinskogo i greceskogo alfavitov: Astronomiy, tsifry, raznyye znaki* [Dictionary of Pseudonyms of Russian Writers, Scientists and Public Figures: in 4 Vols. Vol. 1. Alphabetical Index of Pseudonyms: Russian Alphabet Pseudonyms. A-I: Aliases of the Latin and Greek Alphabets: Astronomys, Numbers, Various Signs]. Moscow, Vsesoyuznaya knizhnaya palata Publ., 1956, 477 p. (In Russian).
11. Platonov S.F. Tsar' Aleksey Mikhaylovich (Opyt kharakteristiki) [Tsar Alexei Mikhailovich (Experience characteristics)]. *Istoricheskiy vestnik* [Historical Bulletin], 1886, no. 5, pp. 265-275. (In Russian).
12. R.I. Rets. na kn.: Gol'tsev V.A. Zakonodatel'stvo i nravy v Rossii v XVIII veke. M., 1886 [Book review: Goltsev V.A. Legislation and Customs in Russia in the 18th Century. Moscow, 1886]. *Istoricheskiy vestnik* [Historical Bulletin], 1886, no. 6, pp. 684-686. (In Russian).
13. R.I. Rets. na kn.: Belov EL. Ob istoricheskem znachenii russkogo boyarstva do kontsa XVII v. Spb., 1886 [Book review: Belov EL. On the Historical Significance of the Russian Boyars until the Late 17th Century. St. Petersburg, 1886]. *Istoricheskiy vestnik* [Historical Bulletin], 1886, no. 7, pp. 168-170. (In Russian).
14. Pestov A.S. (ed.). *Vnutrenniy byt Russkogo gosudarstva s 17-go oktyabrya 1740 goda po 25-e noyabrya 1741 goda: v 2 kn. Kn. 2. Vysshie gosudarstvennyye uchrezhdeniya* [The Internal life of the Russian State 1741 goda: v 2 kn. Kn. 2. Vysshie gosudarstvennyye uchrezhdeniya] [The Internal life of the Russian State 1741 goda: v 2 kn. Kn. 2. Vysshie gosudarstvennyye uchrezhdeniya].

- from October 17, 1740 to November 25, 1741: in 2 bks. Bk 2 Highest State Institutions]. Moscow, Typography of L.F. Snegirev, 1886, 452 p. (In Russian).
15. Abaza V.A. (compiler). *Istoriya Rossii* [History of Russia]. St. Petersburg, Typography of A.S. Suvorin, 1886, 93 p. (In Russian).
 16. I. B. Istoriya Rossii. Narodnoye izdaniye, s portretami imperatorskogo doma [Russian history. Public edition, with portraits of the imperial house]. *Istoricheskiy vestnik* [Historical Bulletin], 1886, vol. 24, no 6, pp. 240-241. (In Russian).
 17. Polevoy P.N. Rets.: S.F. Platonov. Drevnerusskiye skazaniya i povesti o Smutnom vremeni XVII veka, kak istoricheskiy istochnik [Review: S.F. Platonov. Old Russian legends and stories about the Time of Troubles of the 17th century, as a historical source]. *Istoricheskiy vestnik* [Historical Bulletin], 1888, no. 11, pp. 485-492. (In Russian).
 18. Solodkin Y.G. K otsenke otzyva V.O. Klyuchevskogo o pervoy knige S.F. Platonova [To the assessment of V.O. Klyuchevsky about the first book by S.F. Platonova]. *Materialy vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy pamyati professora V.A. Danilova «Istorik i ego epokha»* [Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Dedicated to the Memory of Professor V.A. Danilov “Historian and His Era”]. Tyumen, 2007, pp. 198-200. (In Russian).
 19. Polevoy P.N. Rets.: N Sinitsyn P.V. Preobrazhenskoye i okruzhayushchiye ego mesta, ikh proshloye i nastoyashcheye. M., 1895 [Review: N Sinitsyn P.V. Preobrazhenskoye and surrounding places, their past and present. Moscow, 1895]. *Istoricheskiy vestnik* [Historical Bulletin], 1896, no. 4, pp. 329-330. (In Russian).
 20. Mitrofanov V.V. Sotrudnichestvo A.A. Bobrinskogo s S.F. Platonovym v ramkakh Russkogo otdeleniya Russkogo arkeologicheskogo obshchestva [Collaboration of A.A. Bobrinsky with S.F. Platonov within the framework of the Russian Branch of the Russian Archaeological Society]. *Kul'turnyy landshaft regionov* [Cultural Landscape of the Regions], 2020, vol. 2, no. 5, pp. 58-74. (In Russian).
 21. Demina L.I. «Mne kak istoriku pozvolitel'no otsenivat' sobytiya istoricheskoy merkoy» Iz zapisok E.F. Shmurlo o Peterburgskom universitete 1889 goda [“As a historian, it is permissible for me to evaluate events by historical standards” From the notes of E.F. Shmurlo about St. Petersburg University in 1889]. *Otechestvennyye arkhivy* [Domestic Archives], 2006, no. 1, pp. 72-99. (In Russian).
 22. Sinitsyn P.V. *Preobrazhenskoye i okruzhayushchiye ego mesta, ikh proshloye i nastoyashcheye* [Preobrazhenskoye and Surrounding Places, Their Past and Present]. Moscow, Typography of Partnership I.N. Kushnerev and Co., 1895, 195 p. (In Russian).

ПРИЛОЖЕНИЕ

Письма С.Н. Шубинского С.Ф. Платонову (1886–1902).

№ 1

Январь 20. 1886 г.

Милостивый государь, Сергей Федорович!

Я с удовольствием напечатаю Вашего «Царя Алексея Михайловича». Это очень верная характеристика и притом написана очень тепло, живо и популярно. Таким статьям я всегда буду рад. От Вас зависит исполнить мое желание – видеть Вас не случайным, а постоянным сотрудником «Исторического вестника».

Искренне готовый к услугам Вашим. Шубинский. /Подпись/

ОР РНБ. Ф. 585. Оп. 1. Ч. 2. Д. 4680. Л. 1.

На бланке Редакции журнала «Исторический вестник».

Редакция «Исторического вестника» С-Петербург Кирочная, дом № 7, кв. 9. Е.В. Сергею Федоровичу Платонову¹³.

ОР РНБ. Ф. 585. Оп. 1. Ч. 2. Д. 4680. Л. 2.

¹³ Текст на конверте.

№ 2

1886 г. марта 27 дня.

Милостивый Государь, Сергей Федорович!

Очень рад Вашему предложению. Чем скорее пришлете рецензию, тем лучше, так как по случаю праздников мы должны будем закончить майскую книжку набором на Страстной неделе. Но я вас не тороплю; в сущности, все равно в какую именно книжку, майскую или июльскую, попадет рецензия – дело от того нисколько не пострадает.

Ваша характеристика Алексея Михайловича попадет в майскую книжку. Кстати, не хотите ли написать небольшую рецензию на небольшую заметку проф. Гольцева «Законодательство и нравы XVIII в. в России». Если хотите, то ответьте – я пришлю Вам книжку; в противном случае, не отвечайте и я сочту молчание ваше за отказ. Ваш Шубинский /Подпись/.

ОР РНБ. Ф. 585. Оп. 1. Ч. 2. Д. 4680. Л. 7.

На отрывном бланке Редакции журнала «Исторический вестник».

№ 3

1886 г. марта 29 дня.

Многоуважаемый Сергей Федорович!

Посылаю Вам книжку Гольцева, которую прошу Вас, по миновании надобности, мне возвратить. Очень рад, что согласились дать о ней отзыв, с которым Вас не тороплю.

Относительно оттисков Вашей статьи, прикажите сделать сколько Вам нужно. Если Вы удовлетворитесь оттисками без перевернутых страниц, то это Вам не будет стоить никаких расходов. Ваш Шубинский /Подпись/.

Р.С. На всякий случай, прилагаю записку, которую можно послать в типографию.

ОР РНБ. Ф. 585. Оп. 1. Ч. 2. Д. 4680. Л. 8.

На отрывном бланке Редакции журнала «Исторический вестник».

№ 4

1886 г. май 14.

Многоуважаемый Сергей Федорович!

Вы не очень запоздали с рецензией о книге Гольцева, и я напечатаю ее с удовольствием, как и все, что Вы мне предлагаете.

Может быть, летом у Вас будет более свободного времени, и я к осени дождусь от Вас хоть небольшой, самостоятельной статьи, которой очень буду рад.

Получили ли Вы гонорар за напечатанное?

Искренно Ваш Шубинский /Подпись/.

Р.С. Если Вам во мне встретится надобность летом, то с 1 июля по 1 сентября адресуйте письма ко мне в контору «Нового времени»¹⁴ (угол Невского и Михайлова, д. 38), оттуда мне будут пересылать на дачу.

ОР РНБ. Ф. 585. Оп. 1. Ч. 2. Д. 4680. Л. 9.

На отрывном бланке Редакции журнала «Исторический вестник».

№ 5

1886 г. сентябрь 1 дня.

Милостивый государь, Сергей Федорович!

Мне нужны рецензии на следующие книги:

¹⁴ Новое время – русская газета, издавалась в 1868–1917 гг. в Петербурге.

До 234-го номера в 1869 г. выходила 5 раз в неделю, затем ежедневно. С 1881 г. выходило 2 издания – утреннее и вечернее. С 1891 г. издавалось еженедельное иллюстрированное приложение.

1) История России. Составитель Абаза¹⁵.

2) Внутренний быт русского государства (1740–1741). Кн. 2. Введение государственных учреждений¹⁶.

Если желаете взять на себя этот труд, то дайте мне знать, я пришлю Вам книги.

Искренне ваш Шубинский /Подпись/.

ОР РНБ. Ф. 585. Оп. 1. Ч. 2. Д. 4680. Л. 10.

На отрывном бланке Редакции журнала «Исторический вестник».

№ 6

Октябрь 4 дня. 1888 г.

Милостивый Государь, Сергей Федорович!

Составитель заметки о Вашем диспуте¹⁷ был случайно введен в заблуждение, упомянув, что о Вашей диссертации был сделан отзыв в «Ист[орическом] В[естнике]». Я же, зная заранее содержание заметки, не прочитал ее в корректуре. Дело в том, что составитель заметки раньше диспута предложил мне написать рецензию на Вашу диссертацию; но так как прежде его я получил и принял предложение о том же А.К. Бороздина¹⁸, то и отвечал, что рецензия у меня есть. Между тем, Бороздин заболел, рецензии не написал, а составитель заметки был убежден, что рецензия появится в октябрьском номере. Теперь эта рецензия поручена другому лицу и, вероятно, появится в ноябрьском номере. Подпись.

NB. За обещание Вашего сотрудничества очень благодарен и Вы знаете, что его очень желал; но Вы слишком тяжелы на подъем.

ОР РНБ. Ф. 585. Оп. 1. Ч. 2. Д. 4680. Л. 3.

На бланке Редакции журнала «Исторический вестник».

№ 7

1889 г. июля 27.

Милостивый Государь, Сергей Федорович!

С повестью Викеласа¹⁹ вышло, очевидно, недоразумение. В.Г. Васильевский²⁰ не передавал мне никакой книги, и я даже не виделся с ним ни разу в течение этого нынешнего года. Возможно, что велись какие-нибудь переговоры по этому поводу через третье лицо; но это обстоятельство не удержалось в моей памяти. Во всяком случае, я не мог принять предложение поместить перевод повести в «Ист[орическом] В[естнике]» по той причине, что переводы помещаются только в приложении к журналу, а у меня уже есть приложение на 1890-й год, именно исторический роман, для которого приобретал за границей клише, иллюстрации.

Искренно уважающий Вас Шубинский /Подпись/.

ОР РНБ. Ф. 585. Оп. 1. Ч. 2. Д. 4680. Л. 5.

На отрывном бланке Редакции журнала «Исторический вестник».

№ 8

Февраля 27 дня. 1896 г.

Многоуважаемый, Сергей Федорович!

¹⁵ Абаза Виктор Афанасьевич (1831–1898) – российский историк и военный педагог, генерал-майор.

¹⁶ Внутренний быт Русского государства с 17-го октября 1740 г. по 25-е ноября 1741 г. / ред. А.С. Пестов. М.: Тип. Л.Ф. Снегирева, 1886. Кн. 2. Высш. гос. учреждения. 452 с.

¹⁷ Речь идет о магистерском диспуте.

¹⁸ Бороздин Александр Корнилиевич (1863–1918) – русский литературовед и историк литературы, мемуарист. Читал русскую литературу в Историко-филологическом институте и университете в Петербурге.

¹⁹ Викелас Деметриус (Димитриос) (греч. Δημήτριος Βικέλας; 15 февраля 1835 – 20 июля 1908) – греческий коммерсант, поэт, переводчик, филолог, первый президент Международного олимпийского комитета (МОК) (1894–1896). Речь идет о повести Lukes Laras (Люк Ларас. Loukis Laras).

²⁰ Васильевский Василий Григорьевич (1838–1899) – российский византинист, академик.

Г. Синицын²¹ прислал мне для передачи вам экземпляр составленной и изданной им книги «Преображенское и его окрестности»²². Он просит, чтобы об этой книге был сделан отзыв в «Журнале Министерства Народного Просвещения»²³.

Искренне Ваш Шубинский /Подпись/.

ОР РНБ. Ф. 585. Оп. 1. Ч. 2. Д. 4680. Л. 6.

На бланке Редакции журнала «Исторический вестник».

Редакция «Исторического вестника» в Петербурге. Петербург. Николаевская, д. 61. Е.В. Сергею Федоровичу Платонову²⁴.

ОР РНБ. Ф. 585. Оп. 1. Ч. 2. Д. 4680. Л. 11.

№ 9

1898 г. Сентябрь 30 дня. Любань.

Многоуважаемый Сергей Федорович!

Я готов помещать в отделе «Смесь» (где помещаются отчеты о заседаниях всех ученых обществ) отчеты о заседаниях Русского Отделения Археологического Общества при условии, чтобы они не превышали объема 1½ печатных страницы и доставлялись в редакцию не позже 15 числа.

Искренне готов к услугам. Шубинский.

НВ. Я еще живу на даче, но с 15 октября перееду в город.

ОР РНБ. Ф. 585. Оп. 1. Ч. 2. Д. 4680. Л. 12.

На отрывном бланке Редакции журнала «Исторический вестник».

№ 10

Карандашная помета С.Ф. Платонова: «1902»

На Ваш второй вопрос могу ответить следующее: уже третий год, как А.С. Суворин²⁵ почти совсем устранился от издательской деятельности и также от непосредственного участия в газете. Книжным магазином и типографией заведует его сын, Михаил Алексеевич²⁶, к которому и следует обращаться с предложением изданий. Он решает все вопросы по совещанию с управляющим книжным магазином Ф.И. Колесовым²⁷. Искренно уважающий Вас Шубинский /Подпись/.

Карандашная помета С.Ф. Платонова: «Шубинский».

ОР РНБ. Ф. 585. Оп. 1. Ч. 2. Д. 4680. Л. 13.

²¹ Синицын Петр Васильевич (Бочаров Николай Петрович [10, с. 114]) – русский антиквар и москововед. Являлся создателем своего собственного домашнего музея в своем родном доме, куда он приглашал всех желающих бесплатно.

²² См. [22].

²³ Журнал Министерства Народного просвещения – официальное издание, выходившее в 1834–1917 гг. ежемесячно.

²⁴ Текст на конверте. Дата на штемпеле: 1/X. [18]98.

²⁵ Суворин Алексей Сергеевич (1834–1912) – русский журналист, издатель, писатель, театральный критик и драматург.

²⁶ Суворин Михаил Алексеевич (1860–1936) – русский писатель, драматург, журналист, общественный деятель консервативного направления.

²⁷ Колесов Федор Иванович (1834–1904) – русский книгопродавец и издатель. Колесов работал управляющим в книжном магазине у А.С. Суворина.

Информация об авторе

Митрофанов Виктор Владимирович, доктор исторических наук, профессор кафедры гражданско-правовых дисциплин, Университет при Межпарламентской Ассамблеи ЕврАзЭС, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-2094-6883](https://orcid.org/0000-0003-2094-6883), viktor-n1962@mail.ru

Статья поступила в редакцию 08.02.2022
Одобрена после рецензирования 04.05.2022
Принята к публикации 13.05.2022

Information about the author

Viktor V. Mitrofanov, Doctor of History, Professor of Civil Law Disciplines Department, University Associated with the Interparliamentary Assembly of the Eurasian Economic Community, St. Petersburg, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-2094-6883](https://orcid.org/0000-0003-2094-6883), viktor-n1962@mail.ru

The article was submitted 08.02.2022
Approved after reviewing 04.05.2022
Accepted for publication 13.05.2022

Научная статья
УДК 94(470)"1917"(470, 333)
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-3-780-793

Вырезки из газет со сведениями о положении русских военнопленных за 1918 г. как исторический источник

Елена Ивановна ЛАЗАРЕНКО

ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского»
241036, Российская Федерация, г. Брянск, ул. Бежицкая, 14
lena.lazarenko.79@mail.ru

Аннотация. Рассмотрена деятельность советской печати в 1918 г. по информированию общества о проблемах русских военнопленных в лагерях государств Четверного союза, реэвакуации домой и оказании им всесторонней государственной помощи. Актуальность исследования заключена в том, чтобы сравнить печатные издания Первой мировой войны, действовавшие в период правления Николая II, Временного правительства и советской власти, а также рассмотреть, как политика и идеология в отношении русских военнопленных отразилась на средствах массовой информации. Цель исследования основана на анализе вырезок из газет за 1918 г. Государственного архива Российской Федерации. В ходе исследования работ отечественных историков, печатных изданий времен Великой войны сделан вывод о том, что отношение к русским военнопленным царским руководством и советской властью были различными. В отечественной печати за 1914–1917 гг. крайне редко упоминались проблемы, связанные с русскими военнопленными, умалчивались массовые сдачи в плен и статистические данные о количестве военнопленных, томящихся в иностранных лагерях. Из-за отсутствия информации печатные издания в 1914–1915 гг. заимствовали статьи из иностранных газет. Складывается впечатление, что царизм забыл о своих соотечественниках в плену. Зато местные газеты постоянно рассказывали о положении иностранных военнопленных в различных регионах и городах России. Вырезки из советских газет предоставили важную информацию, которую было трудно найти в других исторических источниках, показав социальную политику и идеологию в отношении русских военнопленных со стороны большевиков. Правительство во главе с В.И. Лениным пыталось всячески помочь оказавшимся в тяжелом положении военнопленным, освещая свою деятельность и судьбу военнопленных в газетах, тем самым добиваясь доверия у населения страны, чтобы заручиться поддержкой к молодому Советскому государству.

Ключевые слова: военнопленные, Первая мировая война, «Известия Всероссийского центрального исполнительного комитета Советов», «Свобода России»

Для цитирования: Лазаренко Е.И. Вырезки из газет со сведениями о положении русских военнопленных за 1918 г. как исторический источник // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 3. С. 780-793. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-780-793>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-3-780-793

Newspaper clippings with information about the status of Russian war prisoners in 1918 as a historical source

Elena I. LAZARENKO

Bryansk State Academician I.G. Petrovski University
14 Bezhitskaya St., Bryansk 241036, Russian Federation
lena.lazarenko.79@mail.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](#)



© Лазаренко Е.И., 2022

Abstract. We consider the activities of the Soviet press in 1918 to inform society about the problems of Russian war prisoners in the camps of the states of the Quadruple Alliance, re-evacuation home and providing them with comprehensive state assistance. The relevance of the study is to compare the printed publications of the First World War, which operated during the reign of Nicholas II, the Provisional Government and the Soviet government, and to consider how the policy and ideology regarding Russian prisoners of war affected the media. The purpose of the article is based on the analysis of newspaper clippings from 1918 of the State Archive of the Russian Federation. During the study of works by Russian historians, printed publications of the Great War, it was concluded that the attitude towards Russian war prisoners by the tsarist leadership and the Soviet authorities were different. In the Russian press for 1914–1917, problems related to Russian war prisoners were rarely mentioned, mass surrenders and statistics on the number of prisoners of war languishing in foreign camps were kept silent. Due to the lack of information in printed publications in 1914–1915 borrowed articles from foreign newspapers. It seems that tsarism has forgotten about its compatriots in captivity. But local newspapers constantly talked about the situation of foreign prisoners of war in various regions and cities of Russia. Clippings from Soviet newspapers provided important information that was difficult to find in other historical sources, showing the social policy and ideology towards Russian war prisoners on the part of the Bolsheviks. The government headed by V.I. Lenin tried in every possible way to help war prisoners who found themselves in a difficult situation, covering their activities and the fate of prisoners of war in newspapers, thereby gaining the confidence of the population of the country in order to enlist support for the young Soviet state.

Keywords: war prisoners, World War I, “News of the All-Russian Central Executive Committee of Soviets”, “Freedom of Russia”

For citation: Lazarenko E.I. Vyrezki iz gazet so svedeniyami o polozhenii russkikh voyennoplennykh za 1918 g. kak istoricheskiy istochnik [Newspaper clippings with information about the status of Russian war prisoners in 1918 as a historical source]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 3, pp. 780-793. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-780-793> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Газеты и журналы во все времена пользовались популярностью у читателей и широких масс. Их роль в обществе очевидна,

тем более что печатные издания являются инструментом власти. Не исключением стали публикации времен Первой мировой войны.

Актуальность исследования заключается в том, чтобы изучить статьи печатных изда-

ний о военнопленных русской армии на протяжении всего периода Первой мировой войны вне зависимости от того, кто находился у власти – Николай II, Временное правительство или советская власть. В Государственном архиве Российской Федерации сохранились вырезки из советских газет о положении русских военнопленных за 1918 г. Необходимо отметить, что в московском архиве вырезками из газет называют дело, в котором сохранились советские статьи о военнопленных также в виде вырезок. Целью исследования является характеристика газетных статей как важного исторического источника и выявление отличительных особенностей социальной политики большевиков по сравнению с царизмом в отношении к русским военнопленным при анализе средств массовой информации.

В досоветский и советский периоды проблема русских военнопленных Первой мировой войны не изучалась подробно. Зато за последние два десятилетия в отечественной историографии сформировался целый комплекс исследований, связанных с данной тематикой. Российские историки изучали разные стороны изучаемой темы: нормативно-правовые акты и международные договоры о военнопленных; жизнь российских воинов в иностранных лагерях Германии, Австро-Венгрии, Турции; условия Брестского мирного договора о положении военнопленных; организацию возвращения и резюмацию военнопленных на Родину; дипломатическую деятельность советской делегации в Москве и Берлине в 1918 г. и другие вопросы военного пленя¹.

¹ Животкова К.О. Правовое положение русских военнопленных в эпоху Первой мировой войны по Гаагской Конвенции о законах и обычаях сухопутной войны 1907 и Женевской Конвенции 1931 гг. // Проблемы и достижения современной науки. 2016. № 1 (3). С. 220-224; Чернявский С.И. К 110-летию Второй Гаагской конференции мира // Международная аналитика. 2017. № 2 (20). С. 84-90; Кутявина М.Н., Маньковский И.Ю. Правовое положение военнопленных на территории российского государства в период Первой мировой войны // Наука и современность. 2016. № 42. С. 152-157; Плешко А.О. Брест-Литовский мирный

В отечественной историографии тема печатных изданий Первой мировой войны, повествовавших о положении военнопленных русской армии, изучена недостаточно, исследований по данной проблеме немного. Так, в работе В.С. Черепенчук периодическая печать рассматривается как источник и возможность получения информации о Первой мировой войне. Ученый отмечает, что распад Российской империи в 1917 г. вызвал к жизни множество новых образцов периодической печати [1, с. 169]. Так, в 1917–1918 гг. вся система публикаций в России была коренным образом изменена. После Октябрьской революции исчезли многие крупные издания, например, «Утро России», которое финансировали братья Рябушинские. Совет народных комиссаров во главе с В.И. Лениным 27 октября подписал Декрет о печати,

договор в оценке Уинстона Черчилля // Вестник ИГПИ им. П.П. Ершова. 2013. № 2 (8). С. 90-95; Десенко В.М. К 100-летию Брест-Литовского мирного договора // Гуманитарный вестник ВА РВСН. 2018. № 1 (9). С. 76-89; Ходыкин М.И., Тухватуллин А.Х. Дипломатические отношения Советской России и Германской империи после заключения Брест-Литовского мирного договора // Лучшая студенческая статья 2016: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конкурса. Пенза, 2016. С. 51-61; Серебрянников В.В. Социология и война. М., 1997. С. 246, 247; Нагорная О.С. Русские генералы в Германском плену в годы Первой мировой войны // Новая и новейшая история. 2008. № 6. С. 6-22; Синявская Е.С. Положение русских военнопленных в годы Первой мировой войны: очерк повседневной реальности // Вестник РУДН. Серия «История». 2013. № 1. С. 64-83; Оськин М.В. Продовольственная помощь русским военнопленным в период Первой мировой войны (1914–1917) // Ежегодная богословская конференция православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. 2014. № 24. С. 155-157; Жданова И.А. «Эти военнопленные страшно озлоблены...» Организация возвращения Российских пленных в 1918 – начале 1919 г. в Петрограде // Клио. 2010. № 1 (48). С. 138-144; Синявская Е.С. «Человек на войне: «свои» и «чужие» // Мировые войны XX века: в 4 кн. Кн. 1: Первая мировая война: исторический очерк / Ин-т всеобщей истории РАН. М.: Наука, 2005. 686 с.; Базанов С.Н. Первая мировая. От «войны до победного конца» к «миру любой ценой». М.: Академия проект, 2017. 219 с.; Белова И.Б. Возвращение русских военнопленных Первой мировой войны в Советскую Россию: историографический аспект // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2014. № 4. С. 72-77.

согласно которому все оппозиционные большевикам издания подлежали закрытию. Советская Россия дала путевку в жизнь таким печатным изданиям, как «Правда», «Известия Всероссийского центрального исполнительного комитета Советов крестьянских, рабочих и красноармейских депутатов», «Беднота», «Коммунар», «Вечерние известия Московского Совета рабочих и красноармейских депутатов и Областного исполнительного комитета Советов», «Петроградская правда» [1, с. 172].

