

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



ВЕСТНИК ТАМБОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

2022
ТОМ 27
№ 2

СЕРИЯ:
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ



TAMBOV UNIVERSITY REVIEW
S E R I E S : H U M A N I T I E S

СОДЕРЖАНИЕ

316 CONTENTS

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

319 А.В. Прохоров

Современные подходы к профессиональной ориентации школьников

329 М.А. Болдина, Е.В. Деева

Организация социального консультирования семей «группы риска»

340 В.В. Усманов, А.Н. Филиппов

Компоненты педагогической модели профессионального воспитания студентов

350 Д.Л. Кононов

Роль схимитрополита Ювеналия (Тарасова) в возрождении Курской православной духовной семинарии

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

358 А.В. Малев, В.С. Гусарова

Иллокутивная грамотность как отражение прагматикона вторичной языковой личности преподавателя иностранного языка: дискурсематический и дидактический аспекты

368 И.С. Николаенко, А.А. Прибыткова, Т.А. Пустовалова

Обучение студентов профессиональному иностранному языку с использованием цифровых технологий

380 Н.И. Хмаренко

Психолого-педагогические условия обучения иноязычному письменному высказыванию студентов на основе педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве» с применением ИКТ

391 Н.Н. Михеева, Р.Г. Гусева

Специфика иноязычной подготовки специалиста: теоретические и практические аспекты

400 А.Г. Геворгян, И.Н. Шустова

Специфика обучения студентов неязыковых специальностей чтению на английском языке

410 Е.Л. Макарова, Е.С. Саенко

Подходы к обучению студентов аграрного вуза иностранному языку для профессиональной коммуникации

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

420 А.С. Белоусов

Модель предметно-языкового интегрированного обучения как средства профессиональной ориентации учащихся старших классов гуманитарного профиля обучения

432 Р.С. Калачникова

Виды иноязычных видеоматериалов и специфика их влияния на обучение говорению на английском языке

ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ И АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

443 В.Л. Кондаков, А.С. Шепляков

Анализ мобильных приложений для повышения уровня двигательной активности студенческой молодежи

451 С.В. Нопин, Ю.В. Корягина

Психофизиологические характеристики времени реакции высококвалифицированных спортсменов с ограниченными возможностями здоровья

458 Е.Ю. Мукина

Влияние элементов художественной гимнастики на развитие координационных способностей детей с задержкой психического развития

468 П.А. Хлыстов

Анализ функционально-двигательного состояния голболистов

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

479 А.О. Видничук

Женский круг общения и досуг в первой трети XVIII века по судебным документам

491 Д.С. Барташев

Династическое законодательство императора Александра III

505 Р.М. Житин, А.Г. Топильский

Деятельность Тамбовского сельскохозяйственного общества в области рационализации аграрного производства (1902–1914 гг.)

515 А.Д. Малнач

Латышские «активные националисты» и Латвийская консерватория

527 А.Л. Аврех

Из истории Тамбовского рабфака: попытка «дидактической революции»

534 Е.В. Камаева

Комсомольские начинания 1960–1970-х гг. в воспоминаниях современников и архивных документах (на материалах Республики Татарстан)

547 Е.И. Волгин

Проблема департизации государственной власти в РФ после 1993 года

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

560 М.С. Чисталев

Patrium amnem: образ Нила в римском изобразительном искусстве и литературе в конце I века н. э.

574 А.Р. Юрлов

Социально-демографическая структура лагеря для интернированных лиц Талергоф (1914–1917)

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. пед. н., проф. А.В. Малев (г. Москва, Российская Федерация), д. пед. н., проф. Т.Э. Мангер (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. Селитренникова (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., проф. А.Н. Учайев (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. Клочихин, 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 № 22292

Подписано в печать 18.04.2022. Дата выхода в свет 26.04.2022

Формат А4 (60×84 1/8). Гарнитура «Times New Roman». Печать на ризографе. Печ. л. 34,0. Усл. печ. л. 33,0

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, № 2. – 272 с. – <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2>

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

CONTENTS

PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL

- 319** *Andrey V. Prokhorov*
Modern approaches to career guidance of school students
- 329** *Marina A. Boldina, Elena V. Deeva*
Organization of social counseling for families at risk
- 340** *Viktor V. Usmanov, Alexander N. Filippov*
Components of the pedagogical model of professional education of students
- 350** *Dmitriy L. Kononov*
The role of the metropolitan bishop Juvenal (Tarasov) in the revival of the Kursk orthodox theological seminary