В исследовании Т.П. Назаровой делается акцент на то, как идеология и политика Николая II в отношении русских военнопленных отразилась в печати и газетных изданиях, а именно, данная проблема не была широко представлена. Становится понятным, почему отечественная печать в 1914–1917 гг. слабо освещала положение русских воинов, попавших в плен. Царское руководство, например, в лице генерала М.А. Алексеева призывало запретить публиковать в газетах объявления о сборах помощи пленным, а пропагандировать только подъем и моральный дух солдат и ненависть к врагу. А напоминать обществу о русских пленных, тем более о массовых сдачах в плен и статистику о собственных потерях власти и, соответственно, печатные издания не хотели [2, с. 33]. Поменные списки попавших в плен печатали только в военном журнале «Разведчик», но и его сводки были неполными, ограничиваясь несколькими фамилиями. Популярные журналы в то время «Нива» и «Летопись» писали о тяжелом положении военнопленных крайне редко и «сухо». Более того, из-за отсутствия информации русские печатные издания в 1914–1915 гг. перепечатывали статьи из иностранных изданий. Этот факт говорит о том, что никаких следственных комиссий по положению военнопленных в иностранных лагерях наше государство не проводило. Так, журнал «Нива» единственный раз за 1914 г. перепечатал короткое сообщение из датской газеты «Politiken» о положении русских пленных в немецком городе Котбус, который был центральным пунктом русских военнопленных. В статье шла речь о том, что наши

войны спали под открытым небом на ипподроме «без элементарных человеческих удобств» [2, с. 33]. Статьи о тяжелой ситуации с русскими военнопленными в печати стали появляться только с 1916 г., когда начали возвращаться из плена домой инвалиды и рассказывать о жестокости и издевательствах со стороны немецких солдат издателям «Нива» и «Речь» [2, с. 34]. А журнал «Русские записки» позволил сравнить положение русских пленных с пленными союзников по Антанте: английские пленные офицеры получали положенное жалованье – 60 марок в месяц, еще 8 марок в день от своего правительства, посылки, деньги из дома. В то время как наши военнопленные были заброшены своим правительством и забыты [2, с. 34]. Необходимо отметить, что журнал «Вестник права», один из немногих, в 1915 г. предложил местным властям и общественности помочь населению найти и связаться с родственниками-военнопленными, предоставить адреса лагерей, правильно оформить конверты с адресами на иностранном языке. С приходом к власти Временного правительства, несмотря на все его попытки пересмотреть политику к русским военнопленным, действие не увенчалось успехом: недостаток средств, отсутствие дипломатического влияния, бардак, братание в армии. Исследователь делает неутешительный вывод о том, что в России практически отсутствовала программа помощи своим соотечественникам в плену [2, с. 35].

Если о положении русских военнопленных в странах Четверного союза отечественные печатные издания писали неохотно, то иностранным военнопленным в российских губерниях местные печатные издания уделяли внимание регулярно. К примеру, газеты «Воронежский телеграф» и «Воронежский день» посвящали заметки о жизни и работе иностранных военнопленных в Воронежской губернии в 1914, 1915, 1916 гг. Так, например, первая партия пленных турок составила 118 человек, их использовали для городских работ и в сельском хозяйстве, они часто убегали из имений из-за плохого надзора за ними [3, с. 19].

Благодаря сохранившимся статьям газеты «Воронежский телеграф» можно узнать, что Воронежская губерния была одним из мест постоянного размещения военнопленных австро-венгров и германцев. В заметке от 20 августа 1914 г. было указано, что на станцию «Воронеж-Пассажирский» Московско-Киевской-Воронежской железной дороги «прибыл поезд с военнопленными с Юго-западного фронта, в котором находились 14 офицеров и 456 нижних чинов, попавших в плен к русским» [4, с. 30]. Местные жители с интересом встречали их и даже обменивались монетами. Автор статьи Д.В. Ливенцев отмечает, что Воронежская губерния была не только крупным перевалочным пунктом для поездов с военнопленными и их содержания, а также для перераспределения военнопленных и их эвакуации в другие российские губернии. Например, в июле 1915 г. на железнодорожной станции «Воронеж» австро-венгерские и германские пленные были перенаправлены в ряд населенных пунктов:

«В Тамбов – 300 человек.

В Борисоглебск – 230 человек.

В Лебедянь – 300 человек» [4, с. 31].

Прочитав заметки из газет «Воронежский день» и «Дон», можно сделать вывод о том, что условия труда иностранных военнопленных в Воронежской губернии были щадящими, а местные жители относились к ним доброжелательно и лояльно.

Местные печатные издания также сообщали об участии военнопленных австрийцев в преступлениях в Новониколаевске [5, с. 136]. Региональная газета «Голос Сибири» за 1917 г. под № 198 написала статью о том, что военнопленные организовывались в банды, свободно разъезжали по железной дороге и на пароходах, совершали кражи и грабежи, успевая работать в Новониколаевске. Это стало возможным из-за слабого окарауливания и плохой охраны иностранных военнопленных.

Описание реалий уральского пленя 1914–1917 гг. в печати исследовалось также в работе Н.В. Суржиковой. Так, ежедневные провинциальные газеты «Зауральский край» и «Уральская жизнь» печатались в Екатерин-

бурге, и благодаря данной теме территориальные издания стали знаменитыми и коммерчески успешными в регионе. Например, в 1914 и 1915 гг. новости о военнопленных екатеринбургские газеты освещали каждые 2–3 дня, или более 12 раз в месяц, так как были весьма популярными публикациями [7, с. 92]. В газете «Уральская жизнь» за 4 сентября 1914 г. № 197 была напечатана следующая информация: «Ежедневно в Оренбург прибывают военнопленные немцы и австрийцы громадными партиями, по 1000 человек и более. За мужчинами едут женщины и дети. В городе все номера. Гостиницы и частные квартиры заняты военнопленными. Цены на квартиру поднялись неимоверно. Пленным запрещено появляться в городе после 21.00 и собираться большими группами. Цены на все растут» [7, с. 94]. Статья «Преезд пленных турок», опубликованная в газете «Зауральский край» за 22 января 1915 г. № 17, описала тяжелое положение иностранных военнопленных в регионе: «16 января в г. Пермь по железной дороге прибыло 532 пленных с турецкого театра войны. Все пленные изнурены продолжительными голодовками. Из них 104 человека больны тифом и дизентерией. 15 человек находятся при смерти, а 13 – умерло» [7, с. 96]. А вот что пишет «Зауральский край» 15 октября 1917 г. № 165 в статье под названием «Просьба военнопленных»: «Группа военнопленных, работающих в городском ассенизационном обозе, обратилась к городскому самоуправлению с просьбой выдать теплую одежду, указывая, что в противном случае им придется оставить работы, так как жалованье их слишком незначительно для того, чтобы обмундироваться» [7, с. 119].

В период Первой мировой войны периодическая печать существовала не только для простых обывателей и общества, но также для офицеров и солдат. Среди них были очень популярными фронтовые и армейские печатные издания: журнал «Военный сборник», газета «Русский инвалид», газета «Армейский листок», газета «Последние армейские известия», газета «Боевые новости»,

газета «Вестник X армии», газета «Известия штаба XII армии» и др. [6, с. 46-47]. После Февральской революции в 1917 г. русскую армию стали наводнить военные печатные издания различных политических сил: кадеты издавали «Красное знамя», эсеры и меньшевики – совместные издания «Голос солдата» и «Солдат-гражданин», социал-демократы – «Солдатская правда», «Окопная правда», «Рабочий и солдат», «Окопный набат», «Солдат». К осени 1917 г. в стране выходило 15 большевистских военных газет, среди которых издавали в районе боевых действий – «Правда гренадерская» и «Солдатская мысль» [6, с. 51]. А после Октябрьской революции военным печатным изданием советского правительства стала газета «Рабочая и крестьянская Красная армия и флот» [6, с. 56].

В исследованиях отечественных историков также подмечено, что для советских изданий была характерна простота языка, понятность изложения, яркость и краткость заголовков.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

При изучении поставленных задач в работе был использован системный подход, позволивший рассмотреть деятельность государства по отношению к русским военнопленным в период правления царского руководства, Временного правительства и советской власти.

Сравнительно-исторический метод, на котором основывается исследование, дает возможность при изучении газетных статей анализировать государственную политику и оказание социальной помощи русским военнопленным за 1914–1918 гг.

Историко-типологический метод позволяет выявить общие и специфические черты отношений государства, общественных организаций, свидетелей изучаемых событий к проблеме военного пленя.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Цель исследования заключается в подробном изучении архивной печати, которая

позволила выявить отношение советского государства к решению проблемы военнопленных русской армии в лагерях государств Четверного союза и сравнить ее с политикой Николая II.

В Государственном архиве Российской Федерации сохранились вырезки из газет со сведениями о положении русских военнопленных за 1918 г. Среди них газеты:

- Известия Всероссийского центрального исполнительного комитета Советов;
- Свобода России;
- Заря России;
- Наше слово.

Вышеперечисленные советские издания информировали российское общество о различных проблемах, связанных с военнопленными: тяжелое положение в лагерях и забастовках, обсуждение судьбы военнопленных после возвращения на родину, ответы на запросы военному министерству, ситуация с обменом военнопленных между Германией и Россией, оказание гуманитарной помощи, решение проблем с посылками и переводом денежных средств военнопленным русской армии в иностранных лагерях и их реэвакуация в Россию и т. д. Сохранившиеся статьи из советских газет можно назвать важным историческим источником, так как они описывают порой красноречиво и детально проблему военного пленя в отличие от официальных документов, приказов, циркуляров и постановлений.

Газета «Известия Всероссийского центрального исполнительного комитета Советов» за № 134 (398) от воскресенья 30 июня 1918 г. в статье «Положение пленных в Германии» сообщала вот какую информацию: «Нам доставлены следующие документы, характеризующие положение наших пленных в Германии:

1. Когда я сидел под арестом приблизительно около месяца тому назад, и в день, когда мне полагалась горячая пища, я попросил таковую у раздатчика немца, который вместо удовлетворения моей просьбы ударил меня черпаком по лицу, чем нанес ранение с правой стороны около уха и немного ниже виска. Старший унтер-офицер Беков.

2. О штрафах за одеяла, полотенца, матрацы и так далее подробно известно блоковому переводчику г. Еренбургу. Конфискация г. Варлисом портнянок, полученных из дома, подтверждает г. Еренбург, как очевидец.

3. Рогов Григорий жалуется на то, что был избит на команде № 320 начальником команды при помощи часового.

4. Коренев Василий, 18 роты, заявляет, что был до полусмерти избит начальником команды Бетцов.

5. Фельдфебель 1 блока и переводчик Эренбург подробно знают, как г. фельдфебель-лейтенант Варлис силой отбирал деньги за разбитые неизвестно кем стекла в бараке в сумме около 24–25 марок².

Советские издания информировали своих читателей о маленьких дипломатических победах в отношении русских военнопленных и уступках немцев в ходе работы смешанных русско-германских комиссий. Например, Известия Всероссийского центрального исполнительного комитета Советов за № 113 от 5 июня 1918 г. напечатали статью под названием «Военнопленные или рабы?». В ней шла речь о том, как русское правительство добилось подписания соглашения с германской главной комиссией по поводу уступок и улучшения условий труда для русских военнопленных в немецких лагерях. В газете напечатаны главные пункты новых условий работы для русских военнопленных: их четыре. Первый пункт гласил, что с русскими военнопленными надо было обращаться как с солдатами собственной армии. В газетной статье также разъяснялось, что, согласно соглашению, русским военнопленным платили зарплату в зависимости от чина и отрасли промышленности, в которой работал пленный (военное, морское, промышленные и ремесленные предприятия, сельское хозяйство). В любом случае устанавливалась минимальная заработка в размере 50 пфеннигов для рядовых и 60 пфеннигов для унтер-офицеров. Эта сумма оплачивалась

немецким солдатам в день. Далее советское издание сообщало, что, согласно новым условиям работы, немецкий работодатель должен был предоставить русскому военнопленному рабочему нормальные условия труда, место жительства и пропитание, как указано в договоре, и взять это за правило.

В соглашении были пункты о рабочей одежде, продолжительности рабочего дня и времени отдыха военнопленного. Работодатели обязаны были предоставить военнопленным рабочую одежду согласно предписанным правилам. Стоимость ее постепенно погашалась регулярными вычетами из заработной платы. Что касалось рабочего времени в договоре, то теперь его продолжительность соответствовала рабочему времени немецкого рабочего. По общему правилу по воскресеньям к работам русские военнопленные больше не привлекались.

В газете «Свобода России» за № 48 от воскресенья 16 июня 1918 г. был напечатан рассказ русского солдата, возвратившегося из австрийского плена. Статья называлась «В плену после мира», где бывший военнопленный описывал свои впечатления пребывания в австрийском плену: австрийцы называли пленных русских – «некультурный народ», морили голодом и использовали дармовой русский труд даже после подписания Брестского мира. Как пишет очевидец, «самое ужасное – это голод в Австрии. В шесть часов – чай, заваренный травой, которую мы сами себе собирали в лесу, в 11 часов дают хлеб – 1/4 фунта. Хлеб из кукурузной муки и древесных опилок. В 12 часов – обед из воды и жома (остатки из брюквы из сахарного завода). Вечером – та же вода и жом. Белье выдают очень редко. Все ходят в лохмотьях. Все работы по лагерю лежат на пленных. Наиболее тяжкие работы – это на шахтах и на итальянском фронте, несмотря на то, что мир заключен, ни один человек не был снят с итальянского фронта³. Газета сообщала о приостановке возвращения домой из плена, особенно это касалось здоровых военно-

² ГА РФ (Государственный архив Российской Федерации). Ф. Р-546. Оп. 1. Ед. хр. 50. Л. 1.

³ Там же. Л. 24.

пленных по причине необходимости австрийской промышленности в рабочей силе, причем даром. Русские военнопленные мечтали заболеть, чтобы вернуться домой. А подписание Брестского мира ни к чему не привело. В связи с этим начались массовые побеги из австрийских лагерей».

Газета «Свобода России» сообщает также о забастовке русских военнопленных в лагере Визельбург, об избрании лагерного комитета, о требованиях улучшения своего положения: ввести заработную плату по соглашению, прекращение насилия на рабочем месте, считать русских не военнопленными, а людьми другого государства. В ходе забастовки в итоге весь лагерь – 10000 человек – был выстроен против бараков и заявил свой протест против насилия. Представитель австрийского правительства генерал Ленгардт на третий день забастовки явился к русским военнопленным с заявлением сдаться и ликвидировать забастовку, так как лагерь окружен войсками. Как пишет автор статьи П. Кузнецов, «и теперь еще томится в неволе не один миллион»⁴.

Советские печатные издания в своих статьях подробно информировали общественность о деятельности русской дипломатии, описывая сложности и проблемы, с которыми сталкивалась российская власть с немецкой стороной. Например, в газете «Новая жизнь» № 14 за вторник 18 июня 1918 г. была посвящена статья русским военнопленным в Германии, согласно которой на последнем заседании смешанной русско-германской комиссии германским представителям Красного Креста и германскому правительству рассказали, что в лагере Бяла русские военнопленные находятся в особенно тяжелых условиях: «Их не только заставляют работать по 12 часов в сутки, кормят впроголодь, но и заставляют выдавать расписку под страхом лишения пищи в том, что они согласны остаться работать в Германии до тех пор, пока Германия не заключит мир со все-

ми воюющими с ней державами»⁵. Вследствие такого режима пленные, несмотря на строгую охрану и проволочные заграждения, ухитрялись бежать из плена разными способами, переходя немецкую границу. Немцы снарядили особые отряды по отлову беглецов, пойманные были жестоко наказаны. Берлинские газеты сообщали о том, что здоровые русские пленные могли рассчитывать на возвращение домой только после окончания всемирной войны.

Судя по информации из данной статьи, сама Германия всячески способствовала возвращению своих военнопленных на родину. Так, в Германию прибыло, минуя обменные пункты, около 30000 немецких военнопленных, бежавших из русского плена. В то время как наших русских принуждали подписывать расписки и работать в Германии.

В различных большевистских изданиях особо подробно обсуждались трудности, связанные с обменом военнопленных и сложностями с политическим немецким руководством. Эта проблема была широко представлена в газете «Свобода России» за № 52 от пятницы 21 июня 1918 г., в статье «К конфликту по вопросу об обмене военнопленными» шла речь о том, что германской и русской делегациями смешанной комиссии о военнопленных принимались шаги к разрешению конфликта, а именно, между обеими сторонами делегациями состоялось провизорное соглашение на две недели, в течение которых ежедневно отправлялись с обеих сторон по три поезда с пленными.

Из радиотелеграммы «По поводу обмена военнопленными российскому полномочному представителю Иоффе», Берлин, от 2 июня 1918 г., можно было узнать, что Народный комиссариат по иностранным делам во главе с Чичериным добивался справедливого обмена военнопленными между русской и германской сторонами, так как «германский принцип противоречит Брестскому договору, требующему возможно скорейшего

⁴ ГА РФ. Ф. Р-546. Оп. 1. Ед. хр. 50. Л. 24.

⁵ Там же.

возвращения военнопленных домой»⁶. Чичерин предложил немецкой делегации в соглашении по обмену военнопленными ввести параграф о том, что обе стороны должны использовать транспортные средства и возможности в полной мере, так как по численности русских военнопленных гораздо больше, чем немецких.

Газета «Наше Слово» под № 49 от четверга 20 июня 1918 г. напечатала статью «Обмен военнопленными», в которой шла речь о том, что граф Мирбах получил из Германии директивы по вопросу об обмене военнопленными между Россией и Германией, а также граф посетил наш комиссариат по иностранным делам. Как отмечала русская сторона, граф Мирбах сыграл важную роль по налаживанию отношений по вопросу военнопленных с советской властью, и на него возлагались надежды.

Благодаря данной ценной информации можно сделать ряд выводов, а именно: германская сторона, делегация которой находилась в Москве 14 июня 1918 г., срывала переговоры по обмену и отправке на родину русских военнопленных, тем самым срывая работу смешанной комиссии, деятельность которой инициировала русская сторона, включая советское консульство и атташе. Разрешить конфликт помог граф Мирбах, к которому обращалась за помощью наша сторона. Этот факт также приведен в советских газетах.

Так, в газете «Свобода России» за № 56 от среды 26 июня 1918 г. была напечатана статья «К обмену военнопленными»⁷, которая проливала свет на данную проблему. Дело в том, что представитель германской делегации в комиссии о военнопленных майор Хенинг выехал в Берлин, чтобы получить от германского правительства инструкции о дальнейшей тактике делегации в конфликте по вопросу об обмене военнопленными, поскольку советскую делегацию не устраивал немецкий принцип обмена «голова на голову» до окончания Первой мировой войны.

⁶ ГА РФ. Ф. Р-546. Оп. 1. Ед. хр. 50. Л. 16.

⁷ Там же. Л. 12.

Сложную ситуацию с обменом русских военнопленных осветило другое советское издание – газета «Заря России» за № 53 от пятницы 28 июня 1918 г.

Статья под названием «К обмену пленными» имела следующее содержание: «По вопросу об обмене военными пленными в последнем номере “Moskauer Nachrichten” имеется ряд дополнительных сведений. Достигнуто полное соглашение между советским и австро-венгерским правительствами. В ближайшие дни отправляется первый транспорт военнопленных австрийцев в количестве 3000 человек. Равное число русских военнопленных будет доставлено через территорию Украины. Пунктами обмена намечены города – Гомель, Киев и Харьков»⁸.

Газета «Заря России» информировала еще о том, что в Одессе и Киеве скопилось до 10000 отпущеных из австрийского плена русских солдат. Положение их было отчаянное, так как они выпрашивали подаяние. Из-за проблем с германским командованием на станции Розеновская были закрыты границы, что привело к скоплению пассажиров в Себеж, которых исчислялись тысячи. Не пропускались даже те, кто имел пропуски от германских властей.

Благодаря таким историческим источникам, как вырезки из газет, можно узнать, что советское руководство пыталось наладить гуманитарную помощь с русскими военнопленными в иностранных лагерях и оказать им социальную государственную поддержку. Эта тема также широко представлена и освещена в советских печатных изданиях. Например, в газете «Наше слово» за № 54 от среды 26 июня 1918 г. в статье «Посылки военнопленным» читателям сообщалось о восстановлении приема маловесных (до 12-ти фунтов) посылок русским военнопленным в Германию, Австро-Венгрию, Болгарию и Турцию.

Интересный и важный факт по данному поводу был напечатан в газете «Свобода России» под № 57 за четверг 27 июня 1918 г.

⁸ Там же. Л. 7.

о том, что в Берлин 24 июня прибыли 48 вагонов с посылками для русских пленных. Это был первый поезд из России.

Как пыталась советская власть решить проблему с переводом денежных средств русским военнопленным в лагеря государств Четвертого союза от родственников, подробно освещает статья «Перевод денег военнопленному» в газете «Свобода России» за № 53 от субботы 22 июня 1918 г. Как оказалось, управление московского почтамта находилось в затруднительном положении из-за переводов денег нашим военнопленным, которые находились в Германии и Австро-Венгрии. Дело в том, что денежные переводы отправлялись через Петроград при посредничестве Швейцарии. Читателям «Свобода России» сообщалось, что из-за трудностей принятые переводы будут отправляться непосредственно в Берлин, откуда будут рассыпаться по лагерям военнопленным заботами русского учреждения помощи военнопленным. Но отправителям переводов необходимо было выполнять следующие рекомендации: 1) деньги принимались по бланкам установленной формы для военнопленных; 2) почтовый сбор за перевод денег не подлежал взысканию; 3) наибольший размер суммы перевода не превышал 300 руб.; 4) сумма перевода обозначалась лишь в русских деньгах в рублях и копейках.

Из-за тяжелого экономического и политического положения в России, вызванного сменой власти, иностранной интервенцией и Гражданской войной, по всей видимости, советская власть не могла на должном уровне помочь материально русским военнопленным, в связи с чем призывала оказать содействие различным общественным организациям и всем, кто пожелает. Опубликованные статьи в советских изданиях подтверждают это. К примеру, в газете «Известия Всероссийского центрального исполнительного комитета Советов» за № 132 от пятницы 28 июня 1918 г. для всеобщего обозрения был напечатан Приказ Центральной Коллегии о пленных и беженцах № 42, в котором Центропленбеж рассказывал о тяжелом положении русских военнопленных за

рубежом и призывал как частные лица, государственные, так и общественные организации откликнуться и помочь продуктами питания и денежными средствами. В этой статье было написано, что из-за продолжительной войны и переживаемой разрухи советское руководство не справляется и не может оказать действенную помощь русским пленным за границей. Чтобы контролировать процесс закупки продовольствия и все собранные запасы для русских пленных в иностранные лагеря, необходимо отправлять отчеты в Отдел помощи русским пленным за границей (Загранплен), который находился в Москве по улице Большая Никитская, 43.

В советских газетных вырезках приводятся сведения о статистических данных, возвращавшихся домой русских военнопленных, местах и названиях пунктов обмена военнопленными между Россией и Германией, показания свидетелей и другая интересная для исследования информация. Например, газета «Известия Всероссийского центрального исполнительного комитета Советов» № 125 за 20 июня 1918 г. напечатала статью «Возвращение военнопленных», которая рассказала своим читателям о количестве прибывших в город военнопленных: «За последние дни в Петроград прибыло 29 поездов с нашими пленными. Всего в Петроград прибыло 10114 человек»⁹.

Не менее интересно узнать из советской печати о том, что Всероссийский земский союз и Московский губернский союз военноувеченных помогали правительству В.И. Ленина в оказании медицинской и материальной помощи больным, голодным и тяжелораненым военнопленным. Об этом газета «Наше слово» № 56 за пятницу 28 июня 1918 г. напечатала в своем издании большую по объему статью «800000 больных пленных». По статистическим данным Всероссийского земского союза, среди наших пленных, возвращающихся из германского плена, около 800000 больных нуждались в лечении. Статья красноречиво позволяет оценить си-

⁹ ГА РФ. Ф. Р-546. Оп. 1. Ед. хр. 50. Л. 19.

туацию с военнопленными того периода времени. Земский союз отправил в провинции циркулярные телеграммы с распоряжениями ни в коем случае не закрывать лазареты, не занимать помещения лазаретов под какие-либо другие учреждения, чтобы подготовиться к приему большого количества больных воинов. Из-за проблем с продовольствием властями было принято решение пленных направлять в губернии, где есть хлеб, а инвалидов – в лазареты по месту жительства. Земский союз, несмотря на Гражданскую войну, вступил в переписку с Украиной, Доном, Уралом, Сибирью, которые согласились помочь и лечить пленных инвалидов. По сведениям земского союза, каждый день планировалось доставлять из Германии не менее 2500 наших пленных. В связи с предстоящей колossalной работой в Земском союзе вырабатывались новые повышенные оклады для персонала лазаретов.

По данным статьи, пленные из Германии возвращались в самом ужасном состоянии. Но ужас в том, что больные, плохо одетые, пленные оказывались почти выброшенными на улицу. Посильное участие в судьбе военнопленных принял московский губернский союз военно-увеченных. Однако недостаток в средствах не позволял союзу поставить дело помочи пленным инвалидам на должном уровне. Общественные организации и Земский союз собирали пожертвования в организационном отделе московского губернского союза военно-увеченных (Настасьинский переулок, д. 5) от 10.00 до 13.00 ч.».

Необходимо отметить, что подобной информации о деятельности Земского союза после Октябрьской революции в других исторических источниках, находящихся в Государственных архивах Москвы, Брянска и Орла, найдено не было. Это еще раз доказывает, что архивные вырезки из газет являются ценной информацией для исследователя.

В ГА РФ хранится очень показательная статья «Обмен военнопленных», прочитав которую, можно узнать, насколько различался плен у немецких, австрийский и русских военнопленных, как относилось отечествен-

ное руководство к немецким военнопленным и как относились к русским военнопленным вражеские страны (Германия, Австро-Венгрия, Турция). О том, как выглядели после плена наши и иностранные военнопленные, описывает русский врач санитарного поезда, и как происходил обмен пленными на станции Молодечно. Прочитав эту статью, можно получить важную информацию по теме пленя. Сперва он описывал внешний вид и положение вражеских пленных, а затем русских военнопленных, и сделал соответствующие выводы.

Согласно статье, санитарный поезд грузился по направлению Молодечно за партией германских и австрийских военнопленных. Поезд был чистый, вагоны тщательно продезинфицированы, на всех койках было заправлено чистое белье, а в кладовых достаточно количество съестных припасов. Подготовка поезда проходила под неусыпным контролем представителей Красного Креста нейтральной страны, заботливость которых доходила до мелочей. Так, например, они спрашивали, сколько папирос и какой фирмы будут получать пленные в пути.

Увидев пленных австро-германцев, наш врач был поражен: чисто одетые, по форме своей части, здоровые на вид, тщательно выбритые. Многие из них пробыли в России чуть ли не три года. У санитарного врача сложилось впечатление, что только вчера они ушли из казармы. По дороге их волновал лишь один вопрос о том, дадут ли им отпуск повидаться с родственниками, или сразу отправят на фронт. Иностранных военнопленных на станции встречали торжественно, с музыкой, обильным обедом и родственниками.

Затем автор в статье описал встречу с русскими военнопленными при обмене с иностранцами: в грязный поезд, который не только не продезинфицировали, но даже не подмели, стали грузить русских военнопленных. Грязная одежда с вшитыми коричневыми повязками и лампасами – отличительными знаками русского военнопленного Германии – изнуренные лица, чахоточные, слабые, еле держащиеся на ногах. Они постоянно

просили поесть. Общепринятые нормы были не приемлемы, так как просили ведро супу, ведро каши, ведро чаю. И так не только солдаты, но и офицеры. Просили также покурить.

Санитарный врач в статье сравнил пайки австро-немцев и русских пленных. «Паек вражеского военнопленного: полтора фунта хлеба, фунт мяса, кофе, сигареты или папиросы. Горячие обеды из двух блюд и такой же ужин. Холодный завтрак: мясные или овощные консервы»¹⁰. Паек русского военнопленного состоял из следующих продуктов: «1/8 фунта сухарей и 1/8 фунта хлеба. Мяса нет, его заменяют чем угодно, например, маринованными улитками. Чаю и кофе нет вовсе, вместо этого – ромашка. О папиросах и речи нет. О помочи и вмешательстве представителя Красного Креста нейтральных стран ничего не слышно»¹¹.

Из статьи можно сделать неутешительный вывод: русские военнопленные ехали домой грязные, голодные, в лохмотьях. По дороге на родину русские военнопленные попрошайничали на станциях, и то только те, кто был здоров и мог ходить. Санитарный врач поезда расспрашивал наших о жизни в плену, все говорили одно и то же: изнурительная работа, унижения, побои, Россией интересуются, но политикой не интересовались, зато все время просили немного поесть.

Газетные статьи информировали общественность о дальнейшей судьбе русских военнопленных, прибывших на Родину. «Известия Всероссийского центрального исполнительного комитета Советов» № 114 от 6 июня 1918 г. в статье «Регистрация военнопленных» сообщали о том, что Приказом Московского окружного комиссариата по военным делам предписывалось всем военнопленным в трехдневный срок зарегистрироваться в районных комиссариатах милиции. За неявку к регистрации угрожал арест. Те военнопленные, которые состояли на какой-либо службе, должны были взять в не-

дельный срок разрешение на продолжение службы.

А вот что написала по этому поводу газета «Свобода России» № 59 от субботы 29 июня 1918 г. в статье «Русские военнопленные», где разъяснялось, что будет дальше с вернувшимися домой военнопленными. На многочисленные запросы военное министерство ответило, что военнопленные будут зачислены в ряды Красной армии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучив исследовательские работы историков и вырезки из советских газет со статьями о положении русских военнопленных за 1918 г., можно сделать следующие выводы: политика и идеология в отношении русских военнопленных при царизме и советской власти отразилась в печатных изданиях.

При Николае II умалчивались проблемы военнопленных в лагерях государств Четвертого союза, скрывалась статистика о массовых сдачах в плен и количестве томящихся в плену русских воинов, а призывы об оказании им гуманитарной помощи строго пресекались царским руководством. Поэтому российская печать в 1914–1917 гг. слабо освещала данную проблему по политическим соображениям.

При этом местные газеты и журналы из различных регионов российского государства регулярно описывали жизнь, быт, лечение и трудоустройство в России иностранных военнопленных, освещая отношение местных жителей к пленным немцам, австрийцам и туркам. В различных губерниях иностранных военнопленных устраивали на сельскохозяйственные работы и промышленные предприятия, придерживаясь норм международного гуманитарного права и выполняя социальные обязательства.

В советской печати в отношении к русским военнопленным дела обстояли иначе: газеты подробно описывали все стороны жизни и трудности, с которыми столкнулась советская власть в оказании социальной помощи военнопленным, их обмена и возвращения на родину.

¹⁰ ГА РФ. Ф. Р-546. Оп. 1. Ед. хр. 50. Л. 21.

¹¹ Там же.

С приходом к власти большевиков была организована и широко представлена деятельность большого количества печатных изданий, которые на протяжении изучаемого периода времени делились с населением проблемами военного плена. Среди них необходимо выделить газету «Известия Все-российского центрального исполнительного комитета Советов». По нашему мнению, в данной газете печаталась особо ценная информация о деятельности советской дипломатии в Германии и работе смешанных русско-германских комиссий, а также выдержки и отдельные статьи Германо-русского протокола относительно основ обмена годных к службе военнопленных. Газета периодически рассказывала о сдвигах в отношениях между государствами и уступками немцев в сторону русских военнопленных, улучшения их прав и статуса в иностранном плену.

Можно предположить, что оказание помощи военнопленным и широкое освещение в средствах массовой информации тягот и лишений военнопленных являлось для большевистского руководства пропагандой и идеологической работой, чтобы показать свое преимущество по отношению к царизму и вызвать у военнопленных, их семей и общественности доверие, добиваясь расположения и лояльности к советской власти. Тем более что в период разрухи и Гражданской войны правительство В.И. Ленина нуждалось в поддержке и принимало материальную помощь от общественных организаций, в том числе международных.

Сохранившиеся советские газеты за 1918 г. подробно до мелочей и без прикрас рассказывали обществу о судьбе русского военнопленного. Поэтому вырезки из газет являются ценным историческим источником.

Список источников

1. Черепенчук В.С. Российская периодическая печать времен Первой мировой войны как исторический источник // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2015. Т. 16. Вып. 1. С. 169-177.
2. Назарова Т.П. Периодическая печать о судьбе русских военнопленных в годы Первой мировой войны // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4: История. Регионоведение. Международные отношения. 2014. № 5 (29). С. 32-38.
3. Ливенцев Д.В. Турецкие военнопленные в Воронеже во время Первой мировой войны (на материалах газет «Воронежский телеграф» и «Воронежский день») // Рубежи истории. 2021. № 2 (14). С. 18-22.
4. Ливенцев Д.В. Австро-венгерские и германские военнопленные в Воронеже во время Первой мировой войны (на материалах газет «Воронежский телеграф», «Дон» и «Воронежский день») // Рубежи истории. 2021. № 3 (15). С. 30-32.
5. Руденков М.Б. Влияние присутствия в Новониколаевске солдат и военнопленных на криминальную ситуацию в 1917 г. по материалам газеты «Голос Сибири» // Приоритетные направления научных исследований: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Саратов: Изд-во ЦПМ «Академия Бизнеса», 2018. С. 135-137.
6. Гужва Д.Г. Военная периодическая печать русской армии в годы Первой мировой войны 1914–1918 гг. Новосибирск: Новосиб. высш. командное училище, 2009. 168 с.
7. Суржикова Н.В. Коллизии уральского пленя в зеркале региональной печати (1914–1917 гг.) // Проблемы отечественной истории: источники, историография, исследования: сб. науч. ст. Санкт-Петербург; Киев; Минск, 2008. С. 90-121.

References

1. Cherepenchuk V.S. Rossiyskaya periodicheskaya pechat' vremen Pervoy mirovoy voyny kak istoricheskiy istochnik [The Russian newspapers during the World War I as a historical source]. *Vestnik Russkoy khristianskoy gumanitarnoy akademii – Review of the Christian Academy for the Humanities*, 2015, vol. 16, issue 1, pp. 169-177. (In Russian).
2. Nazarova T.P. Periodicheskaya pechat' o sud'be russkikh voyennoplennyykh v gody Pervoy mirovoy voyny [Periodicals about the fate of Russian prisoners of war during the First World War]. *Vestnik Volgogradskogo*

gosudarstvennogo universiteta. Seriya 4: Istoriya. Regionovedeniye. Mezhdunarodnyye otnosheniya – Science Journal of Volgograd State University. History. Area Studies. International Relations, 2014, no. 5 (29), pp. 32-38. (In Russian).

3. Liventsev D.V. Turetskiye voyennoplennyye v Voronezhe vo vremya Pervoy mirovoy voyny (na materialakh gazet «Voronezhskiy telegraf» i «Voronezhskiy den'») [Turkish prisoners of war in Voronezh during the First World War (based on the materials of the newspapers “Voronezh Telegraph” and “Voronezh Day”)]. *Rubezhi istorii* [Frontiers of History], 2021, no. 2 (14), pp. 18-22. (In Russian).
4. Liventsev D.V. Avstro-vengerskiye i germanskiye voyennoplennyye v Voronezhe vo vremya Pervoy mirovoy voyny (na materialakh gazet «Voronezhskiy telegraf», «Don» i «Voronezhskiy den'») [Austro-Hungarian and German prisoners of war in Voronezh during the First World War (based on the materials of the newspapers “Voronezh Telegraph”, “Don” and “Voronezh Day”)]. *Rubezhi istorii* [Frontiers of History], 2021, no. 3 (15), pp. 30-32. (In Russian).
5. Rudenkov M.B. Vliyaniye prisutstviya v Novonikolayevske soldat i voyennoplennyykh na kriminal'nyu situatsiyu v 1917 g. po materialam gazety «Golos Sibiri» [The influence of the presence of soldiers and prisoners of war in Novonikolaevsk on the criminal situation in 1917 based on the materials of the newspaper “Voice of Siberia”]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Prioritetnyye napravleniya nauchnykh issledovaniy»* [proceedings of the International Scientific and practical Conference “Priority Areas of Scientific Research”]. Saratov, Professional Management Center “Akademiya Biznesa” Publ., 2018, pp. 135-137. (In Russian).
6. Guzhva D.G. *Voyennaya periodicheskaya pechat' russkoy armii v gody Pervoy mirovoy voyny 1914–1918 gg.* [Military Periodicals of the Russian Army during the First World War 1914–1918]. Novosibirsk, Novosibirsk Higher Military Command School Publ., 2009, 168 p. (In Russian).
7. Surzhikova N.V. Kollizii ural'skogo plena v zerkale regional'noy pechaty (1914–1917 gg.) [Collisions of the Ural captivity in the mirror of the regional press (1914–1917)]. *Problemy otechestvennoy istorii: istochniki, istoriografiya, issledovaniya* [Problems of National History: Sources, Historiography, Research]. St. Petersburg, Kiev, Minsk, 2008, pp. 90-121. (In Russian).

Информация об авторе

Лазаренко Елена Ивановна, аспирант, факультет истории и международных отношений, Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского, г. Брянск, Российская Федерация, ORCID: 0000-0003-3918-011X, lena.lazarenko.79@mail.ru

Статья поступила в редакцию 11.02.2022
Одобрена после рецензирования и доработки
06.05.2022
Принята к публикации 13.05.222

Information about the author

Elena I. Lazarenko, Post-Graduate Student, History and International Relations Faculty, Bryansk State Academician I.G. Petrovski University, Bryansk, Russian Federation, ORCID: 0000-0003-3918-011X, lena.lazarenko.79@mail.ru

The article was submitted 11.02.2022
Approved after reviewing and revision 06.05.2022
Accepted for publication 13.05.2022

Учет и призыв бывших офицеров Российской императорской армии в Красную армию в годы Гражданской войны (по материалам Тамбовской губернии)

Павел Сергеевич РАХМАНОВ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
kalter169@mail.ru

Аннотация. Гражданская война и интервенция вызвали необходимость в проведении всеобщей мобилизации на подконтрольных территориях. Остро всталась проблема комплектования Красной армии квалифицированным командным составом, включая бывших царских офицеров (военспецов). Цель исследования – рассмотреть порядок призыва бывших офицеров армии Российской империи на командные должности в Красную армию в период Гражданской войны. Проблемы военно-мобилизационной работы в годы Гражданской войны, в том числе привлечение к советской службе бывших офицеров царской армии, в большей степени изучены на общероссийском уровне. Проанализирована региональная специфика деятельности организаций, осуществлявших учет и призыв бывших офицеров, проблем уклонения бывших офицеров от призыва и привлечения их к ответственности за подобные действия. Сделаны выводы о том, что в ходе нарастания вооруженного противостояния на фронте советские военно-учетные органы прошли путь от частичного призыва отдельных категорий военспецов до всеобщей тотальной мобилизации всех проживавших на территории РСФСР офицеров старой армии, годных к службе. Высокий уровень образования и квалификации большинства бывших офицеров позволял им успешно справляться с обязанностями и на гражданской службе. Это обстоятельство приводило к разногласиям между гражданскими и военными ведомствами по вопросам призыва в армию тех или иных сотрудников из числа бывших офицеров.

Ключевые слова: Красная армия, военспецы, офицеры, «бывшие», призыв, мобилизация

Для цитирования: Рахманов П.С. Учет и призыв бывших офицеров Российской императорской армии в Красную армию в годы Гражданской войны (по материалам Тамбовской губернии) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2022. Т. 27, № 3. С. 794-804. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-794-804>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-3-794-804

Accounting and conscription of former officers of the Russian Imperial Army in the Red Army during the Civil War (based on the materials of the Tambov Governorate)

Pavel S. RAKHMANOV

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

kalter169@mail.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](#)

© Рахманов П.С., 2022

Abstract. The civil war and intervention necessitated a general mobilization in the controlled territories. There was an acute problem of manning the Red Army with qualified command personnel, including former tsarist officers (military experts). The purpose of the study is to consider the procedure for conscripting former officers of the army of the Russian Empire to command positions in the Red Army during the Civil War. The problems of military mobilization work during the Civil War, including the involvement of former officers of the tsarist army in the Soviet service, have been studied to a greater extent at the all-Russian level. The regional specifics of the activities of organizations that carried out the registration and conscription of former officers, the problems of evading former officers from conscription and bringing them to justice for such acts are analyzed. It is concluded that in the course of the growing armed confrontation at the front, the Soviet military registration authorities went from a partial call-up of certain categories of military experts to a general total mobilization of all fit-for-service officers of the old army who lived on the territory of the RSFSR. The high level of education and qualifications of the majority of former officers allowed them to successfully cope with their duties in the civil service. This circumstance led to disagreements between the civil and military departments on the drafting of certain employees from among the former officers into the army.

Keywords: Red Army, military experts, officers, “former”, conscription, mobilization

For citation: Rakhmanov P.S. Uchet i prizyv byvshikh ofitserov Rossiyskoy imperatorskoy armii v Krasnuyu armiyu v gody Grazhdanskoy voyny (po materialam Tambovskoy gubernii) [Accounting and conscription of former officers of the Russian Imperial Army in the Red Army during the Civil War (based on the materials of the Tambov Governorate)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 3, pp. 794-804. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-794-804> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Добровольный принцип комплектования Красной армии, действовавший на начальном этапе существования РСФСР, не обеспечивал необходимую эффективность и боеспособность. В условиях нараставшего внутриполитического конфликта и иностранной

интервенции решение этой проблемы становилось одной из важнейших задач. Военно-политическое руководство советского государства ввело всеобщую воинскую повинность, а также стало привлекать к военной службе командный состав старой армии (военспецов).

Актуальность рассматриваемой проблемы обуславливается ростом интереса исследователей к истории Гражданской войны, а также рядом пробелов в историографии данного периода. Отдельные вопросы, решавшиеся советскими государственными и военными органами в период Гражданской войны, актуальны и сегодня. К их числу можно отнести проблемы престижа военной службы в глазах общества, уклонения граждан от военной службы, положения уволенных из Вооруженных сил командиров и др.

Первые работы, посвященные привлечению бывших офицеров к службе в Красной армии, были написаны непосредственными участниками Гражданской войны. Так, фрагментарно данного вопроса коснулся А.В. Антонов-Овсеенко, обобщая опыт строительства советских Вооруженных сил [1]. Одним из первых всесторонних исследований по Красной армии, написанным в 1920-х гг., является работа Н.Е. Какурина «Как сражалась революция» [2]. Исследователем уделено внимание системе комплектования армии в целом и привлечению командных кадров в частности. Заметный вклад в изучение системы комплектования советских Вооруженных сил и работы военных комиссариатов в этом направлении внесла работа Н.Н. Мовчина [3].

Внимания заслуживает монография Н.И. Шатагина. На основе большого фактического материала ученым изучена численность Красной армии, особенности ее формирования, система военного образования, а также роль в этих процессах бывших царских офицеров [4].

Специальные исследования, посвященные военспецам, стали выходить с середины 1960-х гг. [5; 6].

В 1980-е гг. данные проблемы рассматривались в ряде специальных исследований, посвященных военным специалистам на советской службе. В их числе можно отметить работу А.Г. Кавтарадзе [7].

В 2000-е гг. вышел ряд диссертационных исследований по вопросам, связанным с комплектованием Красной армии военспецами, где в том числе начали рассматривать-

ся региональные особенности этого процесса [8; 9].

Особого внимания заслуживает монография А.В. Ганина о роли офицерства старой армии в формировании войск противоборствующих сторон Гражданской войны, в котором проанализированы и особенности призыва офицеров в Красную армию [10]. В работе О.Л. Макаревича рассмотрены вопросы комплектования советских Вооруженных сил и деятельность военных комиссариатов [11].

Особенности призыва бывших офицеров на материалах Тамбовской губернии частично затронул В.К. Лузиков [12]. В рамках изучения городского восстания в Тамбове 17–18 июня 1918 г. В.В. Канищев и Ю.В. Мещеряков уделили внимание особенностям призыва в Красную армию и недостаткам этих действий до начала всеобщей мобилизации [13]. Однако многие аспекты региональных особенностей призыва бывших офицеров в целом и в Тамбовской губернии в частности требуют дальнейшего изучения.

Нами использовались материалы фондов архивов Тамбовской области. Фонды П-382 (Отдел губернского комитета ВКП(б) по изучению истории Октябрьской революции и ВКП(б)) и П-840 (Тамбовский губернский комитет ВКП(б)) государственного архива социально-политической истории Тамбовской области (ГАСПИТО) и фонды Р-1 (Исполнительный комитет Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов Тамбовской губернии), Р-17 (Кирсановский уездный исполнительный комитет Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов), Р-398 (Отдел управления Тамбовского уездного исполнительного комитета Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов) Государственного архива Тамбовской области (ГАТО). Они включают в себя широкий круг документов партийных, советских и военных организаций Тамбовской губернии, затрагивающих вопросы привлечения офицеров к советской военной службе.

Для анализа проблемы были привлечены материалы постановлений политического и

военного руководства РСФСР¹ и региональной периодической печати. В губернских и уездных газетах была широко освещена компания по призыву военспецов. Для анализа проблемы были использованы газеты: «Известия Тамбовского губернского совета рабочих, солдатских и крестьянских депутатов»², моршанская газета «Борьба»³, «Известия Борисоглебского Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов»⁴, «Известия Кирсановского уездного совета крестьянских и рабочих депутатов»⁵.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Переход от частичного призыва военспецов к всеобщей мобилизации

Официальное начало учету военспецов в Советской России положил приказ Народного комиссариата по военным делам № 324, изданный 7 мая 1918 г. [14, с. 58].

В некоторых регионах РСФСР частичные мобилизации офицеров прошли еще летом 1918 г., но Тамбовская губерния в их число не входила. Однако в ходе формирования новых советских войсковых частей к принудительному привлечению военспецов к командной деятельности в губернии прибегали [12, с. 18].

На V Всероссийском съезде Советов, проходившем с 4 по 10 июля 1918 г., рассматривались организационные вопросы военного строительства и было решено широко применять опыт военных специалистов в

¹ Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917–1918 гг. М.: Управление делами Совнаркома СССР, 1942. 1483 с.; Декреты советской власти: в 18 т. Т. 2. 17 марта – 10 июля 1918 г. М.: Политиздат, 1959. 685 с.; Декреты советской власти: в 18 т. Т. 3. 11 июля – 9 ноября 1918 г. М.: Политиздат, 1964. 676 с.

² Известия Тамбовского губернского Совета рабочих, солдатских и крестьянских депутатов. № 126, 161, 166, 169, 187, 216, 225, 236.

³ Борьба. № 23, 49.

⁴ Известия Борисоглебского Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов. № 98.

⁵ Известия Кирсановского уездного Совета крестьянских и рабочих депутатов. № 50.

Красной армии⁶. В соответствии с решением съезда, 29 июля 1918 г. вышел декрет СНК о всеобщем учете военнообязанных, согласно которому военнообязанными считались все граждане РСФСР в возрасте от 18 до 40 лет, не имевшие ограничений по здоровью, в том числе и бывшие офицеры⁷.

До октября 1918 г. продолжалась вестись регистрация и частичный призыв отдельных категорий военспецов. Эффективность призывных мероприятий напрямую зависела от хорошо налаженной системы учета бывших офицеров. Помимо военных учреждений, прежде всего, военных комиссариатов, к данной работе были привлечены партийные и советские организации.

Например, в Кирсанове в августе 1918 г., по сведениям местного комитета партии, приступили к учету бывших офицеров⁸. В Моршанске в конце августа 1918 г. дело учета бывших офицеров взяла на себя уездная ЧК⁹. 24 сентября 1918 г. Тамбовский губернский комиссариат по военным делам предлагал явиться в инструкторский отдел для регистрации всем бывшим офицерам в звании капитана и выше¹⁰.

Осенью 1918 г. в Советской России приступили к всеобщему призыву офицеров. Приказом Реввоенсовета № 4 от 11 сентября 1918 г. призыв бывших офицеров 1890–1897 гг. рождения был назначен на 1 октября¹¹. Следующим нормативным актом, регламентировавшим привлечение военспецов в советские Вооруженные силы, стал декрет СНК от 1

⁶ Декреты советской власти: в 18 т. Т. 2. 17 марта – 10 июля 1918 г. М.: Политиздат, 1959. С. 543.

⁷ Декреты советской власти: в 18 т. Т. 3. 11 июля – 9 ноября 1918 г. М.: Политиздат, 1964. С. 108-109.

⁸ ГАСПИТО (Государственный архив социально-политической истории Тамбовской области). Ф. П-382. Оп. 1. Ед. хр. 110. Л. 13.

⁹ Борьба. 1918. 23 авг.

¹⁰ Известия Тамбовского губернского Совета рабочих, солдатских и крестьянских депутатов. 1918. 24 (11 сент.). № 161.

¹¹ Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917–1918 гг. М.: Упр. делами Совнаркома СССР, 1942. С. 1384-1386.

октября 1918 г. о призывае всех бывших офицеров, не достигших 40-летнего возраста¹².

В этот же день по распоряжению Высшего революционного военного совета в Тамбове была назначена мобилизация офицеров 1890–1898 гг. рождения. Ответственность за своевременную явку призываемых возлагалась также на их родственников, работодателей и квартиродателей¹³. Судя по сообщениям Тамбовских «Известий», мобилизация прошла «с полным успехом». Явка была хорошая, никакого недовольства призывники не выражали¹⁴.

Принимать участие в Гражданской войне планировали далеко не все офицеры старой армии. На то могло быть множество самых различных причин: от нежелания подвергать свою жизнь опасности до отказа служить в Красной армии из идеологических соображений.

Как массовое явление, уклонение от регистрации в качестве военспецов проявилось еще летом 1918 г. На это в августе 1918 г. обратил внимание народный комиссар по военным делам Л.Д. Троцкий, который отметил факты, когда бывшие офицеры-добровольцы, прошедшие медицинское освидетельствование, не являлись для прохождения службы. Приказом № 616 оперативному отделу Народного комиссариата по военным делам было поручено принять меры к выявлению и аресту таких лиц¹⁵. В 1919 г. подобные случаи фиксировались в Тамбовской губернии¹⁶.

¹² Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917–1918 гг. М.: Упр. делами Совнаркома СССР, 1942. С. 995–996.

¹³ Известия Тамбовского губернского Совета рабочих, солдатских и крестьянских депутатов. 1918. 1 окт. (18 сент.). № 166.

¹⁴ Известия Тамбовского губернского Совета рабочих, солдатских и крестьянских депутатов. 1918. 4 окт. (21 сент.). № 169.

¹⁵ Известия Тамбовского губернского Совета рабочих, солдатских и крестьянских депутатов. 1918. 11 авг. (29 июля). № 126.

¹⁶ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. Р-1. Оп. 1. Ед. хр. 32. Л. 21.

В это время события на фронтах еще не диктовали необходимость призыва всех категорий военспецов. Так, офицеров, служивших ранее во флоте и инженерных войсках, направлять в действующую армию пока не планировали¹⁷.

Однако уже с декабря 1918 г. был поднят призывной возраст офицеров. По приказу № 205 Тамбовского уездного военного комиссариата от 7 декабря 1918 г. всем бывшим офицерам (генералам до 60 лет, штаб-офицерам до 55 лет и обер-офицерам до 50 лет) годным по здоровью, нужно было явиться в учетный отдел 12 декабря 1918 г.¹⁸ Это свидетельствовало о возросшей потребности армии в опытных командных кадрах.

На уездном уровне работа всех советских учреждений во многом зависела от специалистов «старой» школы, в число которых входили и офицеры старой армии. В этой связи, чтобы выполнять нормы по призыву и в то же время не дезорганизовать работу учреждений, органам, занимавшимся призывом, приходилось тщательно проверять всех граждан, освобожденных и имевших отсрочки, на предмет возможности их отправки в Красную армию. Так, по приказу Борисоглебского уездного военного комиссариата от 14 декабря 1918 г. на отсрочки мог рассчитывать широкий круг гражданских специалистов, среди которых железнодорожники, милиционеры, преподаватели, инженеры и др.¹⁹

В разные моменты времени Красной армии необходимы были отдельные категории специалистов, призыв которых регламентировался специальными постановлениями.

Отдельной регистрации подлежали лица, имевшие высшее военное образование. Например, военные инженеры с академическим

¹⁷ Известия Тамбовского губернского Совета рабочих, красноармейских и крестьянских депутатов. 1918. 29 нояб. № 216.

¹⁸ Известия Тамбовского губернского Совета рабочих, красноармейских и крестьянских депутатов. 1918. 11 дек. № 225.

¹⁹ Известия Борисоглебского Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов. 1918. 13 дек. № 98.

образованием в Кирсанове и Тамбове в ноябре 1918 г.²⁰

Большое внимание уделялось привлечению в советские Вооруженные силы военспецов из числа выпускников бывшей императорской академии Генштаба. Моршанский военный комиссариат в сентябре 1918 г. призывал к явке всех бывших слушателей старшего курса академии, уволенных в отпуск²¹. К 11 апреля 1919 г. Тамбовский губернский военкомат планировал провести переосвидетельствование бывших офицеров-генштабистов, получивших ранее освобождения или отсрочки²².

Тотальный призыв офицеров старой армии в Красную армию

Рост масштаба и накала боевых действий к 1919 г. привели к тому, что уже с января 1919 г. в военкоматах перестали принимать в расчет высокое должностное положение ряда призывающихся. Так, приказом № 23 Тамбовского уездного военного комиссариата от 23 января 1919 г. Тамбовский уездный военный комиссариат приглашал в учетный отдел бывших офицеров, специально подчеркивалось, что «никакая занимаемая должность от явки не освобождает»²³.

С весны 1919 г. начались регулярные переосвидетельствования офицеров, ранее получивших отсрочки или освобождения. Даные мероприятия проходили в Тамбове в марте, мае, июле 1919 г.²⁴ Тамбовский уездный военный комиссариат неоднократно напоминал руководителям гражданских учреждений, чтобы те содействовали явке своих сотрудников с бывшим офицерским званием и «не чинили препятствий»²⁵.