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER SCHOOL

- 358** *Aleksey V. Malev, Vera S. Gusarova*
Illocutionary literacy as a reflection of pragmatics of secondary linguistic personality of a foreign language teacher: discourse semantic and didactic aspects
- 368** *Irina S. Nikolaenko, Anna A. Pribytkova, Tatiana A. Pustovalova*
Teaching students a professional foreign language using digital technologies
- 380** *Nikita I. Khmarenko*
Psychological and pedagogical conditions for teaching students writing skills based on cooperative learning and ICT
- 391** *Natalia N. Mikheeva, Raisa G. Guseva*
Specifics of foreign language specialist training: theoretical and practical aspects
- 400** *Arsen G. Gevorgyan, Irina N. Shustova*
Specificity of teaching students of non-linguistic specialties reading English
- 410** *Elena L. Makarova, Elena S. Saenko*
Approaches to teaching agricultural university students a foreign language for professional communication

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN SECONDARY GENERAL SCHOOL

420 *Arthur S. Belousov*

The model of content and language integrated learning as a mean of career guidance of secondary school students of the humanities classes

432 *Raksana S. Kalachnikova*

Types of foreign language video materials and the specifics of their influence on teaching English speaking

RECREATIONAL AND ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION

443 *Victor L. Kondakov, Aleksandr S. Sheplyakov*

Analysis of mobile applications to increase the level of physical activity of students

451 *Sergey V. Nopin, Yuliya V. Koryagina*

Psychophysiological characteristics of the reaction time of highly qualified athletes with disabilities

458 *Ekaterina Y. Mukina*

Influence of elements of rhythmic gymnastics on the development of coordination abilities of children with mental retardation

468 *Pavel A. Khlystov*

Analysis of the functional-motor state of goalball players

NATIONAL HISTORY

479 *Anastasiya O. Vidnichuk*

Women's social circle and leisure in the first third of the 18th century according to forensic documents

491 *Dmitrii S. Bartashev*

Dynastic legislation of Emperor Alexander III

505 *Ruslan M. Zhitin, Aleksey G. Topilsky*

Activity of the Tambov Agricultural Society in the field of rationalization of agricultural production (1902–1914)

515 *Alexander D. Malnach*

Latvian “active nationalists” and the Latvian Conservatory

527 *Aleksander L. Avrekh*

From the history of the Tambov Labor Faculty: an attempt at a “didactic revolution”

534 *Elena V. Kamaeva*

Komsomol undertakings of the 1960s – 1970s in the memoirs of contemporaries and archival documents (based on the materials of the Republic of Tatarstan)

547 *Evgeniy I. Volgin*

The problem of the departization of state power in the Russian Federation after 1993

FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

560 *Mark S. Chistalev*

Patrium amnem: the image of the Nile in Roman art and literature in the late 1st century AD

574 *Aleksandr R. Iurlov*

Social and demographic structure of the Talerhof internment camp (1914–1917)

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, 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. ФC77-70574 of August 3, 2017

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

Copies printed 1000. Order no. 22292

Signed for printing 18.04.2022. Release date 26.04.2022

Format A4 (60×84 1/8). Typeface "Times New Roman". Printed on risograph. Pr. sheet 34,0. Conv. pr. sheet 33,0

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"

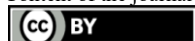
190g Sovetskaya St., Tambov 392008, Tambov Region, Russian Federation. E-mail: izdat_tsu09@mail.ru

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

For citation:

Tambov University Review. Series: Humanities. – 2022. – Vol. 27, no. 2. – 272 p. – <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2>

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 378.4+37.048.49
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-319-328

Современные подходы к профессиональной ориентации школьников

Андрей Васильевич ПРОХОРОВ

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

Аннотация. Рассмотрены актуальные форматы профориентационной работы, которые, во-первых, ориентированы на решение проблемы привлечения абитуриентов в вузы, во-вторых, учитывают интересы учащихся и способствуют осознанному профессиональному самоопределению, в-третьих, учитывают конъюнктуру рынка труда. Решение данных задач оказывается возможным в результате системной организации профориентационной работы, ключевым субъектом которой выступает университет, обеспечивая при этом взаимодействие в триаде «школа – вуз – работодатель». В рамках университета профориентационная работа может носить уровневый характер и осуществляться на уровне образовательной программы, кафедры, института/факультета, университета. Отечественный и зарубежный опыт свидетельствует о необходимости увеличения глубины профориентационной работы, чему способствует формат «детского университета», в рамках которого учащиеся младшей и средней школы знакомятся с профессиональными сферами. Одна из актуальных проблем профориентационной работы со школьниками – повышение их вовлеченности в предлагаемые мероприятия. Вовлеченность и, как следствие, эффективность профориентационной работы позволяет повысить ее практический характер (тренинги, мастер-классы, профессиональные пробы), использование соревновательного компонента (олимпиады, конкурсы грантов), применение игровых компонентов (элементов геймификации) в профориентационных мероприятиях.