Совет обороны республики 2 июля 1919 г. приказывал Тамбовскому губисполку

²⁰ Известия Кирсановского уездного Совета крестьянских и рабочих депутатов. 1918. 1 нояб. № 50; Известия Тамбовского губернского Совета рабочих, красноармейских и крестьянских депутатов. 1918. 25 (12) окт. № 187.

²¹ Борьба. 1918. 29 сент. № 49.

²² ГАТО. Ф. Р-1. Оп. 1. Ед. хр. 32. Л. 4об.

²³ Там же. Л. 1об.

²⁴ Там же. Л. 3, 4, 9об.

²⁵ Там же. Л. 4, 12об.

осуществить проверку и переучет бывших офицеров, не служащих в Красной армии. Предполагалась тщательная проверка всех освобождающих документов. К проверке были привлечены представители губисполкома, армии и губернской ЧК²⁶.

Чрезвычайные органы советской власти вели борьбу с уклонением от военной службы. Так, жителя г. Борисоглебск А.П. Хренникова, бывшего офицера, не явившегося в 1918 г. на регистрацию, по решению губернского ревтрибунала отправили под стражу²⁷. Также в заключение по решению президиума губернской ЧК от 21 декабря 1920 г. попал бывший офицер К. Монукало²⁸. Не зарегистрировавшихся офицеров Жирова и Позднякова коллегия ЧК при Тамбовском губсовете 13 августа 1919 г. осудила условно на 1 год. Кроме того, учитывая их социальное происхождение и нахождение в тылу «из шкурных интересов», отправила их на фронт²⁹.

После Октябрьской революции по решению войсковых комитетов некоторые из офицеров были смещены с командных должностей и разжалованы в солдаты, что в дальнейшем, в том числе при призывае на советскую службу, позволяло избежать дополнительной ответственности, избавляло от ярлыка классово чуждого элемента. Велась работа по выявлению этой категории бывших офицеров. Например, руководству Тамбовского уездного военкомата было известно, что бывшие разжалованные офицеры находились и на территории Тамбовского уезда. Согласно приказу от 9 июля, этим лицам надлежало 14 июля 1919 г. явиться в мобилизационный отдел под угрозой привлечения к суду ревтрибунала³⁰. К 1920 г. данная проблема решена не была. В Тамбовском уездном военкомате считали, что бывшие разжалованные офицеры все еще проживали в

²⁶ Там же. Л. 12.

²⁷ ГАТО. Ф. Р-5201. Оп. 2. Ед. хр. 233. Л. 2, 3, 9, 19, 22.

²⁸ ГАСПИТО. Ф. П-840. Оп. 1. Ед. хр. 958. Л. 118об.

²⁹ Там же. Л. 50об.

³⁰ ГАТО. Ф. Р-1. Оп. 1. Ед. хр. 32. Л. 13.

Тамбовском уезде и продолжали уклоняться от регистрации. Приказом № 45 от 18 марта 1920 г. этой категории граждан предлагалось «без страха ответственности за содеянное выполнить свой гражданский долг» и до 1 апреля 1920 г. явиться для регистрации. По истечении данного срока виновные привлекались к судебной ответственности³¹.

Все большую значимость приобретал призыв военспецов. В 1919–1920 гг. была организована деятельность особых комиссий по учету бывших офицеров. Первоначально они действовали при Реввоенсовете, а затем и в других ведомствах [7, с. 132].

При Тамбовском губисполкому с лета 1919 г. работала особая комиссия по учету бывших офицеров, которая контролировала призывные мероприятия. Комиссия осуществляла персональный вызов военспецов для медицинского освидетельствования и отправки в войска, следила за тем, чтобы руководство учреждений, где трудились офицеры, вовремя составляло списки на них. Начальников, не выполнивших данное требование, ждала ответственность за укрывательство, а лица, которые предоставили неверные данные, могли быть обвинены в дезертирстве³².

Особое внимание уделялось офицерам – членам коммунистической партии, а также «сочувствующим» советской власти. Так, управление Тамбовской уездной милиции 29 марта 1919 г., выполняя распоряжение уездного военного комиссариата, обращалось во все отделы уездного исполнкома с требованием, чтобы все бывшие офицеры-коммунисты в чине военных чиновников до 45 лет, обер-офицеров до 50 лет, штаб-офицеров до 55 лет и генералов до 60 лет явились в уездный мобилизационный отдел³³. 8 июля 1919 г. Спасская городская организация РКП(б) по приказу губернского военного комиссариата и губернского комитета партии должна была в течение суток мобилизовать и отправить в Тамбов всех коммунистов и сочувствующих,

имевших бывшее офицерское звание³⁴. Лебедянской организации РКП(б) 8 июля 1919 г. поступило предложение от Тамбовского губкома произвести мобилизацию коммунистов из числа бывших офицеров³⁵.

Для повышения эффективности призыва офицеров, помимо собственно военных учреждений, к данной работе были привлечены органы ВЧК.

Прибывший в Тамбов в октябре 1919 г. полномочный представитель ВЧК М.С. Кедров издал приказ № 1, согласно которому для переосвидетельствования всех бывших офицеров 10 октября 1919 г. была учреждена врачебная комиссия при губернской ЧК. Чтобы повысить явку, на время переосвидетельствования приостанавливались все отпуска и командировки³⁶. По итогам работы комиссии ВЧК, действовавшей до ноября 1919 г., большинство переосвидетельствованных офицеров было отправлено на фронт³⁷.

Несмотря на энергичные меры самых разных советских организаций, в том числе чрезвычайных органов, потребность армии в командаирах росла.

В феврале 1920 г. в Тамбовский губвоенкомат поступили сведения из штаба Орловского военного округа, что в губернии все еще проживали бывшие офицеры, не принятые на учет. Приказывалось исправить это упущение. Тамбовский уездный военкомат издал приказ № 29 от 21 февраля 1920 г., согласно которому все учреждения в трехдневный срок должны были сообщить в мобилизационное отделение обо всех неучтенных бывших офицерах, обязав последних явиться в уездный военкомат. Лица, не явившиеся и не вставшие на учет после выхода данного приказа, а также те, кто укрывал таковых, должны были быть осуждены, как не исполнившие боевой приказ³⁸.

Освобождение бывших офицеров от призыва на военную службу

³¹ ГАТО. Ф. Р-1. Оп. 1. Ед. хр. 32. Л. 33.

³² Там же. Л. 18об.

³³ ГАТО. Ф. Р-398. Оп. 1. Ед. хр. 88. Л. 194.

³⁴ ГАСПИТО. Ф. П-840. Оп. 1. Ед. хр. 249. Л. 10об.

³⁵ Там же. Ед. хр. 216. Л. 54.

³⁶ ГАТО. Ф. Р-1. Оп. 1. Ед. хр. 32. Л. 23.

³⁷ ГАТО. Ф. Р-17. Оп. 1. Ед. хр. 100. Л. 10об.

³⁸ ГАТО. Ф. Р-1. Оп. 1. Ед. хр. 32. Л. 30.

Жесткие меры по тотальному призыву командных кадров старой армии вынуждали руководство гражданских учреждений предпринимать усилия, чтобы оградить своих сотрудников от мобилизаций. Последнее было необходимо для обеспечения эффективной работы вверенных им организаций. Заявления об освобождении или отсрочках регулярно подавались в губернский и уездные военные комиссариаты. Например, Тамбовский губисполком и губстатбюро в апреле 1920 г. обращались в губвоенкомат касательно отсрочки от призыва сотрудника губстатбюро бывшего офицера Бухмана³⁹. Военные комиссариаты в свою очередь рекомендовали подавать только ходатайства, в отношении «действительно незаменимых работников»⁴⁰.

Деятельность гражданских учреждений по подаче такого рода ходатайств приобрела настолько массовый характер, что в СНК решили это регламентировать. 11 декабря 1918 г. СНК постановил, что число бывших офицеров в правительственные учреждениях не должно превышать 10 % нормы от общего числа сотрудников. В случаях превышения этой нормы разрешалось подавать ходатайства об освобождении от призыва в мобилизационное управление Всероглавштаба. Уже к началу января 1919 г. число таких прошений было значительным. Для подачи ходатайства была создана специальная форма в виде анкеты, которая включала в себя данные об образовании, звании, боевом опыте, занимаемой должности бывших офицеров⁴¹.

Особенно ценных, с точки зрения руководства, работников партийных и советских учреждений старались оградить от призыва в первую очередь. Данные вопросы обычно решались через Тамбовский губернский комитет РКП(б). Уездные комитеты партии постоянно обращались в Тамбовский губком с просьбами не призывать тех или иных членов партии, имевших офицерское звание.

³⁹ ГАСПИТО. Ф. П-840. Оп. 1. Ед. хр. 536. Л. 119.

⁴⁰ Известия Тамбовского губернского Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов. 1918. 24 дек. № 236.

⁴¹ ГАТО. Ф. Р-648. Оп. 1. Ед. хр. 1. Л. 21.

Например, Лебедянская организация РКП(б) просила 8 июля 1919 г. не призывать члена партийной организации и бывшего офицера Васильева, а Тамбовский уездный комитет партии обратился 10 июля 1919 г. с просьбой дать отсрочки уже откомандированным бывшим офицерам и унтер-офицерам⁴².

Однако эти обращения удовлетворялись не всегда. Так, в августе 1921 г. Темниковский уком РКП(б) обратился в Тамбовский губком с просьбой об отсрочке для военспеца Струнникова, но данная просьба не была поддержана, поскольку губкомпарт посчитал ее нецелесообразной, аргументируя свое решение тем, что на фронте этот человек нужен больше⁴³.

В случаях, когда члены губкома партии были убеждены в необходимости предоставить отсрочку от призыва нужным в гражданской сфере офицерам, они использовали все возможные механизмы. Губком нередко вступал в противоречия с особой центральной комиссией по отсрочкам. Так, 1 декабря 1920 г. президиум губернского комитета РКП(б) лишь частично согласился с кандидатурами тех, кого можно было, по его мнению, отправить в войска без потери работоспособности учреждений⁴⁴.

В Тамбовском губкоме РКП(б) негативно относились к мобилизации ценных, по их мнению, партийно-нomenklатурных работников. Например, губкомпарт в мае 1920 г. просил временно освободить от призыва председателя Борисоглебского исполкома Пешкова, бывшего офицера⁴⁵. В феврале 1920 г. положительно был решен вопрос об освобождении от призыва в армию секретаря губкомпарта Н.Я. Райвида, бывшего прапорщика⁴⁶. 29 июня 1920 г. губком обратился в губисполком и губвоенкомат с просьбой не призывать представителей руководящего состава губернской ЧК, являвшихся офицерами

⁴² ГАСПИТО. Ф. П-840. Оп. 1. Ед. хр. 216. Л. 54; Ед. хр. 277. Л. 25.

⁴³ ГАСПИТО. Ф. П-840. Оп. 1. Ед. хр. 1016. Л. 74.

⁴⁴ Там же. Ед. хр. 510. Л. 224.

⁴⁵ Там же. Ед. хр. 935. Л. 13а-13аоб.

⁴⁶ Там же. Ед. хр. 920. Л. 136-136об.

старой армии⁴⁷. 17 августа 1921 г. Тамбовский губком обратился с ходатайством в центральную комиссию по отсрочкам с просьбой об освобождении от призыва заведующего губернским отделением Российского телеграфного агентства бывшего прaporщика С.В. Евгенова. Данное ходатайство было удовлетворено. С.В. Евгенов продолжил гражданскую службу в Тамбове⁴⁸.

Иногда подобного рода прошения об отсрочках терялись. Так, в апреле 1921 г. в особую центральную комиссию по отсрочкам не дошло прошение от губернского отдела народного образования для бывшего офицера Дорофеева, губернского инструктора народного образования. В связи с этим губком вынужден был в июне 1921 г. подать повторное ходатайство от своего имени⁴⁹.

Для отдельных сотрудников учреждений применялись лишь краткосрочные отсрочки. Так, Тамбовский уездный финансовый отдел просил 23 апреля 1919 г. дать бывшему офицеру Елизарову две недели отсрочки для передачи дел другому сотруднику⁵⁰.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, по мере роста интенсивности боевых действий на фронтах Гражданской войны, призывные мероприятия становились все более жесткими. В 1918 г. началась мобилизация офицеров, но с рядом ограничений по возрасту и военной специализации. Но уже с конца 1918 – начала 1919 г. был повышен призывной возраст, начали ак-

⁴⁷ ГАСПИТО. Ф. П-840. Оп. 1. Ед. хр. 651. Л. 50.

⁴⁸ Там же. Ед. хр. 950. Л. 49-49об.

⁴⁹ ГАСПИТО. Ф. П-840. Оп. 1. Ед. хр. 654. Л. 59-59об.

⁵⁰ ГАТО. Ф. Р-398. Оп. 1. Ед. хр. 88. Л. 204.

тивно призываться офицеры из числа служащих учреждений, проводились регулярные медицинские переосвидетельствования. К данной работе были привлечены не только военные учреждения, но и органы ВЧК, партийные и советские организации. Руководство РСФСР в целом, и советского военного ведомства в частности старались максимально эффективно использовать кадровый потенциал царской армии, что стало в дальнейшем одним из факторов победы Красной армии в годы Гражданской войны. В то же время, компании по призыву офицеров негативно влияли на работоспособность тех учреждений и организаций, в которых они трудились ранее. В связи с этим между военным и гражданскими ведомствами постоянно возникали разногласия по вопросам призыва тех или иных специалистов. Зачастую, данные проблемы приходилось решать с помощью высшей губернской партийной организации.

Для дальнейшего изучения проблемы, конкретизации ряда положений и выводов, представленных в исследовании, необходимо привлечь дополнительные, прежде всего, статистические материалы фондов Тамбовского губернского и уездных военных комиссариатов.

В ходе исследования были изучены особенности призыва командных кадров бывшей царской армии в Красную армию, проанализированы действия гражданских и партийных организаций в отношении тех представителей данной социально-профессиональной группы, которые, по их мнению, были необходимы для обеспечения эффективного функционирования гражданских учреждений на территории Тамбовской губернии. В научный оборот введен ряд новых источников.

Список источников

1. Антонов-Овсеенко А.В. Строительство Красной армии в революции. М.: Красная новь, 1923. 59 с.
2. Какурин Н.Е. Как сражалась революция: в 2 т. Москва; Ленинград: Гос. изд-во, 1925. Т. 1. 1917–1918. 269 с.
3. Мовчин Н.Н. Комплектование Красной армии: Исторический очерк. Л.: Воен. тип. Упр. делами Наркомвоенмор и РВС СССР, 1926. 292 с.

4. Шатагин Н.И. Организация и строительство Советской армии в 1918–1920 гг. М.: Воениздат, 1954. 248 с.
5. Федюкин С.А. Об использовании военных специалистов в Красной армии // Военно-исторический журнал. 1962. № 6. С. 32-43.
6. Кляцкин С.М. На защите Октября. Организация регулярной армии и милиционное строительство в Советской республике 1917–1920. М.: Наука, 1965. 475 с.
7. Кавтарадзе А.Г. Военные специалисты на службе Республики Советов 1917–1920 гг. М.: Наука, 1988. 276 с.
8. Поляков Р.Ю. Военно-мобилизационная работа местных органов военного управления в 1918 – начале 1919 гг.: По материалам Пензенской губернии: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Пенза, 2003. 25 с.
9. Шувалов А.А. Командный состав Красной армии и Белого движения в годы Гражданской войны: октябрь 1917 – конец 1920 года: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Брянск, 2007. 23 с.
10. Ганин А.В. Офицерский корпус в годы Гражданской войны в России 1917–1922. М.: Изд-во «Старая Басманская», 2018. 272 с.
11. Макаревич О.Л. Постановка мобилизационной работы и комплектование Красной армии людскими ресурсами в годы Гражданской войны в России (1918–1922) // Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология. 2020. Т. 30. № 4. С. 616-627. <https://doi.org/10.35634/2412-9534-2020-30-4-616-627>
12. Лузиков В.К. Формирование и комплектование частей и соединений Красной Армии в 1918–1920 гг. (по материалам Рязанской, Тамбовской и Тульской губерний): автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 2016. 26 с.
13. Канищев В.В., Мещеряков Ю.В. Анатомия одного мятежа (Тамбовское восстание 17–19 июня 1918 г.). Тамбов: Изд-во ТГУ, 1995. 295 с.
14. Абинякин Р.М. Бывшие офицеры в военных комиссариатах Орловской губернии в 1919–1923 гг. // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 3-1. С. 57-65.

References

1. Antonov-Ovseyenko A.V. *Stroitel'stvo Krasnoy armii v revolyutsii* [The Construction of the Red Army in the Revolution]. Moscow, Krasnaya nov' Publ., 1923, 59 p. (In Russian).
2. Kakurin N.E. *Kak srazhalas' revolyutsiya: v 2 t.* [How the Revolution Fought: in 2 vols.]. Moscow, Leningrad, State Publ., 1925, vol. 1, 1917–1918, 269 p. (In Russian).
3. Movchin N.N. *Komplektovaniye Krasnoy armii: Istoricheskiy ocherk* [Recruitment of the Red Army: Historical Essay]. Leningrad, Military Typography of Affairs of the People's Commissariat for Military Affairs and the Revolutionary Military Council of the USSR Publ., 1926, 292 p. (In Russian).
4. Shatagin N.I. *Organizatsiya i stroitel'stvo Sovetskoy armii v 1918–1920 gg.* [Organization and Construction of the Soviet Army in 1918–1920]. Moscow, Voyenizdat Publ., 1954, 248 p. (In Russian).
5. Fedyukin S.A. Ob ispol'zovaniyu voyennykh spetsialistov v Krasnoy Armii [On the use of military specialists in the Red Army]. *Voyenno-istoricheskiy zhurnal* [Military History Journal], 1962, no. 6, pp. 32-43. (In Russian).
6. Klyatskin S.M. *Na zashchite Oktyabrya. Organizatsiya regul'yarnoy armii i militsionnoye stroitel'stvo v Sovetskoy respublike 1917–1920* [In Defense of October. Organization of the Regular Army and Militia Construction in the Soviet Republic 1917–1920]. Moscow, Nauka Publ., 1965, 475 p. (In Russian).
7. Kavtaradze A.G. *Voyennyye spetsialisty na sluzhbe Respubliki Sovetov 1917–1920 gg.* [Military Specialists in the Service of the Republic of Soviets 1917–1920]. Moscow, Nauka Publ., 1988, 276 p. (In Russian).
8. Polyakov R.Y. *Voyenno-mobilizatsionnaya rabota mestnykh organov voyennogo upravleniya v 1918 – na-chale 1919 gg.: Po materialam Penzenskoy gubernii: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [Military Mobilization Work of Local Military Authorities In 1918 – Early 1919: Based On Materials From The Penza Governorate. Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Penza, 2003, 25 p. (In Russian).
9. Shuvalov A.A. *Komandnyy sostav Krasnoy armii i Belogo dvizheniya v gody Grazhdanskoy voyny: oktyabr' 1917 – konets 1920 goda: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [The Command Staff of the Red Army and the

- White Movement during the Civil War: October 1917 – Late of 1920. Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Bryansk, 2007, 23 p. (In Russian).
10. Ganin A.V. *Ofitserskiy korpus v gody Grazhdanskoy voyny v Rossii 1917–1922* [The Officer Corps during the Russian Civil War 1917–1922]. Moscow, “Staraya Basmannaya” Publ., 2018, 272 p. (In Russian).
11. Makarevich O.L. Postanovka mobilizatsionnoy raboty i komplektovaniye Krasnoy armii lyudskimi resursami v gody grazhdanskoy voyny v Rossii (1918–1922) [Mobilization and manning of the red army during the civil war in Russia (1918–1922)]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Istorija i filologija – Bulletin of Udmurt University. Series History and Philology*, 2020, vol. 30, no. 4, pp. 616-627. <https://doi.org/10.35634/2412-9534-2020-30-4-616-627>. (In Russian).
12. Luzikov V.K. *Formirovaniye i komplektovaniye chastej i soyedineniy Krasnoy armii v 1918–1920 gg. (po materialam Ryazanskoy, Tambovskoy i Tul'skoy guberniy): avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [Development and Staffing of Units and Formations of the Red Army in 1918–1920 (based on the Materials of the Ryazan, Tambov and Tula Governorates). Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2016, 26 p. (In Russian).
13. Kanishchev V.V., Meshcheryakov Y.V. *Anatomiya odnogo myatezha (Tambovskoye vosstaniye 17–19 iyunya 1918 g.)* [Anatomy of One Rebellion (Tambov Uprising June 17–19, 1918)]. Tambov, Tambov State University Publ., 1995, 295 p. (In Russian).
14. Abinyakin R.M. Byvshiye ofitsery v voyennyykh komissariatakh Orlovskoy gubernii v 1919–1923 gg. [Former Officers in the Military Commissariats of the Oryol Governorate in 1919–1923]. *Uchenyye zapiski Orlowskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye i sotsial'nyye nauki* [Scientific Notes of the Oryol State University. Series: Humanities and Social Sciences], 2010, no. 3-1, pp. 57-65. (In Russian).

Информация об авторе

Рахманов Павел Сергеевич, аспирант, кафедра всеобщей и российской истории, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-8647-6346](https://orcid.org/0000-0002-8647-6346), kalter169@mail.ru

Статья поступила в редакцию 16.11.2021
Одобрена после рецензирования 15.02.2022
Принята к публикации 18.03.2022

Information about the author

Pavel S. Rakhmanov, Post-Graduate Student, General and Russian History Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-8647-6346](https://orcid.org/0000-0002-8647-6346), kalter169@mail.ru

The article was submitted 16.11.2021
Approved after reviewing 15.02.2022
Accepted for publication 18.03.2022

Оборонно-массовая подготовка дальневосточников к защите Отечества в годы Великой Отечественной войны (1941–1945)

Галина Анатольевна ТКАЧЕВА

ФГБУН «Институт истории, археологии и этнографии народов Дальнего Востока
Дальневосточного отделения Российской академии наук»
690001, Российская Федерация, г. Владивосток, ул. Пушкинская, 89
tkacheva.ga@bk.ru

Аннотация. С использованием впервые вводимых в научный оборот источников проанализировала оборонно-массовая подготовка дальневосточников к защите социалистического Отечества в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. Выявлен качественный состав руководителей военного обучения и количественные параметры подготовки военных специалистов. Обосновано, что созданная централизованная система всеобщего военного обучения решала задачу подготовки мобилизационного резерва на предприятиях и учреждениях, в колхозах и совхозах, образовательных учреждениях Дальнего Востока по территориально-производственному принципу в объеме подготовки одиночного бойца и специалиста – истребителя танков, снайпера, автоматчика, пулеметчика, связиста, санинструктора, медсестры. Показатели овладения военной специальностью отражают не только потребность, но и возможность обучения в регионе. Подготовка в спортивных организациях и обществах, на предприятиях, в учреждениях и учебных заведениях рассматривалась не только с точки зрения повышения культурного уровня дальневосточников, но и социально-идеологического воспитания, прежде всего, молодежи. Решались взаимосвязанные задачи: военнообязанные приобретали знания, которые, с одной стороны, использовались в трудовой деятельности и для освоения военной техники, с другой – готовились военно-обученные резервы, отрабатывались оптимальные параметры комплектования Вооруженных сил с учетом наличия мобилизационных ресурсов.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, Дальний Восток СССР, мобилизационные резервы, всеобщее военное обучение, оборонно-массовая подготовка

Для цитирования: Ткачева Г.А. Оборонно-массовая подготовка дальневосточников к защите Отечества в годы Великой Отечественной войны (1941–1945) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 3. С. 805-820. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-805-820>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-3-805-820

Defense mass training of people from the Far East for defense of Motherland during Great Patriotic War (1941–1945)

Galina A. TKACHEVA

The Far Eastern Branch of Russian Academy of Sciences Institute of History, Archaeology and Ethnology
89 Pushkinskaya St., Vladivostok 690001, Russian Federation
tkacheva.ga@bk.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](#)

© Ткачева Г.А., 2022

Abstract. With the use of sources introduced into scientific circulation for the first time, she analyzed the mass defense training of the Far East for the defense of the socialist Fatherland during the Great Patriotic War of 1941–1945. The qualitative composition of the leaders of military training and the quantitative parameters of the training of military specialists are revealed. It is substantiated that the created centralized system of general military training solved the problem of preparing a mobilization reserve at enterprises and institutions, on collective farms and state farms, in educational institutions of the Far East according to the territorial production principle in the scope of training a single fighter and a specialist – a tank destroyer, sniper, rifleman, machine gunner, signalman, medical officer, nurse. Indicators of mastering a military specialty reflect not only the need, but also the possibility of training in the region. Training in sports organizations and societies, at enterprises, in institutions and educational institutions was considered not only from the point of view of raising the cultural level of the Far East, but also the socio-ideological education, especially of young people. Interrelated tasks were solved: those liable for military service acquired knowledge, which, on the one hand, was used in labor activity and for the development of military equipment, on the other hand, military-trained reserves were prepared, optimal parameters for recruiting the Armed Forces were worked out, taking into account the availability of mobilization resources.

Keywords: Great Patriotic War, Far East of the USSR, mobilization reserve, universal military training, mass military training

For citation: Tkacheva G.A. Oborонно-массовая подготовка даљненаселенія к заштите Отечества в годы Великой Отечественной войны (1941–1945) [Defense mass training of people from the Far East for defense of Motherland during Great Patriotic War (1941–1945)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Серия: Гуманитарные науки – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 3, pp. 805-820. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-805-820> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность изучения проблемы обороно-массовой подготовки населения к защите Отечества обусловлена необходимостью осмыслить их взаимосвязь с социально-экономическими, духовно-нравственными

составляющими трансформации международных отношений. В условиях идеально-политического противостояния, фальсификации и извращения участия Вооруженных сил Российской Федерации в операциях по поддержанию мира и безопасности ценностный аспект исторической памяти приобретает

особую значимость. Объективный анализ оборонной мощи государства, морально-психологического настроя советского народа в годы Великой Отечественной войны важен для формирования национального самосознания, реализации программы патриотического воспитания молодежи с использованием культурно-исторических, информационно-психологических, научных и образовательных компонентов. Изучение опыта деятельности государственных и военных структур по использованию мобилизационных возможностей Дальнего Востока обозначит направления по решению стратегии региональной безопасности восточных районов страны на ближайшую и отдаленную перспективу.

За прошедшие годы изменился тип социально-культурной репродукции, ментальность поколений, увеличилось число и многообразие документальных свидетельств, требующих комплексного анализа. Анализ историографии свидетельствует, что проблемы оборонно-массовой подготовки дальневосточников в годы Великой Отечественной войны (1941–1945) не имеется, но с позиций исследовательских задач выявлены публикации общесоюзной (общероссийской) и региональной научно-исследовательской мысли, содержащие основные концептуальные подходы в оценке исторических событий.