Ключевые слова: профориентация, университет, школа, профессиональная проба, ранняя профориентация

Для цитирования: Прохоров А.В. Современные подходы к профессиональной ориентации школьников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 2. С. 319-328. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-319-328>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-319-328

Modern approaches to career guidance of school students

Andrey V. PROKHOROV

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
Proh_and@rambler.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](#)



© Прохоров А.В., 2022

Abstract. We consider the current formats of career guidance work, which, firstly, are focused on solving the problem of attracting applicants to universities, secondly, take into account the interests of students and contribute to conscious professional self-determination, and thirdly, take into account the labor market situation. The solution of these problems is possible as a result of the systematic organization of career guidance, the key subject of which is the university, while ensuring interaction in the triad “school – university – employer”. Within the framework of the university, career guidance work can be of a tiered nature and be carried out at the level of an educational program, department, institute/faculty, university. Domestic and foreign experience indicates the need to increase the depth of career guidance work, which is facilitated by the format of the “kids university”, in which students of primary and secondary schools get acquainted with professional areas. One of the urgent problems of career guidance work with school students is to increase their involvement in the proposed activities. The involvement and, as a result, the effectiveness of career guidance work makes it possible to increase its practical nature (trainings, master classes, professional tests), the use of a competitive component (olympiads, grant competitions), the use of game components (gamification elements) in career guidance events.

Keywords: career guidance, university, school, professional trial, early career guidance

For citation: Prokhorov A.V. Sovremennyye podkhody k professional'noy oriyentatsii shkol'nikov [Modern approaches to career guidance of school students]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 2, pp. 319-328. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-319-328> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Профориентационная работа университетов с учащимися школ в последние годы была призвана преимущественно решать проблемы набора контингента, в связи с чем стали активно использоваться инструменты маркетингового комплекса. Профориентационная работа стала вытесняться деятельностью по маркетингу образовательных программ. В классическом понимании внимание в профориентационной работе все же должно фокусироваться на осознанном профессиональном самоопределении школьников в

контексте выбора высшего учебного заведения и трудоустройства после его окончания, так как именно трудоустройство является одним из показателей эффективности деятельности университета, критерием оценки качества образования.

Системная профориентационная работа должна помогать школьнику на разных этапах взросления ориентироваться в динамично изменяющемся мире профессий, давать возможность соотнесения собственных качеств, интересов, склонностей к той или иной профессиональной сфере. И.А. Фирсова справедливо отмечает, что «мир профессий стал бо-

лее дифференцированным» [1, с. 5], а профессиональное самоопределение протекает под влиянием множества факторов, в том числе «случайных» [2, с. 21], с трудом поддающихся прогнозированию [3, с. 64]. Совокупность различных факторов усложняет профессиональный выбор учащегося, что позволяет говорить о необходимости пересмотра механизмов профориентационной работы, а также расширения количества субъектов, принимающих в ней участие [4–8]. Ключевую роль в профориентации школьников, а также в обеспечении эффективной цепочки профориентационного взаимодействия «школа – вуз – работодатель» следует отводить университетам [7].

Текущее состояние организации профориентационной работы в России зачастую оценивается критически: «профориентация не рассматривается как глубокая, системная и требующая времени работа, являясь лишь элементом кадровой политики, и часто заменяется определением профпригодности с помощью многочисленных тестов и профотбором» [9, с. 50-51].

СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ И БАЗОВЫЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ

Существующие трактовки профессиональной ориентации преимущественно акцентируют внимание на профессиональном самоопределении личности и выборе карьерной траектории. Под профессиональной ориентацией следует понимать «процесс профессионального самоопределения молодого человека, выбора им оптимального вида занятости с учетом собственных потребностей и возможностей», а также «комплекс специальных мер содействия в профессиональном самоопределении, формировании компетентности при ориентации и адаптации на рынке труда» [3, с. 64].

Согласно И.А. Фирсовой, профессиональная ориентация понимается как «сложный процесс, который направлен на развитие компетентности учеников при выборе карьеры, а именно, на способность анализировать информацию о выборе карьеры, возможность

получить теоретические и практические знания и навыки, в результате чего повысить шансы правильно определить свой трудовой путь» [1, с. 5].

С.Ю. Печерская и Р.С. Фомичев предлагают трактовать профессиональную ориентацию через «просвещение, воспитание, изучение психофизиологических особенностей, проведение психодиагностики, организацию элективных курсов, освоение практических умений и навыков в выбранной сфере деятельности, а также, что особенно важно, занятия по психологии» [10, с. 91].

Необходимость «пересмотра содержания профориентационной работы со стороны школ и высших учебных заведений» подтверждают результаты исследований, свидетельствующих о неудовлетворенности родителей уровнем профориентационной работы в школе. Более трети учащихся, согласно исследованиям, на момент окончания школы не имеют четких дальнейших профессиональных ориентиров [9, с. 50] и, как следствие, более склонны к спонтанному, случайному выбору. В результате обобщения существующих практик профориентационной работы М.В. Разумова выделила ряд противоречий [9, с. 55-56], которые предстоит решить основным акторам профориентационной работы (школе, вузу, работодателю). В частности, отмечается противоречие между реальными потребностями рынка труда в подготовке специалистов по различным профессиям и профессиональной направленностью школьников, формирующейся стихийно; между профессиональными предпочтениями школьников на этапе выпуска, ориентированными на престижные профессии, и потребностью в профессиональных кадрах [9]. М.В. Разумова также отмечает разрыв между интенсивным темпом научно-технического прогресса и экономическим развитием, с одной стороны, и значительным отставанием уровня профориентационной работы с учащимися – с другой [9, с. 55-56], что приводит к профессиональной дезориентации выпускников [7]. Разрешение названных противоречий входит в число задач основных участников профессиональной ориентации учащихся.

ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ И ПУБЛИКАЦИЙ

Поиск новых форматов профориентационной работы вузов со школьниками способствовал повышению исследовательского интереса к данному направлению, аналитике существующего опыта и выработке практических рекомендаций. В отечественных исследованиях последнего десятилетия описаны наиболее актуальные подходы к профориентации школьников, а также обозначена роль университетов в данном процессе (А.Л. Балакина, Н.Б. Буренина, О.Н. Васильева, О.Р. Жаворонкова, Б.В. Заливанский, Н.А. Илюхина, Л.А. Кравчук, Л.В. Курочкина, С.А. Маковкина, М.В. Разумова, Е.В. Самохвалова, Н.А. Спирина, С.Н. Толстогузов, Д.А. Троешестова и др.).

С.Н. Толстогузов обобщил опыт профориентационной работы в зарубежных странах. Изучение специфики профориентационной работы со школьниками в США, Великобритании, Франции, Германии, Израиле, Канаде, Дании, Швеции, Японии, Индии, Китае и Сингапуре позволило исследователю прийти к выводу, что государства с высоким уровнем дохода на душу населения демонстрируют пристальное внимание к профориентационной работе, которая направлена на удовлетворение интересов личности, предполагает знакомство школьников с миром профессий уже в младшей школе. В развивающихся странах профориентационная работа в большей степени связана с потребностями экономики и рынка труда [11].

Профессиональная ориентация в зарубежных странах характеризуется «организацией непрерывного, длящегося на протяжении всего школьного обучения, наблюдения за достижениями, склонностями и увлечениями детей, составления их портфолио и учет всех этих сведений при профконсультации и отборе абитуриентов» [11, с. 151].

О.Р. Жаворонкова и Н.Б. Буренина рассматривают профориентацию в качестве инструмента «согласования интересов рынков труда и образовательных услуг» [8, с. 90].

Роль ведущего субъекта профориентационной работы, наряду с работодателями, школами, ложится на вузы, которые демонстрируют заинтересованность в подготовке кадров, актуальных для рынка труда [5; 7; 12]. Работодатели также проявляют заинтересованность в популяризации представляемых профессий и профессиональных сфер (в Тамбовской области – это Русагро, Пигмент, ГК АСБ, Сбербанк, IT-компании и другие ключевые работодатели региона). В целях повышения эффективности профориентационной работы необходимо достичь согласованных действий ее субъектов в целях «формирования у населения готовности совершать осознанный профессиональный выбор» [4, с. 3].