Под структурными компонентами методологического дискурса понимается осмысление предметной области исследования оборонного потенциала Дальнего Востока СССР и особенностей его изучения с использованием теоретических моделей в рамках общенаучных и специальных методов познания. Опираясь на анализ процессов трансформации советского общества, тема разрабатывалась с учетом регионального, сравнительно-исторического типа работы. В работе использовались структурный, статистический, диахронный, абстрактно-логический методы. Источниковую базу исследования составил комплекс первичных документов и материалов, отражающих процессы исследуемого периода, и вторичных – интерпретирующих произошедшие события. Он выяв-

лен в опубликованных сборниках документов, справочниках и словарях, а также фондах пяти государственных архивов. Использование общенаучных методов системно-исторического анализа способствовало изучению подготовки мобилизационного резерва на Дальнем Востоке СССР в контексте модернизации.

В ходе решения исследовательских задач:

- выявлена нормативно-законодательная база функционирования системы подготовки мобилизационного резерва;
- обоснованы основные положения мобилизации материальных, финансовых средств, подбора и расстановки кадров, контроля и проверки исполнения поставленных задач;
- определена численность и состав военных руководителей в учебных заведениях Дальневосточного региона;
- выявлены основные направления и численность подготовки мобилизационных резервов в Дальневосточном регионе;
- доказано, что оборонно-массовая подготовка дальневосточников в годы Великой Отечественной войны носила целенаправленный характер.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Оборонно-массовая подготовка населения к защите социалистического Отечества регулировалась нормативно-законодательными актами о воинской обязанности и комплектовании Рабоче-крестьянской Красной армии (РККА, Красная армия). Она формировалась одновременно со становлением военного учета военнообязанных в административно-территориальных образованиях РСФСР/СССР и возлагалась на Народный комиссариат по военным делам/Народный Комиссариат Обороны СССР, в образовательных учреждениях – на Народный комиссариат просвещения, военные комиссариаты и военных руководителей.

За вневойсковую и боевую, начальную и допризывную подготовку в 1920–1930-х гг. отвечали семь различных отделов Наркомата обороны, которые подготовили 9 программ

по военному обучению. Программы для учащихся образовательных школ также готовили военные отделы Наркомата просвещения РСФСР, для студентов – Комитета по высшей школе СНК СССР, для техникумов и приравненных к ним учебных заведений – отдел Управления боевой подготовки РККА. Для усиления партийного руководства в краевых, областных комитетах ВКП(б) создавались военные отделы.

В условиях социально-политического противостояния Гражданской войны констатировалось право и священный долг трудящихся беззаветно защищать завоевания революции с оружием в руках «...до последней капли крови...» [1, с. 23, 24]. Вводилась всеобщая воинская повинность и обязательное военное обучение граждан Российской Советской Федеративной Социалистической Республики на начальном этапе (в школьном возрасте), подготовительном (16–18 лет) и призывном (19–40 лет) в объеме не менее 96 часов без отрыва от производства¹.

После окончания Гражданской войны нейтрализацию военной опасности осуществляли политическими, дипломатическими средствами, путем поддержания Рабоче-крестьянской Красной армии и Рабоче-крестьянского военно-морского флота, пограничных войск в боевой готовности на основе смешанной системы комплектования. Обязательное военное обучение населения отменили, лица 16–18 лет проходили курс предварительной военной подготовки в объеме 160 часов, 19–20 лет – допризывной (до 10 недель) без отрыва от производства вневойсковым порядком и на сборах. Молодежь призывного возраста средних школ и техникумов, высших учебных заведений обучалась по программам подготовки резерва младших командиров. От военного обучения освобождались лица по состоянию здоровья или религиозным убеждениям. Временная отсрочка предоставлялась учащимся на время экзаменов и сельскому населению – полевых работ, специалистам и инженерно-техническим ра-

ботникам – по производственной необходимости [2, с. 36–37].

Военно-физическое воспитание рассматривалось как важнейшее звено «военизации школ» – введения в учебных заведениях изучения военного дела в системе подготовки мобилизационных резервов [3, с. 47]. Всесоюзный совет по физической культуре разработал единые критерии для оценки уровня физического развития учащихся всех возрастов. Они предусматривали проведение занятий два–три раза в неделю с использованием гимнастических упражнений и массовых игр, спортивных развлечений военно-прикладного характера, изучение основ стрелкового дела, приобретение санитарно-гигиенических навыков.

Связующим звеном военной и спортивной подготовки населения стал Всесоюзный физкультурный комплекс «Готов к труду и обороне СССР» с большим количеством нормативов (ГТО, 3 возрастные группы для мужчин и женщин старше 16 лет) и для школьников – «Будь готов к труду и обороне СССР» (БГТО, 4 возрастные группы для юношей и девушек). Первая ступень ГТО включала 21 норматив и вторая – 24, БГТО – 16, из них 3–5 определяли знание истории строительства Вооруженных сил СССР, физкультурного движения, основ гигиены и противохимической защиты. Для распространения санитарно-оборонных знаний существовали комплексы «Готов к санитарной обороне» (ГСО) и «Будь готов к санитарной обороне» (БГСО).

При разработке основных направлений подготовки мобилизационных резервов большое значение придавалось взаимодействию государственных структур и общественных организаций. Практически во всех административно-территориальных образованиях страны создавались военно-спортивные общества, на предприятиях и учреждениях – клубы и кружки. Общество содействия обороне и авиационно-химическому строительству СССР (ОСОАВИАХИМ) готовило специалистов по военно-техническим направлениям, обучало население методам противовоздушной и противохимической защиты.

¹ Декреты Советской власти: в 18 т. М.: Госполитиздат, 1959. Т. 2. 17 марта – 10 июля 1918 г. С. 151–153.

Союз обществ Красного Креста и Красного Полумесяца СССР (РОКК) готовил медицинских работников низшего звена (медсестер, санитарок, дезинфекторов), создавал санпости, звенья и дружины, группы самозащиты для оказания первой медицинской помощи больным, пострадавшим при стихийных бедствиях и несчастных случаях.

В условиях нарастания внешнеполитической угрозы идеологическая установка – советский народ должен находиться «...в состоянии мобилизационной готовности перед лицом опасности военного нападения, чтобы никакая случайность <...> наших внешних врагов не могли застигнуть нас врасплох...» – обусловила изменения в системе комплектования вооруженных сил и обучения резервов². С 1 сентября 1939 г. защита Отечества объявляется священным долгом, а воинская служба – почетной обязанностью всех граждан СССР, вводится всеобщая воинская обязанность, начальная военная подготовка для учащихся 5–7 классов, допризывная – 8–10 классов, техникумов, рабфаков, школ фабрично-заводского ученичества (трудовых резервов), студентов высших учебных заведений³.

Устанавливаются новые нормативы физического воспитания, состоящие из обязательных – развивающего, военно-прикладного характера и выбранных – способствующие развитию определенных спортивных навыков. Для получения значка БГТО требовалось сдать 11 норм, ГТО I ступени – 14 и II ступени – 15 норм [4, с. 153]. Сдача нормативов под лозунгом «Сегодня физкультурник – завтра боец» проводилась по программам физического воспитания в учебных заведениях и пунктах начальной военной подготовки, спортивных секциях и подтверждалась в зависимости от результатов золотыми или серебряными значками.

² Наставление о мобилизационной работе войсковых частей, управлений и учреждений Красной армии. 1940. 20 июня. URL: <http://rkka.ru/docs/real/pu39/main.htm> (дата обращения: 10.04.2021).

³ Сборник законов СССР и указов Президиума Верховного Совета СССР. 1938–1944 гг. М.: Ведомости Верховного Совета СССР, 1945. С. 85.

На Дальнем Востоке военное обучение вводилось постепенно, как правило, в рамках подготовки воина-стрелка, что объяснялось отсутствием помещений и полигонов, оборудования и учебного оружия, а также преподавателей-специалистов. Качественные показатели вовлечения дальневосточников в оборонные общества, проведения массовых мероприятий, соревнований и военизированных учений со сдачей норм на оборонные значки определяли результативность военно-спортивного обучения. В частности, по неполным сведениям, в школах Приморского края за 1940/1941 учебный год подготовили 1650 истребителей танков, 460 пулеметчиков, 380 медсестер, 64 инструктора рукопашного боя, а сдали нормативы на значок «Готов к труду и обороне» 3478 человек и «Будь готов к труду и обороне» – 2600, «Готов к санитарной обороне» – 6879, «Ворошиловский стрелок» – 2621 и «Юный Ворошиловский стрелок» – 1344 человека⁴.

Накануне Великой Отечественной войны требования к военно-спортивной подготовке молодежи были повышенны. На преподавание физкультуры и военного дела в школах вместо 398 часов отводилось уже 858 часов⁵. Расчет часов военно-санитарного обучения составил в 7 классах – 34 часа (для девочек и мальчиков), в 8 классах – 198 часов (только для девушек), в педучилищах, политпросветшколах и техникумах – 198 часов (только для девушек), в вузах – не более 200 часов [5, с. 203]. Однако программы не выполнялись из-за перегрузки учебных планов. Проблему пытались решить путем сокращения выделенных часов на уроки пения, рисования, введением элементов военного обучения на физкультурных занятиях по уставам Красной армии. В пионерских лагерях проводились военизированные походы и игры, соревнования по различным видам спорта, школьники приобретали практические навыки по топо-

⁴ ГА РФ (Государственный архив Российской Федерации). Ф. 2660. Оп. 70. Д. 2791. Л. 24, 25, 27об.

⁵ РГАСПИ (Российский государственный архив социально-политической истории). Ф. 17. Оп. 126. Д. 2. Л. 150.

графии, химической и санитарной защите, стрельбе и связи.

Великая Отечественная война обострила проблему мобилизационного резерва. Ситуацию усугубил большой удельный вес необученных военнообязанных запаса и призывников, несогласованность действий различных управлений и служб. Как признавалось даже на официальном уровне, военное обучение носило преимущественно спортивный характер. В частности, по данным призыва осенью 1940 г., 21,5 % призывников- дальневосточников по разным причинам не прошли действительную военную службу, 30–40 % не имели военной подготовки, что соответствовало общероссийским показателям⁶.

С 1 октября 1941 г. постановлением Государственного Комитета Обороны вводится обязательное всеобщее военное обучение по 110-часовой программе без отрыва от производства мужчин в возрасте от 16 до 50 лет, а с апреля 1942 г. – женщин. При Народном Комиссариате Обороны образовали Главное управление всеобщего военного обучения (возглавил Н.И. Пронин), в военных округах, областных и краевых военных комиссариатах – отделы, а в районных военкоматах ввели должности инструктора Всевобуча⁷.

Созданная централизованная система всеобщего военного обучения решала задачу подготовки мобилизационного резерва на предприятиях и учреждениях, в колхозах и совхозах, в образовательных учреждениях Дальнего Востока по территориально-производственному принципу в объеме подготовки одиночного бойца и специалиста – истребителя танков, снайпера, автоматчика, пулеметчика, связиста, санинструктора, медсестры.

Особое внимание обращалось на обучение юношей 16–18 лет строевой, физической и огневой, девушек – военно-санитарной подготовке. Учебно-методические пособия Наркомпроса РСФСР «Организация учебно-

воспитательной работы в период Великой Отечественной войны», «Элементы военного дела в преподавании математики, физики, химии, географии», «Военно-физкультурная подготовка учащихся» нацеливали на воспитание ценностно-поведенческих ориентиров патриотической направленности.

Программно-нормативную направленность военной подготовки определяли учебники и учебные пособия, которые содержали исторические сведения о создании и организации Красной армии, ее роли в защите захватов Октября, задачи молодежи в укреплении обороноспособности страны. С привлечением иллюстративного материала и наглядных схем школьники учились выполнять гимнастические и легкоатлетические упражнения, плавать и ходить на лыжах, приобретали навыки строевой и огневой подготовки, военной топографии и противохимической защиты [6]. Количество часов по военно-физической подготовке увеличилось за счет сокращения учебных часов по отдельным предметам.

В 1941/1942 учебном году военное обучение на Дальнем Востоке осуществлялось по старым программам, которые давали навыки военнообязанного допризывной подготовки, а не бойца. Управление Всевобуча при Наркомате Обороны не разработало и не предоставило новые нормативы. Распыление занятия по одному часу не позволяло провести их на открытой местности, организовать юношей в военные подразделения, отработать навыки строевой и тактической подготовки⁸.

Обострилась проблема комплектования военных руководителей, численность которых к началу войны в регионе была значительно меньше потребности. В частности, к июню 1941 г. в 67 средних и 171 семилетней школах Приморского края имелось всего 72 военрука и 32 совместителя (не более 44 % необходимых), из них 40 % среднего начсостава и 60 % – рядовых⁹. Массовая мобили-

⁶ РГВА (Российский государственный военный архив). Ф. 34725. Оп. 1. Д. 105. Л. 327, 328.

⁷ Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1986): в 15 т. М.: Политиздат, 1985. Т. 7. 1938–1945. С. 241–242.

⁸ РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 126. Д. 2. Л. 188.

⁹ ГА РФ. Ф. 2660. Оп. 70. Д. 2791. Л. 24; ГАПК (Государственный архив Приморского края). Ф. 510. Оп. 3. Д. 69а. Л. 86.

зация военнообязанных сократила и без того ограниченный социальный состав возможных руководителей всеобуча. Только в Хабаровском крае к обучению бойцов Всевобуча было привлечено свыше 5 тыс. военнообязанных запаса старшего, среднего и младшего командно-политического состава¹⁰. Более 3,5 тыс. комсомольцев пришли в учебные пункты региона в качестве инструкторов, политработников, командиров, однако это не решало кадровых проблем¹¹. В учебных заведениях на должности военных руководителей назначались работники военкоматов, военнообязанные запаса, учителя физкультуры без необходимых знаний.

Управления пропаганды и агитации ЦК ВКП(б), проанализировав состояние всеобщего военного обучения в ряде областей страны, вынуждено констатировало, что 75 % командиров всевобуча не имеют военного образования и не могут эффективно организовать занятия, руководители предприятий и организаций, озабоченные выполнением производственных заданий, не заинтересованы в военной подготовке работников. Обучение бойцов всевобуча военным навыкам и специальностям проводится формально без учета условий фронтовой обстановки и опыта военных действий РККА, отработка практических навыков подменяется «ненужной и вредной словесностью»¹².

Безусловно, в условиях военного времени одновременно повысить уровень подготовки мобилизационных резервов не представлялось возможным. Принимается решение о многоступенчатой целевой подготовке населения, начиная со школьного возраста. Постановлением СНК СССР № 1729 и 1730 от 24 октября 1942 г. во всех учебных заведениях вводится военное обучение в 1–4 классах по программе военно-физкультурной, 5–7 классах – начальной военной, 8–10 классах – военно-призывной подготовки, учащиеся

ФЗО и ремесленных училищ, техникумов и институтов – по программе Всевобуча.

По новым программам военно-физическая подготовка школьников начальных классов осуществлялась в 1–2 классах в объеме 33 часов, 3–4 классах – 66 часов. На гимнастические упражнения и подвижные игры отводилось 61 % учебного времени, строевую и лыжную подготовку – 30 %, беседы о Красной армии – 8 % и на противохимическую защиту – 1 %. Начальная военная подготовка школьников 5–7 классов (99 часов) включала гимнастику, спортивные игры, преодоление препятствий, кросс по пересеченной местности, плавание, приемы рукопашного боя и стрельбы в рамках подготовки одиночного бойца-стрелка. Допризывная подготовка учащихся 8–10 классов (140 часов) была направлена на подготовку бойца, способного действовать в составе воинского подразделения. Программа состояла из строевой, огневой, тактической, топографической, лыжной и противохимической подготовки, имела большую практическую направленность (на физическую подготовку отводилось 25 % учебного времени) и предусматривала двухнедельный лагерный сбор. Юноши приобретали навыки по техническим специальностям, девушки – сандружинниц, радиосток, телефонисток, связисток, телеграфисток¹³. В крупных населенных пунктах региона создаются военно-учебные пункты, в вузах открываются военные кафедры, которые готовят командиров запаса по 43 военным специальностям. Учащиеся на военно-учебных пунктах сводились в постоянные стрелковые подразделения, на должность командиров отделений, взводов и инструкторов назначались наиболее дисциплинированные и подготовленные учащиеся.

Все изменения были направлены на формирование у подрастающего поколения выносливости и организованности, смелости, товарищества и взаимовыручки, умения действовать в составе отделения и взвода, защищая Отечество. Во всех школах до начала учебных занятий в обязательном порядке предусматривалось проведение зарядки про-

¹⁰ ГАХК (Государственный архив Хабаровского края). Ф. П-35. Оп. 1. Д. 1457. Л. 103.

¹¹ РГАСПИ. Ф. М-1. Оп. 6. Д. 289. Л. 7; Д. 336. Л. 35об., 37 (подсчит. авт.).

¹² РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 125. Д. 132. Л. 10, 11.

¹³ ГАХК. Ф. П-35. Оп. 1. Д. 1531. Л. 49.

должительностью 10–15 мин, физкультурно-спортивные мероприятия имели ярко выраженную военно-оборонную направленность. В комплекс ГТО и БГТО включили дополнительные нормативы: знание материальной части стрелкового оружия, умение рыть окопы и маскироваться, наблюдать за противником и сигналами воздушной тревоги, преодолевать препятствия и водные преграды, вести штыковой бой и метать гранаты из разных положений.

Для руководства военным обучением в учебных заведениях Наркомата просвещения в составе Наркомата Обороны создали Управление военной подготовки учащихся, в штабах военных округов – отделы инспектирования и в рай/горвоенкоматах – инструкторов (3–5 человек). Численность созданного аппарата по РСФСР составляла 10,4 тыс. офицеров, из них 1068 инспекторов-инструкторов военных округов, 993 – областных и 8353 – районных военкоматов, что составляло в среднем около 80 % должностей. Дальневосточный фронт смог заполнить только 77,4 % вакансий, создав аппарат в 320 человек: 45 инспекторов отдела при штабе, 64 – инструкторов областных и 211 – районных военкоматов¹⁴.

Комплектование военными руководителями учебных заведений проводилось через военкоматы. По донесению военных округов, в апреле 1943 г. в 108,1 тыс. школах РСФСР имелось 96,4 тыс. военруков, из них в начальных 86,7 % потребности, неполных средних – 83 % и средних школах – 98,9 %, средних и высших учебных заведениях – 95–96 %. На Дальнем Востоке техникумы, школы фабрично-заводского обучения и ремесленные училища, вузы, средние и неполные средние школы были укомплектованы военными руководителями в полном объеме, начальные – на 85,9 % (табл. 1).

В отличие от показателей по РСФСР, где военное обучение в 5–7 и 8–10 классах проводили 4452 учителя (2253 мужчины и 2199 женщин), что составляло 13,8 % военруков,

на Дальнем Востоке их было всего 33 человека (24 мужчины и 9 женщин), или 4,4 %. Состав военных руководителей в регионе также отличался от российских показателей. Так, военными руководителями в неполных средних и средних школах РСФСР работали 32134 человека, из них 69 % – мобилизованные по ранению, 24 % – военнообязанные запаса и 1 % – кадровые военнослужащие; 44 % представляли младший и 17 % – средний начальствующий, 19 % – рядовой состав. На Дальнем Востоке 74 % военруков составляли лица, находящиеся в запасе; 15 % – из кадров и только 5 % – прибывшие из армии; 54 % – младший и 23 % средний комсостав и 8 % – рядовой (табл. 2).

Судя по отчетности, ситуацию с комплектованием руководителей военного дела в учебных заведениях и пунктах всеобучи Дальнего Востока удалось стабилизировать к началу 1943/1944 учебного года. Так, в школах Хабаровского края (без данных по Камчатской и Сахалинской обл., районов Дальнстроя) работали военруками 1218 человек, из них 102 – по совместительству. Вакансии заполнили 593 учителя (567 человек в начальной школе) и 625 военнослужащих. Среди учителей было 493 женщины и 100 мужчин, из них 76,7 % имели или приобрели знания по программам преподавания военного дела: 384 человека обучались на учебных сборах, 60 человек имели военную подготовку и 11 – участвовали в Великой Отечественной войне. Военруки-военнообязанные были представлены на 33 % старшим, 39 % средним и 28 % рядовым составом, имели среднее и незаконченное среднее 226 и 205 человек, начальное образование – 171 человек. Большинство обучались в полковых школах (338 человек), 82 человека в военных училищах и 78 – на курсах усовершенствования командного состава, 119 – участника Великой Отечественной войны¹⁵.

¹⁴ РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 126. Д. 11. Л. 43, 63, 128 (подсчит. авт.).

¹⁵ ГА РФ. Ф. 2306. Оп. 70. Д. 2904. Л. 116об.-117 (подсчит. авт.).

Таблица 1
 Укомплектованность учебных заведений РСФСР и Дальневосточного региона
 военными руководителями, 1 апреля 1943 г.

Table 1
 Staffing of educational institutions of the RSFSR and the Far East region
 by military leaders, April 1, 1943

Учебные заведения		РСФСР		Дальневосточный регион	
		Число учебных заведений (ед.)	Количество руководителей (человек)	Число учебных заведений (ед.)	Количество руководителей (человек)
Шко- лы	начальные	74158	64326	2012	1729
	н/средние	24730	23019	489	489
	средние	9212	9115	247	247
Техникумы		1433	1362	33	33
ФЗО и РУ		1761	1704	61	60
Вузы		373	357	6	6
Итого		111667	99883	2848	2564

Источник: РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 126. Д. 11. Л. 73 (сост. авт.).

Таблица 2
 Состав военных руководителей в учебных заведениях РСФСР
 и Дальневосточного региона, 1 апреля 1943 г.

Table 2
 The composition of military leaders in educational institutions of the RSFSR
 and the Far East region, April 1, 1943

Показатели	Состав	РСФСР			Дальневосточный регион				
		Школы		Вуз	ФЗО, РУ	Школы		Вуз	ФЗО, РУ
		неполные	средние			неполные	средние		
Военных ру- ководителей, в т. ч.	Число	27730	9212	373	1761	498	247	6	61
	Всего	23019	9115	357	1704	498	247	6	60
Направлено, человек	из кадров	114	247	2	7	47	58	2	
	из запаса	4375	2100	186	486	368	156	3	56
	в отставке	995	485	34	81	27	18	1	2
	мобилизовано из Вооруженных сил	13319	5682	126	1067	30	8	–	2
	не распределено	324	41	9	63	–	–	–	–
Учителей по полу, человек	мужчин	2008	245	7	20	17	7	–	–
	женщин	1884	315	–	23	9	–	–	–
Военных ру- ководителей по составу, человек	рядовой	4681	550	2	127	55	6	2	
	средний комсостав	371	4277	228	799	192	193	4	4
	младший комсостав	9252	2886	8	621	118	44	–	36
	старший комсостав	7	22	62	8	–	–	–	20
	политический	150	114	7	20	–	–	–	–
	административно- хозяйственный	127	122	7	27	–	–	–	–
	не распределено	8431	1144	43	102	133	4	–	–

Источник: РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 126. Д. 11. Л. 72-75 (сост. авт.).

По оперативным донесениям, в 1944–1945 г. руководителями военной подготовки школ, техникумов, ФЗО и РУ, спецучилищ Хабаровского края работали 476 военнослужащих, из них 19 % – участники Великой Отечественной войны, по 18 % офицеры и сержанты, 8 % – рядовые, 30 % – не военнообязанные и 7 % – не проходили действительную военную службу, имели высшее образование 6 человек (1 %), среднее – 223 человека (47 %), начальное – 155 (33 %) и другое – 92 (19 %)¹⁶.

Изменения в составе военных руководителей связаны с социально-политическими и военно-стратегическими изменениями как в стране, так и на Дальнем Востоке СССР. Когда, с одной стороны, массовая мобилизация дальневосточников и передислокация воинских соединений ДВФ и ТОФ в районы боевых действий не проводилась, с другой – сократилось количество призывников и военнообязанных, подлежащих обучению в первую очередь, то текучесть кадров, оставаясь высокой, уменьшилась. Расширился социальный состав претендентов на должности, прежде всего, из лиц, мобилизованных из РККА, военнообязанных запаса и военнослужащих.

Большинство вакансий заполнялись в городах и поселках городского типа, а в сельской местности ситуация была более сложная. В отдаленных районах Дальневосточного региона продолжали работать военруками председатели колхозов и совхозов, сельсоветов, заведующие магазином и другие специалисты старшей возрастной категории, имеющие поверхностное представление о военном деле. Военно-физическую подготовку в начальных классах осуществляли в основном учителя или совместители, прошедшие обучение на десятидневных сборах, а в малокомплектных школах с численностью 15–30 учащихся или в местах проживания малочисленных народов – в зависимости от обстоятельств. Для повышения военной и общеобразовательной подготовки к военным руководителям прикреплялись преподавате-

ли общеобразовательных дисциплин, проводились семинары, сборы, открытые уроки.

Военная подготовка в учебных пунктах и заведениях Дальневосточного региона осуществлялась с большими трудностями. Согласно постановлению СНК СССР, заказы на изготовление спортивного снаряжения, прицельных станков, ключей морзе, макетов ружей, винтовок, станковых пулеметов, минометов, гранат для метания, лопаток, лыж размещались на предприятиях местной и кооперативной промышленности, а также на заводах металлообработки и судоремонта региона. Однако дальневосточные предприятия, не располагая необходимыми материалами и рабочей силой, выполняли в первую очередь оборонные задания, а уже затем – заказы отделов Всевобуча. К ноябрю 1943 г. в Хабаровском крае было оборудовано 300 полос препятствий и 30 стрельбищ, изготовлено 3 тыс. саперных лопат, 1,5 тыс. малых топоров, 3 тыс. пар лыж, свыше 20 тыс. макетов винтовок, 1 тыс. прицельных станков, 25 тыс. гранат-болванок, 200 учебных минометов, 2 тыс. чучел для штыкового боя, а также макеты станковых, ручных пулеметов, автоматов, танков и ряд других необходимых учебных приспособлений, в школах оборудовано 134 военных кабинета. Этого явно было недостаточно даже для прохождения военно-спортивной подготовки 177,5 тыс. учащихся общеобразовательных школ и трудовых резервов, техникумов и институтов края¹⁷.

Для проведения занятий по военной подготовке общественные организации и военно-спортивные структуры на Дальнем Востоке должны были предоставлять стадионы, площадки, залы, стрелковые тирсы, водные станции, лыжные базы и другие спортивные сооружения, обеспечить необходимыми пособиями и имуществом, но их материальная база резко сократилась. В частности, Хабаровская краевая организация ОСОАВИАХИМ передала воинским формированиям различного имущества на сумму 449,9 тыс. руб. и материальные ценности аэроклубов на сумму

¹⁶ ГАХК. Ф. П-35. Оп. 3. Д. 210. Л. 20 (подсчит. авт.).

¹⁷ ГАХК. Ф. П-35. Оп. 1. Д. 1457. Л. 103; Д. 1531. Л. 46, 46об.

4,7 млн руб., в том числе 78 самолетов и 80 авиамоторов к ним, 131 парашют. В распоряжение воинских частей, военного ополчения и партизанских отрядов поступили оборудованные всем необходимым 5 военных лагерей из 6 имеющихся, 12 стрельбищ из 21. Если в начале июля 1941 г. организации Хабаровского края имели 1259 боевых винтовок и 233 тыс. патронов, то в июле 1945 г. – 135 винтовок и 45 тыс. патронов. Из 28 станковых и 74 ручных пулеметов осталось соответственно 6 и 16 штук, из 893 малокалиберных винтовок всех систем – 583 штуки (большая часть находилась в личном пользовании). Учебно-холостое оружие сохранилось в единичных экземплярах¹⁸.

Ситуация осложнялась и организационными моментами. Дальневосточные учебные заведения и пункты всевобуча в своем большинстве размещались в неприспособленных помещениях и не располагали свободными площадями. С большим трудом сохранялся контингент, который постоянно привлекался для выполнения хозяйственных работ (особенно в сельской местности) при остром дефиците одежды и обуви. Боевое оружие по распоряжению органов НКВД хранилось не в учебных подразделениях, а на складах воинских частей, которые располагались вне населенных пунктов, тесной связи с которыми не существовало, что естественно сказывалось на подготовке резерва.

Лимитированные государственными поставками, учебные заведения не имели возможности изготовить и приобрести военно-учебное имущество, оборудовать спортивные площадки и тирсы, выделить специальные помещения для хранения оружия, закупить шкафы, учебные пособия. В начале 1942/1943 учебного года военная подготовка школьников 1–4 классов осуществлялась по программе физической культуры, 5–7 классов – строевой и физической подготовки (по часу в неделю), 8–10 классов – боец-стрелок и тематики, разработанной Наркоматом про-

свещения. Только со второго полугодия, на основании приказа Наркомата просвещения № 1326, учащиеся начали занятия по новым программам, но они не поступили в полном объеме. В частности, не хватало 1050 программ для обучения военному делу в начальной школе, 150 – неполной средней школе Хабаровского края. Допризывная военная подготовка 8–10 классов проводилась с увеличением количества часов с 4–5 до 7–9 часов один день в неделю по программам всевобуча, а после ее прохождения устанавливались два часа для внеклассной военно-физкультурной подготовки¹⁹.

Наличие инструкторского аппарата Наркомата обороны в военных округах не решало проблему выполнения программы военно-го обучения, которая включала изучение основ военных знаний. Прикладную направленность придавали тактико-строевая подготовка (передвижение, перестроение, штыковой бой, стрельба), а также изучение технических средств борьбы с вероятным противником и защиты от воздушного нападения. Занятия по военно-физической подготовке проводились раздельно для юношей и девушек, за исключением малокомплектных школ, гимнастические упражнения вошли в распорядок дня. Учащиеся показывали успеваемость на 98,7 % отлично и 78,7 % – хорошо, но проверка отделом Всевобуча Дальневосточного фронта состояния военного обучения в Хабаровском и Приморском краях в январе 1944 г. установила, что начальная, военно-физическая и допризывная подготовка для учащихся или совсем не проводилась, или организовывалась формально. Требование организации военизированных походов на расстояние 3–10 км для учащихся 5–7 классов и военных походов на 8–20 км для 8–10 классов и техникумов, военно-спортивных праздников почти не выполнялось. Руководители военного дела выполняли не свойственные им обязанности хозяйственников и приходили на занятия не подготовленными²⁰.

¹⁸ ГА РФ. Ф. 8355. Оп. 1. Д. 342. Л. 162, 163; ГАХК. Ф. 875. Оп. 3. Д. 29. Л. 78; Д. 30. Л. 236, 237, 238; Д. 31. Л. 37.

¹⁹ ГА РФ. Ф. 2306. Оп. 70. Д. 2904. Л. 116об.-120.

²⁰ ГАПК. Ф. П-68. Оп. 4. Д. 73. Л. 19, 20, 21.

Организация обязательного обучения военному делу явилась действенным методом мобилизации населения: за годы Великой Отечественной войны 9862 человека прошли военную подготовку [7, с. 45]. Выполнить все требования по организации всеобщего военного обучения в Дальневосточном регионе при отсутствии материально-технической базы, финансирования и преподавателей с соответствующим образованием практически было невозможно.

На Дальнем Востоке проведено 7 очередей военного обучения, подготовлено не менее 331 тыс. военных специалистов (в Хабаровском крае 239,2 тыс., Приморском – 91,8 тыс.), но эти показатели не отражают реальную численность дальневосточников, прошедших военное обучение²¹. Во-первых, часть лиц не вошли в отчетность в связи с выбытием (призыв в армию, выезд за пределы региона) или переводом в специальные военные подразделения. Во-вторых, подготовка специалистов в центрах ОСОАВИАХИМ, клубах и кружках различного типа включалась и не включалась в итоговые данные по всеобщему военному обучению. Аналогичная ситуация и с показателями по обучению учащихся учебных заведений региона.

Статистика противоречива, но позволяет определить основные направления подготовки мобилизационных резервов в Дальневосточном регионе, используя отчетную информацию по Хабаровскому краю. Так, по количеству подготовленных специалистов менее трудоемкое приобретение знаний по строевой и тактической подготовке, применения стрелкового оружия занимает первое место – 148,4 тыс. стрелков и 9,6 тыс. автоматчиков (66 %), а если учесть еще 14 тыс. изучавших оружие в кружках, то еще больше. Далее следуют пулеметчики 26,1 тыс. (11 %) и бойцы с навыками уничтожения не только личного состава, но и техники противника – 17,7 тыс. минометчиков, подрывников и истребителей танков (7 %). Подготовка 5,1 тыс. снайперов и 4,2 тыс. моряков,

1 тыс. командиров строевых подразделений позволила не только сократить время на их обучение в учебных отрядах, но и восполнить убыль ДВФ, ТОФ и КАФ. Большое значение имела подготовка 9,6 тыс. связистов, 7,5 тыс. медицинских работников младшего и среднего звена, 5,2 тыс. шоферов и мотоциклистов, более 3,3 тыс. велосипедистов, которые использовались в системе здравоохранения и коммуникаций, на производстве (табл. 3).

Обучение в специальных подразделениях региона осуществлялось с учетом потребности кадров. Так, к началу 1944 г. военкоматы Хабаровского края приняли на учет 22091 человека, из них 6430 снайперов, 5172 автоматчика, 4450 пулеметчиков, 2643 истребителя танков, 2142 минометчика, 681 сапер-подрывник, 573 бойца ПТР, продолжали обучение еще 3738 человек²².

Отчет Хабаровской краевой комсомольской организации позволяет уточнить некоторые параметры подготовки мобилизационных резервов по заданиям государственных структур. Содержатся сведения, что за годы войны было подготовлено по основным специальностям 36409 человек, включая 8997 женщин, что составляло 24,7 % получивших военные специальности, среди подготовленных 11514 снайперов – 47,9 % женщин, 5363 автоматчика – 12,8 %, а 1597 связистов, 1268 бойцов дорожной эксплуатации и 625 местных стрелковых подразделений составляли только женщины²³.

Показатели овладения военной специальностью отражают не только потребность, но и возможность обучения на Дальнем Востоке. Так, школа технической связи, автомотоклуб, военно-морской клуб Приморского края, несмотря на неукомплектованность командно-инструкторским составом, отсутствие автопарка, горюче-смазочных материалов, подготовили 1129 радистов-операторов, 1251 телеграфиста-морзиста, 1153 шофера, 159 мотоциклистов, 1503 моряка, свыше 2 тыс. медсестер и санитарных дружинниц²⁴.

²¹ ГАХК. Ф. П-35. Оп. 1. Д. 1457. Л. 102.

²² ГАСПИ. Ф. 1. Оп. 6. Д. 336. Л. 35об. (подсчит. авт.).

²³ ГА РФ. Ф. 8355. Оп. 1. Д. 342. Л. 89, 90.

Таблица 3

Подготовка военных специалистов организациями ОСОАВИАХИМ
 Хабаровского края, 1 июля 1941 г. – 1 августа 1945 г. (человек)

Table 3

Training of military specialists by Society for the Assistance of Defense, Aircraft and Chemical Construction organizations of the Khabarovsk Territory, July 1, 1941 – August 1, 1945 (people)

Наименование специальностей	Годы					
	01.07.1941	1942	1943	1944	01.08.1945	Всего
Стрелки по программе «Ворошиловский стрелок» I степени	27092	25064	36378	29171	14884	132589
Стрелки по программе усовершенствования	–	759	6449	5749	2893	15850
Автоматчики	–	559	2909	2719	3415	9602
Станковые пулеметчики	392	1165	1848	1535	1340	6280
Ручные пулеметчики	741	3806	6383	5095	3832	19857
Пистолетчики	60	–	–	–	–	60
Снайперы	14	689	2089	1513	811	5116
Минометчики	–	948	3574	2168	1912	8602
Бойцы ПТР	–	–	–	810	820	1630
Подрывники и истребители танков	–	2783	3421	1054	222	7480
Танкисты	87	–	–	–	–	87
Инструкторы-моряки	–	–	69	112	33	214
Бойцы-моряки	407	773	1368	947	534	4029
Инструкторы связи	–	–	66	42	–	108
Радисты	220	646	1430	1522	563	4381
Морзисты	172	214	781	937	402	2506
Телефонисты	158	299	754	836	576	2623
Младшие командиры строевых подразделений	30	71	433	331	176	1041
Младшие командиры кавалерии	16	–	2	–	–	18
Бойцы кавалеристы	51	284	191	51	–	577
Шоферы 3-го класса	474	919	814	561	266	3034
Шоферы 1 и 2 классов	83	51	12	–	–	146
Шоферы-газогенераторы	116	121	68	–	–	305
Трактористы для тягачей	116	–	–	–	–	116
Велосипедисты	18	688	1311	962	418	3397
Мотоциклисты	349	476	685	332	26	1868
Регулировщики	–	–	166	–	–	166
Медсестры, сандрожинницы	–	1156	2334	2912	1142	7544
Инструкторы служебных собак	–	–	–	18	–	18
Всего	30596	41471	73535	59377	34265	239244
Кроме этого, изучали оружие в кружках	–	2340	–	5595	6062	13997

Источник: ГАХК. Ф. 875. Оп. 3. Д. 30. Л. 239.

В Хабаровском крае учебно-стрелковый центр, 5 стрелковых, кавалерийский, морской и автомобильный клубы, школа технической связи практически не работали из-за смены руководителей через каждые 2–3 месяца. Постоянно работал автомотоклуб (с 1939 г. по февраль 1944 г. возглавлял М.А. Саночкин), который подготовил 1988 шоферов 3-го класса и 381 мотоциклиста,

переподготовил 305 человек для работы на газогенераторных машинах, 146 человек повысили класс вождения машин и 896 человек не закончили обучение в связи с призывом в армию. По специальному заданию обучено 87 танкистов, 561 самокатчик и 166 девушек регулировщиков, а 650 человек совершили военно-тактическую подготовку на общевойсковых учениях ДВФ. Школа связи

подготовила 2103 специалиста, включая 167 радиостов-инструкторов, 185 телеграфистов-морзистов, 205 линейных телефонистов, 1596 радиостов-операторов. Несмотря на то, что в крае не имелось ни одного клуба служебного собаководства, секция из Хабаровска передала в 1944–1945 гг. соответствующим структурам 81 собаку, а руководитель (учитель-пенсионер Степанов с 40-летним опытом) передал 14 служебных собак. В Комсомольске-на-Амуре, Благовещенске и Хабаровске находились на воспитании 210 собак²⁵.

Население Дальнего Востока активно обучалось оказанию первой помощи раненым, пораженным отравляющими веществами, уходу за больными, приобретению таких навыков, как переливание крови, владение шприцем и скальпелем, введение обезболивающих средств и наркоза, первичная обработка ран. По далеко не полным данным, в годы войны в регионе по программе военного обучения было подготовлено более 9,5 тыс. медицинских кадров. На 1 января 1946 г. только в Хабаровском крае не менее 199,5 тыс. человек сдали нормы на значок «Готов к санитарной обороне СССР» и «Будь готов к санитарной обороне СССР»²⁶.

Очень тесно с программой военного всеобщего обучения соприкасалась работа спортивных обществ, которые выполняли задачи подготовки мобилизационных резервов. В Приморском крае к началу 1945 г. насчитывалось 28 спортивных площадок, 13 спортивных залов, 7 водных и 3 спортивных стадиона, 5 лыжных станций, действовало 12 спортивных добровольных обществ, 148 физкультурных коллективов, в том числе 46 в колхозах, с 7976 физкультурниками. К этому числу необходимо добавить примерно 15 тыс. членов общества «Смена» и «Трудовые резервы». В секциях бокса занимались 313 человек, волейбола – 428 человек, гимнастики – 849 человек, гребли – 1172 человека, легкой атлетики – 1457 человек и рукопашного боя и

²⁵ ГАХК. Ф. 875. Оп. 3. Д. 29. Л. 66, 78, 78об., 79; Д. 57. Л. 24.

²⁶ ГАХК. Ф. П-35. Оп. 3. Д. 70. Л. 39; Ф. 875. Оп. 3. Д. 30. Л. 239; ГАПК. Ф. 68. Оп. 34. Д. 56. Л. 149.

фехтования – 781 человек. За 1941–1944 гг. сдали нормы ГТО I ступени 17 тыс. человек, БГТО – 8 тыс. человек²⁷.

В Хабаровском крае к концу войны имелось 18 спортивных залов, 17 стадионов, 24 футбольных поля, 214 спортивных, 2 теннисные, 31 баскетбольная и 142 волейбольных площадок, 55 гимнастических городков. Краевая физкультурная организация насчитывала 728 физкультурных коллективов (199 колхозных), объединенных в 23 добровольно-спортивных общества с общим числом в своих рядах 125481 человек, 11561 физкультурник входили в добровольно-спортивные общества колхозов, МТС и совхозов. По краю за годы войны проведено 724 соревнования и спартакиад с участием 354826 человек²⁸.

Судя по отчетным данным, спортивно-физкультурное движение в регионе приобретает более целенаправленный характер уже в конце войны с изменением геополитической ситуации, но многие коллективы промышленных предприятий и учебных заведений не имели базы для занятия спортом и не могли уделять внимания данному вопросу. Городские соревнования проводились редко, и не во всех городах, краевые – по основным видам (главным образом военным) при благоприятных условиях не чаще одного–двух раз в год. Инструкторов и тренеров явно не хватало.

Основное внимание было сосредоточено на выполнении программы по всеобучу. Так, за годы войны в Хабаровском крае военно-лыжную подготовку прошли 273,2 тыс. человек. С 1943 г. по 1 августа 1945 г. проведено 7 заочных стрелковых соревнований, 782 военизованных пеших похода с участием 69341 человека и 2 конных похода – 72 человека, 18 военно-морских походов – 892 человека, 888 лыжных походов – 43431 человек. Прошло 215 стрелковых с участием 17120 человек и 213 соревнований по различным видам (28119 участников), 848 тактических занятий и учений – 26407 человек, 120 пока-

²⁷ ГАПК. Ф. 510. Оп. 3. Д. 70. Л. 100; Д. 71. Л. 61; Д. 72. Л. 166, 167; Д. 73. Л. 43, 101 (подсчит. авт).

²⁸ ГАХК. Ф. П-35. Оп. 1. Д. 1846. Л. 162; Д. 2021. Л. 13.

зательных учений – 13943 человека, 194 строевых смотра – 34422 человека, 85 сборов по тревоге – 9545 человек. Команды края 3 раза участвовали во Всесоюзных стрелковых соревнованиях и в 1944 г. заняли второе место по СССР. Было оборудовано 347 кабинетов, 537 выставок и витрин, проведено 1152 беседы на военные темы для 121983 человек, 234 выступления по радио, напечатано 254 статьи, организовано 443 встречи с участниками войны (73655 человек), 506 киносеансов с показом военных фильмов для 86815 человек²⁹.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, созданная в годы войны централизованная система всеобщего военного обучения решала задачу подготовки мобилизационного резерва на предприятиях и учреждениях, в колхозах и совхозах, в образовательных учреждениях Дальнего Востока по территориально-производственному принципу в объеме подготовки одиночного бойца и специалиста – истребителя танков, снайпера, автомата, пулеметчика, связиста, санинструктора, медсестры.

Обучение дальневосточников велось по единым программам и учебным планам, которые отражали требования боевых уставов и наставлений, учитывали опыт Великой Отечественной войны. Занятия проводились

²⁹ РГАСПИ. Ф. М-1. Оп. 6. Д. 336. Л. 40, 41; ГА РФ. Ф. 8355. Оп. 1. Д. 342. Л. 160.

без отрыва от производства (в сельской местности с отрывом на 15–20 дней) в максимально приближенных боевых условиях. Изучалось находившееся на вооружении армий Дальневосточного фронта и Тихоокеанского флота оружие и техника. Готовясь к походам, дальневосточники не только учились преодолевать большие расстояния по пересеченной местности, но и стрелять из оружия различных видов, бросать гранаты, вести штыковой бой, оказывать первую медицинскую помощь.

Показатели овладения военной специальностью отражают не только потребность, но и возможность обучения в регионе. Работа военно-патриотических и физкультурно-спортивных организаций Дальнего Востока получила признание союзных и республиканских организаций. Подготовка в спортивных организациях и обществах, на предприятиях, в учреждениях и учебных заведениях рассматривалась не только с точки зрения повышения культурного уровня дальневосточников, но и социально-идеологического воспитания, прежде всего, молодежи. Решались взаимосвязанные задачи: военнообязанные приобретали знания, которые, с одной стороны, использовались в трудовой деятельности и для освоения военной техники, с другой – готовились военно-обученные резервы, отрабатывались оптимальные параметры комплектования Вооруженных сил с учетом наличия мобилизационных ресурсов.

Список источников

1. Ворошилов К.Е. Статьи и речи. М.: Партизрат ЦК ВКП(б), 1937. 660 с.
2. Конституции и конституционные акты РСФСР (1918–1937): сб. док. / под общ. ред. А.Я. Вышинского. М.: Изд-во Ведомостей Верховного совета РСФСР, 1940. 299 с.
3. Начальная военная подготовка / под ред. С.Э. Петровского. М: Воениздат НКО Союза ССР, 1940. 199 с.
4. Овчинников Ю.Д. Система «Готов к труду и обороне» в СССР. Исторический экскурс // Наука, образование, общество. 2015. № 1 (3). С. 149–164. <https://doi.org/10.17117/no.2015.01.149>
5. Реформа в Красной армии: документы и материалы. 1923–1928 гг.: в 2 кн. / сост.: В.А. Арцыбашев и др. М.: Летний сад, 2006. Кн. 1. 720 с.
6. Ростов Н.Д. Если завтра война... Подготовка молодежи Западной Сибири к защите Родины (1937 – июнь 1941 гг.) / Алт. гос. техн. ун-т им. И.И. Ползунова. Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2004. 221 с.

7. Шатилов С.П. Правоохранительная функция Советского государства в период Великой Отечественной войны (историко-правовой аспект). Барнаул: Изд-во ААЭП, 2006. 148 с.

References

1. Voroshilov K.E. *Stat'i i rechi* [Articles and Speeches]. Moscow, Partizdat of the Central Committee of the All-Union Communist Party of Bolsheviks Publ., 1937, 660 p. (In Russian).
2. Vyshinskiy A.Y. (gen. ed.). *Konstitutsii i konstitutsionnyye akty RSFSR (1918–1937)* [Constitutions and Constitutional Acts of the RSFSR (1918–1937)]. Moscow, Vedomosti of the Supreme Council of the RSFSR Publ., 1940, 299 p. (In Russian).
3. Petrovskiy S.E. (ed.). *Nachal'naya voyennaya podgotovka* [Initial Military Training]. Moscow, Voyenizdat of NPO of the USSR Publ., 1940, 199 p. (In Russian).
4. Ovchinnikov Y.D. Sistema «Gotov k trudu i oborone» v SSSR. Istoricheskiy ekskurs [The system is “Ready for labor and defense” in the USSR. Historical excursus]. *Nauka, obrazovaniye, obshchestvo* [Science, Education, Society], 2015, no. 1 (3), pp. 149-164. <https://doi.org/10.17117/no.2015.01.149>. (In Russian).
5. Artsybashev V.A. et al. (compilers). *Reforma v Krasnoy armii: dokumenty i materialy. 1923–1928 gg.: v 2 kn.* [Reform in the Red Army: Documents. and materials. 1923–1928: in 2 bks]. Moscow, Letniy sad Publ., 2006, bk 1, 720 p. (In Russian).
6. Rostov N.D. *Esli zavtra voyna... Podgotovka molodezhi Zapadnoy Sibiri k zashchite Rodiny (1937 – iyun' 1941 gg.)* [If There Is War Tomorrow... Preparing the Youth of Western Siberia for the Defense of the Motherland (1937 – June 1941)]. Barnaul, Polzunov Altai State Technical University Publ., 2004, 221 p. (In Russian).
7. Shatilov S.P. *Pravookhranitel'naya funktsiya Sovetskogo gosudarstva v period Velikoy Otechestvennoy voiny (istoriko-pravovoy aspekt)* [Law Enforcement Function of the Soviet State during the Great Patriotic War (Historical and Legal Aspect)]. Barnaul, Altai Academy of Economics and Law Publ., 2006, 148 p. (In Russian).

Информация об авторе

Ткачева Галина Анатольевна, доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник, Институт истории, археологии и этнографии народов Дальнего Востока Дальневосточного отделения Российской академии наук, г. Владивосток, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-1231-503X](https://orcid.org/0000-0002-1231-503X), tkacheva.ga@bk.ru

Статья поступила в редакцию 14.01.2022
Одобрена после рецензирования и доработки
22.04.2022
Принята к публикации 13.05.2022

Information about the author

Galina A. Tkacheva, Doctor of History, Leading Research Scholar, The Far Eastern Branch of Russian Academy of Sciences Institute of History, Archaeology and Ethnology, Vladivostok, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-1231-503X](https://orcid.org/0000-0002-1231-503X), tkacheva.ga@bk.ru

The article was submitted 14.01.2022
Approved after reviewing 22.04.2022
Accepted for publication 13.05.2022

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

Научная статья
УДК 94(73)
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-3-821-828

Англо-американская конвенция 1818 г.: подготовка, заключение, последствия

Рада Дауриевна ЕВЛОЕВА

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова»
119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, 1
evrada@yandex.ru

Аннотация. Радикальные изменения в международной обстановке после окончания наполеоновских войн заставили многие государства и в первую очередь Англию переосмыслить систему своих внешнеполитических интересов. В новой обстановке вопрос о реванше в отношении США потерял свою актуальность для Англии. Если с 1783 г. и до англо-американской войны эта проблема имела для Англии значение, то сейчас ставка стала делаться на налаживание стабильных торгово-экономических отношений, что в купе с контролем над Канадой позволяло надеяться, что Северная Америка превратится в обширный чрезвычайно выгодный рынок для экономической экспансии Англии. Цель исследования – выявить особенности зарождения канадо-американской границы, выяснить, какую роль сыграла англо-американская конвенция 1818 г. в развитии взаимоотношений Лондона и Вашингтона. Актуальность исследования заключается в том, что в отечественной историографии практически отсутствуют исследования, специально рассматривающие саму конвенцию, несмотря на то, что данное событие заложило нынешнюю границу двух государств. Был сделан вывод, что в общем векторе развития англо-американских отношений, благодаря конвенции 1818 г., несомненно, усиливался тренд на стабилизацию.

Ключевые слова: англо-американская конвенция 1818 г., Великобритания, США, пограничные вопросы, англо-американские отношения, англо-американская война 1812–1814 гг., англо-американские противоречия

Для цитирования: Евлоева Р.Д. Англо-американская конвенция 1818 г.: подготовка, заключение, последствия // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 3. С. 821–828. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-821-828>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-3-821-828

The Convention of 1818: preparation, conclusion, consequences

Rada D. EVLOEVA

Lomonosov Moscow State University
1 Leninskiye Gory, Moscow 119991, Russian Federation
evrada@yandex.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](#)



© Евлоева Р.Д., 2022

Abstract. Radical changes in the international situation after the end of the Napoleonic Wars forced many states, and first of all England, to rethink the system of their foreign policy interests. In the new situation, the question of revenge against the United States has lost its relevance for England. If from 1783 and before the War of 1812, this problem was important for England, now the bet began to be placed on establishing stable trade and economic relations, which, coupled with control over Canada, allowed us to hope that North America would turn into a vast extremely profitable market for England's economic expansion. The purpose of the study is an attempt to identify the peculiarities of the origin of the Canadian-American borders to find out what role the Treaty of 1818 played in the development of relations between London and Washington. The relevance of the study lies in the fact that there are practically no studies in Russian historiography that specifically consider the convention itself, despite the fact that this event laid the current border of the two states. It was concluded that in the general vector of development of Anglo-American relations, thanks to the Treaty of 1818, the trend towards stabilization was undoubtedly increasing.

Keywords: the Treaty of 1818, Great Britain, USA, border issues, Anglo-American relations, Anglo-American War of 1812–1814, Anglo-American contradictions

For citation: Evloeva R.D. Anglo-amerikanskaya konvensiya 1818 g.: podgotovka, zaklyucheniye, posledstviya [The Convention of 1818: preparation, conclusion, consequences]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 3, pp. 821-828. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-821-828> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

20 октября 1818 г. в Лондоне был подписан договор между Британской империей и США, который фиксировал границу между США и Канадой – главной составной частью Британской Северной Америки. Данный процесс связан с нерешенными вопросами, оставшимися еще от Парижского договора 1783 г., в котором Великобритания признала независимость нового государства – Соединенных Штатов и Гентского мирного дого-

вора 1814 г., который положил конец военным действиям в англо-американской войне 1812–1814 гг., а также очертил северные границы США. Правда, этот принципиальный вопрос был решен не до конца.

Однако уже в эти времена многие политики понимали, что нерешенность пограничных вопросов являлась одной из главных причин всех военных конфликтов. Англия тем не менее не форсировала процесс окончательного урегулирования проблемы канадско-американской границы. Не спешили с

этим и Соединенные Штаты. При этом следует учитывать, что Лондон в своей внешнеполитической стратегии постепенно переносил основные акценты с чисто силовых методов на стимулирование торгово-экономической экспансии, а в Вашингтоне хорошо помнили уроки недавней войны с Англией и явно не горели желанием вновь рисковать столкновением с бывшей митрополией (подробнее см.: [1–4]). Тем не менее обе страны предпочли на какое-то время оставить в подвешенном состоянии столы взрывоопасную проблему как пограничный спор. Естественно, возникает вопрос: в чем причина такого нелогичного, на первый взгляд, поведения ранее упомянутых государств? Поискам ответов на него и посвящено данное исследование. Мы попытаемся понять, какую роль сыграла англо-американская конвенция 1818 г. в развитии взаимоотношений Лондона и Вашингтона. Для решения поставленной цели необходимо ответить на несколько вопросов:

- почему обе стороны не смогли договориться окончательно;
- можно ли сказать, что конвенция хоть и не урегулировала все спорные проблемы в американо-британских отношениях, но явно способствовала снятию остроты тех, которые могли привести к резкой дестабилизации и новому витку конфликта в двусторонних отношениях?

ПОДГОТОВКА ПЕРЕГОВОРНОГО ПРОЦЕССА

Переговоры о фиксации американо-канадской границы и определении статуса Орегона начались 22 августа 1818 г. по инициативе государственного секретаря США Джона Куинси Адамса в Лондоне. Американскую сторону представляли Альберт Галлатин и Ричард Раш. А. Галлатин в свое время вел мирные переговоры в Генте, а также переговоры, которые привели к заключению торговой конвенции 1815 г., поэтому его присутствие было вполне понятно и оправдано, поскольку он обладал всеми необходимыми компетенциями в вопросах спорных терри-

торий побережья северо-запада Тихого океана. Кроме того, А. Галлатин входил в администрацию Джонса Адамса, которое отправило экспедицию Льюиса и Кларка в 1804 г. для изучения приобретенных еще в результате покупки Луизианы земель, исследовав территорию нынешнего северо-запада США. Именно эти путешественники заложили первичную основу для колонизации Скалистых гор и Тихоокеанского побережья (подробнее см.: [5; 6, р. 511]). Наконец, А. Галлатин был представителем крупного торгового предприятия «Астория», которая находилась на спорной территории на границе с Канадой, и защищал интересы компании еще на мирных переговорах 1814 г. Ричард Раш, в свою очередь, будучи сотрудником А. Галлатина, на тот момент являлся американским представителем в Великобритании. Р. Раш был способным дипломатом, но молодым по годам и дипломатическому опыту.

Конвенция 1818 г. состояла из шести статей и затрагивала такие вопросы, как рыболовство вдоль побережья Ньюфаундленда и Лабрадора, совместный контроль над Орегоном, продление экономических взаимоотношений сторон еще на 10 лет. Также рассмотрели проблему возвращения или компенсации за рабов, захваченных во время войны 1812–1814 гг. англичанами у американских владельцев.

Великобритания отправила на переговоры Генри Гоулбера и Фредерика Джона Робинсона. Г. Гоулберн занимал в то время должность заместителя министра по военным делам и делам колоний. На переговорах ему было поручено курировать территориально-пограничные вопросы. Он в свое время был одним из английских делегатов в Генте, где впервые встретился с А. Галлатином. Г. Гоулберна не устраивали результаты переговоров в Генте. По мнению Г. Гоулбера, англичане повели себя там слишком мягко и благосклонно по отношению к США, отступив от своих изначальных требований, поэтому он жаждал «реванша». Более миротворческую позицию в этом тандеме занимал Ф.Дж. Робинсон, который на тот момент только вступил в кабинет министров Вели-

кобритании, став министром внешней торговли. Его задача заключалась в решении торговых проблем, таких как рыболовство и транспортировка товаров между США и Британской Вест-Индии.

ХОД ПЕРЕГОВОРОВ

Главной проблемой на переговорах был вопрос о границах. Американские уполномоченные предложили считать границей между США и Канадой 49-ю параллель на всей ее протяженности, то есть от океана до океана, но английские представители согласились признать разграничение по указанной параллели только от озера Лесное до Скалистых гор. На переговорах англичане старались сильно не афишировать причины своего несогласия с предложениями американцев. Обладавшая самым сильным в мире военным флотом Англия старалась использовать его потенциал для всемерного расширения своей торгово-экономической экспансии. Однако флоту необходимы базы. Без этого он не может эффективно решать свои задачи. Поскольку британский истеблишмент в этом время все больше интересовался Тихоокеанским регионом, политикам, отвечавшим за обеспечение военно-политических интересов Империи, становилось все очевиднее, что пора всерьез задуматься о создании опорных пунктов для своего флота на североамериканском побережье. Территория, прилегающая к устью реки Колумбия, вполне для этого подходила. Кроме того, в то время реки в Северной Америке являлись главными транспортными артериями, по которым шло передвижение товаров и людей. Контроль над устьем крупных рек давал соответствующему государству серьезные выгоды. Англичане это понимали и, по-видимому, в силу этого не спешили с уточнением окончательной границы между США и Канадой. Таким образом, территория Орегона официально объявлялась спорной, а Скалистые горы стали бы его восточной границей. В регионе сохранялась свобода судоходства, тор-

говли и заселения для представителей любой страны.

Результатом переговоров стала конвенция о совместной англо-американской оккупации бассейна р. Колумбия.

Первое предложение о разделе границ на переговорах было выдвинуто американскими представителями¹, которые предлагали использовать 49-ю параллель в качестве границы между США и Канадой от Лесного озера на запад до Тихого океана. В американских правительственные кругах 49-я параллель считалась традиционной северной границей Луизианы². Считалось, что она стала таковой еще по соглашению уполномоченных, назначенных Англией и Францией для выполнения Уtrechtского договора 1713 г. В ответ британские представители решили уточнить, претендовали ли США на территории к западу от Скалистых гор, что привело к ряду претензий с обеих сторон. Американцы, как записал Р. Раш в своем журнале переговоров, заявили, «что США претендовали на страну к западу от Скалистых гор, как на часть Луизианы, так и на право создания поселения на реке Колумбия. Американцы, правда, признавали, что у других стран могут быть свои планы на освоение этого района, но Великобритания не могла претендовать ни на что южнее 49-го градуса широты» (цит. по [7, р. 532]). Территорию бассейна Колумбии американцы предлагали осваивать совместно.

У представителей Великобритании по этому поводу было свое мнение. Они хорошо понимали, какие экономические перспективы для Англии сулит контроль над северо-западной частью Тихого океана. Граница по 49-й параллели отрезала бы доступ к устью реки Колумбия, которое было незаменимо для вывоза пушнины³. Компания “The North

¹ Gallatin and Rush to Adams. 1818. 20 Oct., American State Papers, Foreign Relations, Vol. IV. P. 381; Writings of Thomas Jefferson (Washington, 1903–1904). Vol. XV. P. 93–94.

² Gallatin and Rush to Adams. 1818. 20 Oct., American State Papers, Foreign Relations. Vol. IV. P. 381.

³ Papers of Albert Gallatin. New York Historical Society. Vol. 1, “London 1818”. 1818. 29 Aug.

West Company⁴ убедила британское правительство в том, что постоянный доступ к реке необходим для успешного ведения внутренней торговли мехами. Таким образом, пре делом уступок, на которые готовы были пойти британские представители – это территория к югу от нижнего течения реки Колумбия, тем самым оставив за собой побережье.

Американские представители были намерены отстаивать свои позиции, так как побережье ассоциировалось у американцев с подвигами первоначальной колонизации. Территории ассоциировались с открытиями Роберта Грея⁵, а также экспедициями Льюиса и Кларка. Устье реки было впервые колонизировано Тихоокеанской меховой компанией Нью-Йорка, которая основала торговую факторию «Астория» в 1811 г. – первое американское поселение на тихоокеанском побережье, расположенная недалеко от устья и ее дочерние компании выше по течению.

Переговоры шли достаточно долго. Представители двух государств встречались 8 раз в офисе Фредерика Дж. Робинсона. Стороны явно не спешили форсировать события. Первая встреча закончилась лишь обменом предложений в письменном виде. Никто не собирался уступать территорию реки Колумбия. Кроме того, обе стороны зашли в тупик по вопросу рыболовства. Ни одна из сторон открыто не признавалась в конкретном желании изменить те условия, что были зафиксированы в рамках Гентского мирного договора. США добивались привилегий на рыболовство именно в тех прибрежных районах, который Ч. Бэггот⁶ упоминал в одном

из своих предложений во время переговоров и подписании договора Раша-Бэггота в 1817 г.⁷ Речь шла о южном побережье Ньюфаундленда, а также о части побережья Лабрадора в устье р. Святого Лаврентия. Взамен американцы получили права на рыболовство в водах около острова Ньюфаундленд, которые были под запретом для США по договору 1782 г.

Разрешив некоторые споры, обе стороны никак не могли прийти к общему мнению по отношению к территориям Орегона. Северная граница Соединенных Штатов, установленная Парижским договором, была прерывистой. В одном месте она резко спускалась к югу до 45-й параллели, а дальше шла на Запад вдоль северной береговой линии Великих озер и следовала за водоразделами. Положение Великобритании на данной территории резко осложнялось покупкой Луизианы в 1803 г., когда Соединенные Штаты приобрели у Франции обширные территории Среднего Запада, небольшая часть которых примкнула к территории Британской Северной Америки. По договору 1818 г. предполагалось закрепить границу на всем протяжении по 49-й параллели независимо от конкретных наземных особенностей. Изменение границы повлекло за собой и неизбежные уступки территории, причем со стороны Британии в большей степени, чем со стороны Соединенных Штатов.

Американским участникам переговоров было поручено представить результаты своих трудов в Вашингтоне к третьему понедельнику ноября, когда соберется Конгресс. Именно поэтому американские полномочные представители торопились разрешить спорные вопросы⁸.

⁴ Северо-Западная компания – торговая компания, занимавшаяся преимущественно торговлей мехом. Располагалась в Монреале с 1779 по 1821 г. Была главным конкурентом Компании Гудзонова залива на территории, позднее ставшей Западной Канадой. Конкуренция между компаниями дошла до вооруженного противостояния, и в конце концов они были принуждены к слиянию.

⁵ Роберт Грей (1755–1806) – американский мореплаватель, совершивший первое кругосветное плавание под флагом США.

⁶ Чарльз Бэггот – британский политик, дипломат, посол Великобритании в Соединенных Штатах. Впо-

следствии занимал пост генерал-губернатора провинции Канада с 1841 по 1843 г.

⁷ Договор Раша–Бэггота – договор между Соединенными Штатами и Великобританией, ограничивающий военно-морские вооружения на Великих озерах и озере Шамплейн, после англо-американской войны 1812–1814 гг.

⁸ American State Papers, Foreign Relations. Vol. IV. P. 373–739.

ПОДПИСАНИЕ КОНВЕНЦИИ

20 октября А. Галлатин, Р. Раш и Г. Гулберн встретились в Уайтхолле, чтобы подписать конвенцию. Граница была проведена до Скалистых гор; за ними простиралась обширная территория, известная как Орегон, простиравшаяся до Канады за пределами современного Ванкувера. Он был заселен племенами коренных народов и эксплуатировался белыми охотниками за пушниной. Было принято решение о совместном контроле этой территории с обеих сторон. Граница за Скалистыми горами была установлена позже.

Соединенным Штатам были также предоставлены права на рыбный промысел в территориальных водах у берегов Британской Северной Америки компанией Ньюфаундленд, которая возникла в начале XVII века, когда английские купцы начали выражать интерес к рыболовству Ньюфаундленда.

После войны за независимость и англо-американской войны 1812–1814 гг. многие чернокожие новобранцы британской армии, бывшие ранее рабами белых американцев, остались на британской территории или в качестве моряков на судах британского флота. Их бывшие владельцы в Соединенных Штатах по-прежнему рассматривали их как свою собственность и теперь требовали их возвращения или компенсации за их потерю. По этому вопросу не было достигнуто никакого соглашения, однако было озвучено, что посредником в урегулировании является государство – третья сторона. Чуть позднее, в 1819 г. был заключен договор с Португалией о запрете на работорговлю, и вскоре после этого Великобритания подписала подобный договор с Испанией. Великобритания в лице Канады объявила бывших рабов свободными.

Итак, собственно, переговорная часть англо-американского взаимодействия на этом завершилась. Теперь сторонам предстояло ратифицировать подготовленный документ. Р. Раш направил конвенцию в Вашингтон с заключительным отчетом⁹. Две

⁹ Gallatin and Rush to Adams, 1818. 20 Oct., Deds-patches, Great Britain. Vol. XXIII.

недели спустя министерство иностранных дел направило британскую ратификационную грамоту Чарльзу Бэгготу. Как и с Гентским миром, британский кабинет министров опасался американского подвоха, поэтому поручили Ч. Бэгготу настаивать на безоговорочной ратификации. На наш взгляд, Лондону не стоило беспокоиться на этот счет, так как американская политическая элита¹⁰ приветствовала конвенцию и с небольшой задержкой из-за болезни Руфуса Кинга Сенат единогласно одобрил ее в конце января 1819 г.¹¹

Итоговый текст конвенции предусматривал, что государственная граница между двумя странами была спрятана и прошла строго по 49-й параллели от озера Эри до Скалистых гор. Часть американской территории в бассейне реки Молочная (Милк-Ривер) была отдана Канаде и вошла в провинцию Альберта, в ее южную часть.

Примечательно, что в октябре Великобритания также подтвердила свои обязательства относительно захваченных в годы войны рабов из США, хозяевам которых британская администрация согласилась либо выплачивать компенсацию, либо же депортировать рабов обратно к прежним владельцам.

Более западные земли, являющиеся территорией штата Орегон, остались в американо-британском совладении, что продолжало вызывать взаимные претензии¹². Только Орегонский договор, заключенный 15 июня 1846 г., положил конец территориальным спорам между двумя странами, так как американо-канадская граница прошла от Атлантического до Тихого океана.

Реакция общества последовала незамедлительно. Лондонская *“The Times”* заявила, что А. Галлатин и Р. Раш «не смогли бы завершить порученное им дело еще более ус-

¹⁰ A Century of Lawmaking for a New Nation: U.S. Congressional Documents and Debates, 1774–1875; Annals of Congress, House of Representatives, 15th Congress, 2nd Session. P. 1429.

¹¹ Bathurst to Bagot, Nov. 7, 9, 1818, FO 5/129; Bagot № 8 to Castlereagh, Feb. 1, 1819, FO 5/141.

¹² Перевод Р.Д. Евлоевой. URL: https://avalon.law.yale.edu/19th_century/conv1818.asp (accessed: 19.05.2021).

пешным образом для американцев. Соединенные Штаты не имели никаких прав на подобную сделку, но все же умудрились за- получить территории, ошеломляющие своим масштабом. Робинсон и Гоулберн с таким же успехом могли уступить США Ньюфаундленд, поскольку концессия разрушила бы эту колонию»¹³. Газета “Courier” писала, что со временем Гента взаимоотношения двух стран постепенно улучшились: «Насколько человеческое предвидение может заглянуть в будущее, у нас есть все основания ожидать прочного мира, благодаря дружественному духу, счастливо гуляющему сейчас по обе стороны Атлантики»¹⁴.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В каком-то смысле конвенция ничего существенного не изменила. Она просто продлила раннее подписанное соглашение в 1815 г., поставив под угрозу вопрос о рыболовстве и передав права на решение разногласий о военнопленных третьей стороне. «В лучшем случае, это решает лишь малую часть спорных вопросов между двумя сторонами, которые остались нерешенными¹⁵», – прокомментировал Р. Раш. Из-за того, что не все проблемы, поставленные в ходе переговоров, были разрешены, участники переговоров договорились называть результат своей работы конвенцией.

Позднее, когда Р. Раш написал свои мемуары, 15 лет спустя, он был более благосклонен к своей работе на переговорах, хотя и сожалел о том, что не смог урегулировать вопрос прав нейтральных государств и торговли с Вест-Индией¹⁶. Что касается Орегона, то Р. Раш высказался так: «Время – луч-

ший переговорщик»¹⁷, подразумевая под этим, что обеим государствам нужно больше времени не только для разрешения оставшихся спорных вопросов, но и для общей оценки роли достигнутого соглашения.

Слова Р. Раша можно действительно считать пророческими. Как правило, любое соглашение (кроме акта о капитуляции) является компромиссом. И для того, чтобы понять, кто в большей мере от него выиграл, требуется время. Так произошло и с англо-американской конвенцией 1818 г. Она оставила не до конца решенным вопрос о статусе Орегона. Неудивительно, что обе стороны начали предъявлять свои претензии на контроль над территорией Орегона. Однако ни в Лондоне, ни в Вашингтоне долгое время не могли четко определить, какое место занимает орегонский вопрос в общей шкале государственных приоритетов этих стран. Отсюда вялотекущий характер споров о принадлежности Орегона. Такая ситуация оставила дипломатам обеих стран широкие возможности для маневра. При этом интересы России и Испании никем вообще не брались в расчет. В результате, США и Великобритания создали «Орегонский вопрос» и целых сорок лет искали на него ответ.

Однако подобная оценка роли конвенции 1818 г. в развитии англо-американских отношений, на наш взгляд, была бы слишком упрощенной. Да, этот документ не решил до конца всех проблем, унаследованных от прошлого. Но его заключение говорило о том, что и в Лондоне, и в Вашингтоне все более отчетливо осознавали: стабилизация двусторонних отношений и в политическом, и в экономическом плане выглядела более предпочтительными вариантом развития контактов, чем жесткая конфронтация. Действительно, США получали возможность сконцентрироваться на решении важных социально-экономических проблем и избегали обременительных военных расходов, а Англия обеспечивала безопасность своих севе-

¹³ The Times (London). 1819. 1, 4 March; Sun (London). 1819. 16, 20 March.

¹⁴ Courier. 1818. 17 Aug.

¹⁵ Rush to Caesar Rodney, Powell J.H., Rush R. Republican Diplomat. Philadelphia, 1949. P. 119-120; Rush memorandum. 1818. 10 Nov. Monroe MSS.

¹⁶ Richard Rush, Memoranda of a Residence at the Court of London. Philadelphia, 1813. P. 414- 415.

¹⁷ Rush R. Memoranda of a Residence at the Court of London. Second Series. Philadelphia, 1813. Vol. II. P. 58-59.

роамериканских владений и гарантировала своим промышленникам надежный рынок для английских товаров. Конечно, англо-британские отношения той эпохи нельзя назвать подлинно партнерскими. В них еще

оставалось немало шероховатостей. Тем не менее, в их общем векторе развития благодаря конвенции 1818 г. несомненно усиливался тренд на стабилизацию.

Список источников

1. Троицкая М.О. Дискуссии по вопросам внешней политики США (1775–1823). М., 2010. 328 с.
2. Bourne K. *Britain and the Balance of Power in North America*. Berkeley: University of California Press, 1967.
3. Clarke J. *Diplomacy and Foreign Policy, 1782–1865: The National Interest*. London; Boston: Unwin Hyman, 1989.
4. Hyam R. *Britain's Imperial Century, 1815–1914: A Study of Empire and Expansion*. N. Y., 1976.
5. Allen P. *History of the Expedition under the Command of Captains Lewis and Clark*. Vol. 1. Toronto: George N. Morang and Co. Ltd., 1902.
6. Ambrose S.E. *Undaunted Courage: Meriwether Lewis, Thomas Jefferson, and the Opening of the American West*. N. Y.: Simon and Schuster, 1996. 521 p.
7. Frederick M. The Ghost River Caledonia in the Oregon Negotiation of 1818 // *The American Historical Review*. 1950. Vol. 55. № 3. P. 530-531.

References

1. Troyanovskaya M.O. *Diskussii po voprosam vneshej politiki SShA (1775–1823)* [Discussions on the Foreign Policy of the United States (1775–1823)]. Moscow, 2010, 328 p.
2. Bourne K. *Britain and the Balance of Power in North America*. Berkeley, University of California Press, 1967.
3. Clarke J. *Diplomacy and Foreign Policy, 1782–1865: The National Interest*. London, Boston, Unwin Hyman Publ., 1989.
4. Hyam R. *Britain's Imperial Century, 1815–1914: A Study of Empire and Expansion*. New York, 1976.
5. Allen P. *History of the Expedition under the Command of Captains Lewis and Clark*. Vol. 1. Toronto, George N. Morang and Co. Ltd. Publ., 1902.
6. Ambrose S.E. *Undaunted Courage: Meriwether Lewis, Thomas Jefferson, and the Opening of the American West*. New York, Simon and Schuster Publ., 1996, 521 p.
7. Frederick M. The Ghost River Caledonia in the Oregon Negotiation of 1818. *The American Historical Review*, 1950, vol. 55, no. 3, pp. 530-531.

Информация об авторе

Евлоева Рада Дауриневна, аспирант, кафедра новой и новейшей истории, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-6287-0744](https://orcid.org/0000-0002-6287-0744), evrada@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 01.03.2022
Одобрена после рецензирования и доработки
25.05.2022
Принята к публикации 10.06.2022

Information about the author

Rada D. Evloeva, Post-Graduate Student, New and Contemporary History Department, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-6287-0744](https://orcid.org/0000-0002-6287-0744), evrada@yandex.ru

The article was submitted 01.03.2022
Approved after reviewing and revision 25.05.2022
Accepted for publication 10.06.2022

Научная статья
УДК 94(100)“1914/19”; 94(436).08
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-3-829-837

Формирование мест памяти русинского населения Галиции и Буковины об интернировании на территории Цислейтании в 1914–1939 гг.

Александр Романович ЮРЛОВ
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
yurlovsasha@mail.ru

Аннотация. Коммеморативные практики вокруг интернирования русинского населения Галиции и Буковины на территории Цислейтании преимущественно оказались связаны с кладбищем лагеря для интернированных лиц Талергоф «Под соснами». Исследование позволило выяснить природу данных коммеморативных практик. Установлено, что кладбище «Под соснами» может считаться ключевым местом памяти об интернировании русинского населения в годы Первой мировой войны, даже несмотря на то, что в межвоенный период было произведено перезахоронение останков жертв лагеря на кладбище Фельдкирхен. Выяснено, что по степени значимости для русин новый мемориальный оссуарий существенно уступает не только прежнему кладбищу, но и ряду локальных памятников. Как в самом Талергофе, так и в межвоенные годы, народный фольклор формировался именно вокруг кладбища «Под соснами». Создание в 1934 г. еще одного места коммеморации – памятника талергофцам во Львове – позволило повысить уровень доступности галичан к осуществлению коммеморативных практик об интернировании русин. Отмечено, что новое место памяти переняло образ старого кладбища «Под соснами», и именно благодаря этому стало вторым по значимости объектом поклонения русинского населения. Полученные в ходе исследования выводы не только дополняют уже существующее представление о коммеморации русин вокруг интернирования, но и позволяют активизировать научные дискуссии о позиции межвоенной Австрии в вопросах сохранения памяти о трагедиях лагерей для интернированных лиц.

Ключевые слова: Талергоф, русофильство, Первая мировая война, Австро-Венгрия, оссуарий
Для цитирования: Юрлов А.Р. Формирование мест памяти русинского населения Галиции и Буковины об интернировании на территории Цислейтании в 1914–1939 гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 3. С. 829-837.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-829-837>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-3-829-837

Formation of memory places of the Rusyns population of Galicia and Bukovina about internment in the territory of Cisleitania in 1914–1939

Aleksandr R. IURLOV

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
yurlovsasha@mail.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](#)

© Юрлов А.Р., 2022

Abstract. The commemorative practices around the internment of the Rusyns population of Galicia and Bukovina on the territory of Cisleitania were mainly associated with the cemetery of the internment camp Talerhof "Under the Pines". The study made it possible to clarify the nature of these commemorative practices. It has been established that the cemetery "Under the Pines" can be considered a key place of memory of the internment of the Rusyns population during the First World War, even though in the interwar period the remains of the victims of the camp were reburied at the Feldkirchen cemetery. It was found that in terms of significance for the Rusyns, the new memorial ossuary is significantly inferior not only to the former cemetery, but also to a number of local monuments. Both in Talerhof itself and in the interwar years, folklore was formed precisely around the cemetery "Under the Pines". The creation in 1934 of another place of commemoration – a monument to the Talerhofites in Lvov – made it possible to increase the level of accessibility of Galicians to the implementation of commemorative practices about the internment of Rusyns. It is noted that the new place of memory took on the image of the old cemetery "Under the Pines", and it was thanks to this that it became the second most important object of worship for the Rusyns population. The findings obtained in the course of the study not only complement the already existing idea of the commemoration of Rusyns around internment, but also allow to intensify scientific discussions about the position of interwar Austria in matters of preserving the memory of the tragedies of the internment camps.

Keywords: Thalerhof, Russophilia, First World War, Austria-Hungary, ossuary

For citation: Iurlov A.R. Formirovaniye mest pamyati rusinskogo naseleniya Galitsii i Bukoviny ob internirovaniyu na territorii Tsisleytanii v 1914–1939 gg. [Formation of memory places of the Rusyns population of Galicia and Bukovina about internment in the territory of Cisleitania in 1914–1939]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 3, pp. 829-837. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-829-837> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Одним из ключевых объектов, который неразрывно связан с историей лагеря Талергоф, безусловно, является кладбище «Под соснами», на котором обрели свое последнее пристанище не только узники, но и отдель-

ные представители персонала лагеря. Примечательно, что именно талергофские захоронения стали одновременно и местом памяти русинского населения Галиции и Буковины об интернировании, и предметом продолжительных дискуссий относительно реального

количества жертв лагерей для интернированных лиц.

В связи тем, что историческая память о лагере для интернированных лиц Талергоф и последствиях его функционирования была и остается весьма политизирована, нами была предпринята попытка рассмотреть истоки формирования оценок сущности лагеря сквозь призму коммеморативных практик и мест памяти, связанных с ним. Для этого мы восстановили основные вехи истории ключевого объекта русинской коммеморации – кладбища «Под соснами».

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Создавая столь крупный лагерь, австрийские власти были вынуждены вплотную заняться проблемой захоронения умерших узников, поскольку уже в первые дни существования Талергофа смерть стала неизменным его спутником. Первые захоронения администрация лагеря решила производить в западной части летного поля, на котором расположился лагерь [1, S. 126]. Однако место было выбрано неудачно, поскольку для осуществления захоронений приходилось пересекать взлетно-посадочную полосу, а это могло провоцировать сбои в работе авиации и затруднять сам процесс захоронения тел. Тем не менее осенью 1914 г. это не было принято в расчет, поскольку количество смертей еще не было столь высоким, как в начале 1915 г.

По мере возрастания уровня смертности в лагере, что, помимо всего прочего, увеличивало нагрузку на медиков, производивших экспертизы с целью установления причин смерти, а также на священников, совершивших отправление религиозных обрядов, было принято решение о создании нового кладбища для интернированных лиц с индивидуальными захоронениями в более доступном месте.

Всего было выбрано 4 участка для осуществления индивидуальных захоронений, где в конечном итоге находилось 503 могилы для интернированных лиц. Отдельный участок отводился под захоронения жертв ев-

рейского происхождения в соответствии с их религиозными традициями. Всего таких еврейских захоронений было 14 [1, S. 128].

С увеличением числа смертей в лагере остававшиеся в живых узники нередко привлекались к сколачиванию гробов для умерших¹, в которых усопших переносили в лагерную церковь, где не только производилось отпевание, но и патологоанатомические манипуляции. Без проведения подобного освидетельствования похороны не были возможны.

С января 1915 г., когда стали очевидны масштабы эпидемии, практика индивидуальных захоронений была окончена. Дважды в день, после полуночи и в полдень, когда летное поле не использовалось военными, усопших продолжали хоронить на прежнем участке, но уже в братских могилах. Эта практика продолжалась вплоть до закрытия лагеря в 1917 г. [1, S. 131]. В конечном итоге таких братских могил насчитывалось 20, в каждой из которых покоились от 51 до 76 жертв Талергофа. В «Талергофском альманахе» обнаруживаем, что к моменту закрытия кладбища номера на табличках умерших «дошли до двух тысяч»².

Помимо захоронений интернированных лиц, в Талергофе существовал еще и участок с кладбищем для военных. Изначально нескольких солдат успели похоронить вместе с интернированными, однако в «Талергофском альманахе» мы находим свидетельства, подтвержденные выводами австрийской исследовательской группы о том, что этих солдат решили перезахоронить на новом кладбище, поскольку они «не должны были лежать с изменниками»³. Здесь покоились 36 австрийских военнослужащих, которые умерли на территории лагеря или неподалеку от него во время эпидемии тифа [1, S. 132]. Известно при этом, что один из австрийских солдат, похороненных здесь, покончил жизнь само-

¹ Талергофский альманах. Пропамятная книга австрийских жестокостей, извергств и насилий над карпато-русским народом во время Всемирной войны 1914–1917 гг. Львов, 1932. С. 69.

² Там же. С. 21.

³ Там же. С. 123.

убийством в 1915 г. Причины этого поступка неизвестны, поэтому невозможно связывать их с лагерем.

После принятия решения о закрытии лагеря для интернированных лиц Талергоф 3 мая 1917 г. потребовалось еще несколько месяцев для того, чтобы приспособить его трагическое наследие под иные нужды. Так, с мая по июль 1917 г. на территории бывшей лагерной больницы начал действовать госпиталь для военнопленных, страдавших туберкулезом. Лечение там прошли порядка 260 человек, из них 107 человек – русские военнопленные.

Кроме того, бараки и иные хозяйственны постройки бывшего лагеря на протяжении года использовались для размещения итальянских и русских военнопленных, число которых достигло 1418 человек. Всего же здесь до 19 декабря 1918 г. умерло 193 итальянских и 36 русских военнопленных. Они нашли свое последнее пристанище на солдатском кладбище. Здесь же покоятся останки еще 60 неизвестных лиц.

С окончанием Первой мировой войны территория бывшего лагеря, равно как и аэродрома, были перераспределены между администрацией Штирии и новым военным ведомством. После подписания Сен-Жерменского договора на бывшей территории лагеря начался демонтаж бараков и иных построек, а также целого ряда авиационных сооружений, который завершился к 1920 г. Госпиталь же продолжил свою работу в качестве гражданского объекта. Таким образом, единственным напоминанием о некогда существовавшем на этом летном поле лагере для интернированных лиц остались два кладбища, которые ожидала противоположная участь.

К 1923 г. администрация Штирии утвердила несколько документов об уходе за солдатскими захоронениями на территории бывшего лагеря Талергоф. В частности, здесь был установлен новый забор, могилы были приведены в порядок, в то время как кладбище для интернированных лиц оказалось полностью заброшенным [1, S. 141]. К середине 1920-х гг. могилы были уже едва разли-

чимы: из-за отсутствия ухода за ними, а также вследствие превращения летного поля в пастбище для скота, захоронения стали постепенно сравниваться с местным ландшафтом. Опознавательные знаки на захоронениях стали постепенно исчезать⁴. В.Р. Ваврик впоследствии писал об этом времени, что «немцы уже повалили кресты и сровняли могилы» [2, с. 39].

В 1924 г. правительство Штирии все-таки приняло решение о частичной реставрации кладбища для интернированных. Так, в частности, оно было огорожено, ряд братских захоронений были приведены в порядок, восстановлены несколько крестов, однако из-за нехватки средств дальнейшие работы были отложены вплоть до 1930-х гг., когда встал вопрос о реконструкции аэродрома [1, S. 144].

Однако в дискуссиях о судьбе этого кладбища преобладали настроения, связанные с переносом захоронений подальше от территории бывшего лагеря и аэродрома, нуждавшегося в расширении территории. Главный вопрос, который стоял перед властями – как и когда произвести эксгумацию тел, а также где осуществить перезахоронение.

Так, в октябре 1934 г. министерство обороны подробно описало причины, по которым перенос захоронений был неизбежен в связи с расширением территории аэропорта Граца. Именно там военные чиновники впервые предложили провести эксгумацию тел жертв Талергофа с последующим их перезахоронением на территории специально созданного мемориального оссуария. Аналогичные заявления сделали и представители Штирийского правительства месяцем позднее, утверждая, что существующее кладбище ограничивает возможности развития инфраструктуры города и аэропорта. Отмечалось также, что будущее захоронение не должно быть лишь склепом с останками усопших: плани-

⁴ Талергофский альманах. Пропамятная книга австрийских жестокостей, изверств и насилий над карпаторусским народом во время Всемирной войны 1914–1917 гг. Львов, 1932. С. 55.

ровалось создать небольшой комплекс, увековечивавший имена всех жертв Талергофа.

Имеются также свидетельства, что, как только среди населения Галиции стали распространяться слухи о возможном переносе талергофского кладбища, карпаторусский архиепископ в Нью-Йорке Адам Филипповский предложил организовать сбор средств для проведения перезахоронений, однако этот замысел так и не был реализован⁵.

Связано это стремление было с тем, что на талергофском кладбище обрели свой покой жители нескольких вновь образованных соседних государств, у которых также могли быть свои требования по проведению подобных работ по увековечиванию памяти их граждан. Основания для подобных требований были зафиксированы в тексте Сен-Жерменского договора 1919 г., в статьях 171-172, в соответствии с положениями которых австрийское правительство обязалось уважать и поддерживать в сохранности могилы солдат, военнопленных и интернированных лиц⁶. Также стороны обязались предоставлять полные списки умерших вместе с любой информацией, необходимой для идентификации их личностей. Отметим, что несмотря на проблемы с поддержанием в должном состоянии кладбища для интернированных лиц, официальные списки жертв Талергофа предоставлялись австрийской стороной и доступны в исходном виде по сей день.

Ситуация с эксгумацией тел жертв Талергофа изначально была достаточно деликатным международным мероприятием. Так, австрийская сторона инициировала переговоры с польским правительством по поводу возможного перезахоронения останков жертв Талергофа, которые завершились в феврале 1936 г. достижением устного соглашения сторон о взаимопонимании в данном вопросе [1, S. 149].

⁵ Карпаторусский календарь Лемко-союза. Нью-Йорк, 1964. С. 49.

⁶ Treaty of Peace between the Allied and Associated Powers and Austria; Protocol, Declaration and Special Declaration, 10.09.1919. URL: [http://www.austlii.edu.au/other/dfat/treaties/1920/3.html](http://www.austlii.edu.au/au/other/dfat/treaties/1920/3.html) (accessed: 18.12.2021).

Помимо этого, безусловно, требовалось также проведение различных санитарных исследований, которые могли подтвердить возможность осуществления перезахоронений с медицинских позиций. Необходимо было согласование проекта нового оссуария и места для расположения будущего мемориала.

Первые оценки стоимости строительства мемориального оссуария для перезахоронения жертв Талергофа вместе с проведением эксгумационных работ и работ по облагораживанию близлежащей территории показали, что потребуется около 18 тысяч шиллингов. В связи с высокой стоимостью проекта предлагался также поэтапный перенос захоронений на новое место, начиная с тех могил, которые наиболее близко располагались к аэропорту [1, S. 153].

К февралю 1936 г. в качестве основного проекта мемориального оссуария рассматривался проект архитектора Роберта Штельцеля, представлявший собой часовню цилиндрической формы, внутри которой находилась памятная комната для увековечивания имен жертв Талергофа. Расположить оссуарий предполагалось на территории местности Фельдкирхен и его кладбища, что в нескольких километрах от бывшей территории Талергофа и вблизи Граца. Примечательно, что любые пропамятные надписи, которые планировалось оставить на стенах оссуария, должны были исключать любые упоминания о том, что жертвы Талергофа были интернированными подданными Австро-Венгрии. Этот факт может указывать на официальную попытку придать усопшим жертвам лагеря иной статус: клеймо интернированных с них официально «снималось».

Проведение эксгумации и перезахоронения были запланированы в марте–апреле 1936 г., чтобы избежать неблагоприятных погодных условий: жары и непогоды, которые могли стать источником дополнительных медико-санитарных проблем. Процедура эксгумации и перезахоронения тел, в соответствии с планами властей, должна была производиться специальным гражданским подрядчиком. При этом доступ любых иных

неавторизованных лиц был полностью ограничен.

К подрядчикам предъявлялись весьма жесткие требования к организации безопасной и полной эксгумации тел жертв лагеря: так, за утраченные части скелета подрядчику необходимо было выплатить штраф в размере от 10 до 20 шиллингов. Особое внимание уделялось перезахоронению останков еврейских узников, поскольку эта процедура требовала повышенного внимания, в том числе и с религиозной точки зрения. В конечном итоге было принято решение о перезахоронении их останков на территории другого кладбища в Граце – на кладбище Ветцельдорф.

Из-за ряда задержек работы по эксгумации тел начались лишь 22 апреля 1936 г. и продолжались до июня того же года. Примечателен тот факт, что к 25 июня на территорию будущего оссуария было доставлено лишь 1744 останка жертв Талергофа, а также обнаружено лишь 13 еврейских останков из 14. Некоторое время спустя власти сообщали о 1758 останках, а также о 9 металлических гробах, которые не распечатывали, поскольку в них, предположительно, могли быть захоронены тела умерших от заразных инфекционных заболеваний [1, S. 160]. Сведения о наличии ряда металлических гробов содержатся и в «Талергофском альманахе»⁷. Таким образом, на кладбище в Фельдкирхене оказались перезахоронены все 1767 жертв Талергофа, упомянутых в официальных списках, судьба же одного еврейского узника, не обнаруженного при эксгумации, осталась неизвестна. Вполне возможно, что его фамилия была по ошибке внесена в списки, либо захоронение было произведено где-то в ином месте.

Тем временем строительные работы по возведению мемориального оссуария на территории кладбища в Фельдкирхене были завершены в августе 1936 г. Задержка с окончательной сдачей объекта в эксплуатацию

была вызвана определением текста памятной надписи внутри мемориального комплекса. У административных лиц возникало много вопросов относительно того, как должна звучать финальная версия этого короткого сообщения, должно ли там содержаться, например, упоминание о гражданстве захороненных здесь лиц. Объектом дискуссии стал и язык (языки) надписи.

Местная администрация отмечала, что к оссуарию приковано значительное внимание Львова, в частности, украинских/русинских националистов, а потому следовало избегать любых внешнеполитических разногласий вокруг нового мемориального комплекса. К примеру, звучали призывы не допустить превращения статуса оссуария в исключительно русинское место памяти. Как отмечает австрийская исследовательская группа, объясняясь это соображениями сохранения межнационального мира в регионе, а также воспитания терпимости и взаимоуважения [1, S. 164]. В доказательство этого исследовательская группа приводит свидетельства о публичных выступлениях и протестах некоей группы украинских студентов, которые требовали добавить в оссуарии памятную надпись на украинском языке и заменить любые упоминания русин на украинцев.

Руководство Штирии в конечном итоге разработало и разместило на стенах оссуария весьма обтекаемую и нейтральную по своему содержанию фразу на немецком языке: «Вдали от дома, здесь покоятся 1767 мужчин, женщин и детей из лагеря Талергоф – жертв мировых войн. Пусть их души обретут покой в их вечном доме». На наш взгляд, сколь бы нейтральна ни была данная формулировка, идея, в нее заложенная, подталкивает к мысли, что именно война стала причиной гибели узников, а вовсе не политика Австро-Венгрии, сам лагерь с катастрофическими условиями жизни в нем. Представляется, что австрийские власти явно попытались максимально отстраниться от печально-го наследия, не принимая на себя вину за трагедию прошлого.

⁷ Талергофский альманах. Пропамятная книга австрийских жестокостей, изуверств и насилий над карпаторусским народом во время Всемирной войны 1914–1917 гг. Львов, 1932. С. 52.

Внутреннее убранство часовни, как сообщается в «Карпаторусском календаре», было создано за счет средств Талергофского комитета и галицко-русских переселенцев, проживавших в Америке⁸. Однако документальных подтверждений этому факту в работе австрийской исследовательской группы мы не находим. Окончательно открыт мемориальный комплекс был 23 июня 1937 г. Старое кладбище «Под соснами» осталось в памяти русин и в их литературном творчестве⁹.

Следует отметить, что, хотя мемориальный оссуарий, бесспорно, стал ключевым местом памяти о трагедии русинского населения, расположен он вдали от Галиции и Буковины, а потому местное население испытывало осознанную потребность в институционализации собственных мест памяти и осуществлении соответствующих коммеморативных практик. Важнейшим источником подобных практик стала деятельность Талергофского комитета.

Эта общественная организация русофильского толка, созданная вскоре после окончания Первой мировой войны по инициативе лиц, прошедших через многочисленные австрийские тюрьмы и лагеря, располагалась во Львове на улице Бляхарской, 9, в здании бывшей типографии Ставропигийского института. Руководил деятельностью комитета Антон Осипович Гулла – судья из Львова, сениор Ставропигийского братства, русофил, который в течение года находился в Талергофе [3]. Секретарем комитета являлся же В.Р. Ваврик [2, с. 35].

Основная работа Талергофского комитета заключалась в накоплении и сохранении материалов об истории лагерей для интернированных лиц и их узников, а также последующая публикация собранного в «Талергофском альманахе». Известно, что в 1928 г. Талергофский комитет выступил с инициативой проведения первой общественной панихиды

⁸ Карпаторусский календарь Лемко-союза. Нью-Йорк, 1964. С. 50.

⁹ Талергофский альманах. Пропамятная книга австрийских жестокостей, изуверств и насилий над карпаторусским народом во время Всемирной войны 1914–1917 гг. Львов, 1932. С. 196.

памяти жертв австрийского террора, которая впоследствии стала ежегодной [4, с. 169].

Среди других направлений деятельности Талергофского комитета можно выделить поощрение развития коммеморативной активности русин. Так, в выпущенном в 1932 г. народном сборнике стихов содержались не только примитивнейшие рекомендации по их декламации, но и рекомендации не читать веселых стихов на траурных мероприятиях, таких как «талергофские поминки» [5, с. 4].

Не менее примечательной коммеморативной практикой следует считать также и так называемые «Талергофские съезды», первый из которых состоялся в 1928 г., а наиболее крупным являлся съезд 1934 г., по некоторым оценкам, собравший до 15 тысяч человек. Именно там было принято решение о сооружении собственного мемориала – памятника жертвам Талергофа на Лычаковском кладбище во Львове [6, с. 248]. Комитет одобрил проект памятника архитектора О. Лыщука и инженера Л. Туровича [7]. Мемориальный комплекс представлял собой черную мраморную стелу, в которую вписан большой восьмиконечный крест из белого мрамора. Внизу стелы располагалась надпись: «Жертвам Талергофа. 1914–1918. Галицкая Русь». Вокруг надписи каймой располагался терновый венок из кованного металла. Монумент реставрировался и несколько видоизменялся в 1974 и 2010 гг.

Под сооружение было выбрано свободное от захоронений место на Лычаковском кладбище города. Как сообщает Н.М. Пашаева, открытие памятника в 1934 г. сопровождалось крестным ходом и большим стечением русофилов. Также после сооружения памятника сформировалась традиция на Фомино воскресенье (первое воскресенье после Пасхи) проводить возле него панихиду «по невинным жертвам Первой мировой войны, замученным в Талергофе, Терезине и иных местах» [4].

ВЫВОДЫ

Исследование показывает, что формирование в межвоенный период мест памяти ру-

синского населения Галиции и Буковины о событиях интернирования времен Первой мировой войны происходило в двух направлениях. Ключевым объектом коммеморации являлось кладбище талергофцев «Под соснами», которое, однако, было географически и политически оторвано от русин, и они не имели возможности оказывать прямого воздействия на его физическое сохранение и развитие, поэтому основной поток коммеморативных практик вокруг кладбища был связан с творческим осмыслением событий

прошлого. Позиция Австрии в вопросах сохранения русинского трагического наследия на своей территории была весьма неоднозначна: в ней прослеживалось стремление нивелировать негативные блоки памяти о лагерях для интернированных лиц. Вторым же направлением деятельности русин стала попытка воссоздать «восприемника» ключевого объекта коммеморации на своей территории: им стал львовский монумент и практики, его окружавшие.

Список источников

1. Hoffmann G., Goll N.-M., Lesiak P. Thalerhof 1914–1936. Die Geschichte einesvergessenen Lagers und seiner Opfer. Herne: Gabriele Schäfer Verlag, 2010. 212 S.
2. Ваврик В.Р. Терезин и Талергоф. К 50-летней годовщине трагедии галицко-русского народа. Филадельфия, 1966. 97 с.
3. Мирович Р.Д. Алфавитный указатель жертв австро-мадьярского террора во время Первой мировой войны 1914–1918 гг. на областях Галицкой и Буковинской Руси с биографическими и библиографическими данными. Львов, 1971.
4. Пашаева Н.М. Очерки истории русского движения в Галичине XIX–XX вв. М., 2007. 201 с.
5. Ваврик В.Р. Веночек стихотворений. Львов, 1932. 32 с.
6. Баринов И.И. Три жизни доктора Ваврика: к истории одного мифа из прошлого Галиции, 1914–1956 гг. // Форум новейшей восточноевропейской истории и культуры. 2016. № 1. С. 239–273.
7. Замятин И. Во Львове помянули жертвы Талергофа. URL: <https://rusk.ru/st.php?idar=9005> (дата обращения: 09.12.2021).

References

1. Hoffmann G., Goll N.-M., Lesiak P. Thalerhof 1914–1936. *Die Geschichte einesvergessenen Lagers und seiner Opfer*. Herne, Gabriele Schäfer Verlag, 2010, 212 S. (In German).
2. Vavrik V.R. *Terezin i Talergof. K 50-letney godovshchine tragedii galitsko-russkogo naroda* [Terezin and Talerhof. To the 50th Anniversary of the Tragedy of the Galician-Russian People]. Philadelphia, 1966, 97 p. (In Russian).
3. Mirovich R.D. *Alfavitnyy ukazatel' zhertv avstro-mad'yarskogo terrora vo vremya pervoy mirovoy voyny 1914–1918 gg. na oblastyakh Galitskoy i Bukovinskoy Rusi s biograficheskimi i bibliograficheskimi dannymi* [Alphabetical Index of the Victims of the Austro-Magyar Terror During the First World War 1914–1918 in the Regions of Galician and Bukovinian Rus with Biographical and Bibliographic Data]. Lvov, 1971. (In Russian).
4. Pashayeva N.M. *Ocherki istorii russkogo dvizheniya v Galichine XIX–XX vv.* [Essays on the History of the Russian Movement in Galicia 19th–20th centuries]. Moscow, 2007, 201 p. (In Russian).
5. Vavrik V.R. *Venochek stikhovorenii* [Wreath of Poems]. Lvov, 1932, 32 p. (In Russian).
6. Barinov I.I. *Tri zhizni doktora Vavrika: k istorii odnogo mifa iz proshloga Galitsii, 1914–1956 gg.* [Three lives of Dr. Vavrik: towards a history of a myth from the past of Galicia, 1914–1956]. *Forum noveyshey vostochnoyevropeyskoy istorii i kul'tury* [Forum of Recent Eastern European History and Culture], 2016, no. 1, pp. 239–273. (In Russian).
7. Zamyatin I. *Vo Lvove pomyanuli zhertvy Talergofa* [Victims of Talerhof Commemorated in Lvov]. (In Russian). Available at: <https://rusk.ru/st.php?idar=9005> (accessed 09.12.2021).

Информация об авторе

Юрлов Александр Романович, аспирант, кафедра всеобщей и российской истории, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-0356-5800](https://orcid.org/0000-0003-0356-5800), yurlov.sasha@mail.ru

Статья поступила в редакцию 09.02.2022
Одобрена после рецензирования 06.06.2022
Принята к публикации 10.06.2022

Information about the author

Aleksandr R. Iurlov, Post-Graduate Student, General and Russian History Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-0356-5800](https://orcid.org/0000-0003-0356-5800), yurlov.sasha@mail.ru

The article was submitted 09.02.2022
Approved after reviewing 06.06.2022
Accepted for publication 10.06.2022

РЕЦЕНЗИЯ REVIEW

УДК 373+801.731
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-3-838-840

Трансфер культуры на рубеже эпох: возможные направления образовательной динамики Рецензия на книгу О.Е. Лебедева «Воспитание в школе: диалектика прошлого и будущего». СПб.: СПбГУП, 2022

Мария Валерьевна СОЗИНОВА
НОУ ВПО «Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов»
192238, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Фучика, 15
mari-sozina@yandex.ru

**Transfer of culture at the turn of eras:
possible directions of educational dynamics**
Review of the book by O.E. Lebedev “Education at School:
Dialectics of the Past and the Future”. St. Petersburg,
St. Petersburg University of Humanities and Social Sciences Publ., 2022

Mariya V. SOZINOVA
St. Petersburg University of Humanities and Social Sciences
15 Fuchika St., St. Petersburg 192238, Russian Federation
mari-sozina@yandex.ru

Книга член-корреспондента Российской академии образования, доктора педагогических наук, профессора О.Е. Лебедева, вышедшая в издательстве Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов в серии «Дискуссионный клуб Университета», необычайно своевременна. В новой политической реальности, ситуации неопределенности, новых социальных, экономиче-

ских и культурных условиях, а также в связи с исключением нашей страны из Болонского процесса актуализируются поиски продуктивной образовательной стратегии, для чего необходимы осмысления как наших социально-культурных ресурсов, связанных с прошлым, так и осмысления современного образовательного опыта.

Автором обсуждаются дискуссионные вопросы теории и практики воспитания в общеобразовательной школе в условиях изменений, происходящих в современном обществе; анализируется аспект взаимовлияния трансформационных процессов социальной макросистемы и образовательной системы, а также детально анализируется специфика ценностных основ системы воспитания в современной школе. В качестве одного из главных резервов повышения качества образования профессор О.Е. Лебедев видит в его индивидуализации, расширении прав и личной свободы учеников, на основе использования имеющегося зарубежного опыта.

Структура книги включает четыре основные взаимосвязанные разделы: Культурологические основы общего образования; Трансформационные процессы в системе образования; Система образования как воспитательная система; Ценностные основы системы воспитания современной школы. Главные выводы монографии можно представить в виде системы положений концепции управления развитием и реализацией воспитательного потенциала современной общеобразовательной школы, основу которых составляют следующие тезисы: социальная и личностная ценность школьного образования определяется ориентацией воспитания на личностное самоопределение, гарантированное возможностью свободного выбора, связанного с постепенной индивидуализацией процесса обучения; непрерывность процесса воспитания в школе связана с реализацией «скрытого учебного плана» (принятой в школе системы ценностей), основой которого являются аутентичные тексты мировой культуры (произведения искусства, художественной литературы, научные тексты и др.), способствующие созданию ситуаций выбора в образовательном процессе. Для организации в школе продуктивного процесса развития человека необходима также: готовность педагогов к решению задач самоопределения, размышления их о смысле своей профессиональной деятельности; согласование ценностных ориентиров государства, учащихся и их родителей, самой образователь-

ной организации; развитие педагогической теории, в частности, концепции развития образования как системы воспитания в ситуации неопределенности.

Тон научной полемики вокруг данного издания был задан обращением издателя – ректора СПбГУП, член-корреспондента РАН, академика РАО, доктора культурологических наук, профессора А.С. Запесоцкого. В ходе своих размышлений над книгой издатель поднимает ряд острых вопросов: каково состояние современного общего образования? какой характер носят изменения в современном образовании? каковы позитивные стороны советского образования? в чем состоит резерв развития современного образования? каково значение культурного ресурса и что мы понимаем под культурным ресурсом? Его размышления над этими вопросами порой идут в разрез с тем видением, которое предлагает читателям О.Е. Лебедев. Так, А.С. Запесоцкий, размышляя над книгой, выделяет одну из главных проблем современного образования – отсутствие разумного баланса между свободой и ответственностью, отсутствие приоритета национально-культурных традиций, недостаток опоры на сильные стороны российского менталитета и социального уклада при выраженной ориентации на зарубежный образовательный опыт. Как видно из сравнения специфики расхождения в оценке ситуации двумя учеными, они оба указывают на значимость культуры, ее ресурса в выстраивании российской образовательной стратегии, однако по-разному ставят акценты. Если О.Е. Лебедев делает упор на западные стандарты индивидуализации, говоря о необходимости внедрения именно их, то А.С. Запесоцкий подчеркивает важность ориентации на российские национально-культурные ценности и сценарии.

Презентация книги прошла 10 июня в рамках работы секции «Российское образование на новом рубеже эпох (диалектика прошлого и будущего). Что нужно России» XX Международных Лихачевских научных чтений в Санкт-Петербургском гуманитарном университете профсоюзов. Книга О.Е. Лебедева стала катализатором живых

обсуждений участников секции – профессоров, представителей научной и педагогической общественности Санкт-Петербурга и России. Дискуссионность поставленных автором вопросов определяет необходимость дальнейшего их научного осмысления и развития в рамках не только научных дискуссий, но и последующего активного обсуждения рядовыми учителями, педагогами, представителями образовательной администрации на разных ее уровнях. Поставленные во-

просы требуют ответа от каждого субъекта российской образовательной системы – какой будет школа в ближайшем будущем? Что будет определять ценностные основы? И, конечно же, важно ответить на вопрос, на что в большей степени мы должны ориентироваться: на заданную глобализацией трансляцию западных норм, ценностей, сценариев обучения и культурных представлений – либо во главу угла поставить нашу культурную традицию, раскрывая ее ресурсы.

Информация об авторе

Созинова Мария Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой социальной психологии, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, mari-sozinova@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 10.06.2022
Принята к публикации 10.06.2022

Information about the author

Mariya V. Sozinova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Acting Head of Social Psychology Department, St. Petersburg University of Humanities and Social Sciences, St. Petersburg, Russian Federation, mari-sozinova@yandex.ru

The article was submitted 10.06.2022
Accepted for publication 10.06.2022