Специалисты отмечают, что профориентационная работа должна начинаться в дошкольном возрасте [8], акцентируют внимание на необходимости ранней профориентации. Формат профориентационной работы университетов с учащимися начальной школы и среднего звена получил распространение под названием «детский университет» (Kids University). В нашей работе детский университет рассматривается в качестве инструмента ранней профориентации, приводится аналитика опыта разных стран по его реализации [13]. В Европе первые «детские университеты» появились в Германии (Тюбингенский университет, Гете-Институт). Формат получил широкое распространение в других европейских странах – Австрии, Швейцарии, Словакии, Италии, Англии. Программы «детского университета» предлагаются в университетах США (Университет Делавера Вэллей, Университет Августа). В России показателен опыт функционирования Детского университета при Донском государственном техническом университете, Московском педагогическом государственном университете, Державинском университете, Московском политехническом музее (подробнее см.: [13]).

Н.А. Спирина и С.А. Маковкина отмечают необходимость выработки новых форматов профориентационной работы на фоне снижения эффективности традиционных форм. Специалисты обращают внимание на

потенциал геймификации в профориентационной работе, что, на их взгляд, «позволит добиться максимальной вовлеченности участников в процесс профориентации» [14, с. 22]. Игровые технологии создают специальную игровую (альтернативную) реальность с внутренними правилами и законами, в которой учащийся может почувствовать себя специалистом, способным выполнять определенную трудовую функцию. В образовательном процессе уже активно используются квесты, мета-игры, настольные игры, но максимальная вовлеченность в решении профессиональных задач обеспечивается игрой живого действия, предполагающего взаимодействие игроков при решении поставленных целей и задач [15]. Геймификация активно используется в Уральском институте управления (филиал РАНХиГС в Екатеринбурге) в рамках игрофикационного клуба «Принцип домино», одно из направлений деятельности которого связано с профориентацией школьников 9–11 классов.

Эффективность применения геймифицированных техник в профориентационной работе объясняется эффектом дофаминовой петли [14], заключающемся в чувстве удовлетворения от выполненной задачи и достижения цели [15].

В работе представителей Державинского университета в контексте профориентационной работы университета рассматривается специфика привлечения талантливой молодежи к обучению в аспирантуре. Специалисты отмечают данное направление профориентации как проблемное для российских вузов, обозначают необходимость формирования у студентов бакалавриата и специалитета «индивидуальной траектории становления в научно-исследовательской сфере» [16, с. 7-8], акцентируют внимание на методичной подготовке обучающихся к продолжению обучения в аспирантуре, в связи чем в Державинском университете реализуется научно-просветительский проект «Я хочу быть аспирантом». Проект предполагает три базовых блока, связанные с пониманием сущности обучения в аспирантуре, вопросами поступления в аспирантуру, а также спецификой

подготовки научных публикаций и публикационной этики [16].

УРОВНЕВАЯ МОДЕЛЬ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ ВУЗОВ СО ШКОЛЬНИКАМИ

Специалисты справедливо отмечают необходимость системной профориентационной работы «по всем направлениям и всем уровням», а «изолированная, «локально-частичная» профориентация должна уходить в прошлое» [4, с. 3]. Принимая во внимание сложившиеся традиции профориентационной работы в российских вузах, можно говорить о функционировании уровневой модели профориентации, включающей: уровень образовательной программы; уровень кафедры; уровень института/факультета; уровень университета [6; 7]. Представленная уровневая модель профориентационной работы позволяет систематизировать разрозненные усилия внутри вуза и, как следствие, привести к желаемому результату.

ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА В РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

И.А. Фирсова характеризует опыт профориентационной работы в Финансовом университете, который заключается в формировании кластера базовых школ с предпрофильными и профильными классами. Учащиеся таких школ знакомятся с профессиями через мастер-классы и другие активные мероприятия [1]. На основе аналитики накопленного опыта, профориентационная работа со школьниками, по мнению И.А. Фирсовой, может быть разбита на несколько блоков (уровней): информационный блок, блок самоопределения, знаниевый и консультационно-оценочный блоки.

Информационный блок предполагает информирование школьников об актуальных профессиях посредством различных каналов.

Знаниевый блок обозначает формирование знаний и навыков, необходимых для конкретной профессиональной сферы. Знаниевый блок реализуется через тренинги и

мастер-классы, коучинговые технологии, упражнения по саморегуляции и т. д.

Блок самоопределения, по мнению И.А. Фирсовой, включает работу по «формированию внутренней готовности к самостоятельному построению своего профессионального и жизненного пути» [1, с. 6].

Работа со школьниками через интервью-собеседование, анкетирования, профориентационное и психологическое тестирование формируют **консультационно-оценочный блок**, позволяющий оценить потенциал школьника, его профессиональные качества.

К профориентационному взаимодействию «школа – вуз» нередко привлекаются ключевые работодатели, эксперты. Перспективным направлением профориентации являются экскурсии на предприятия и организации (например, формат Всероссийской акции «Неделя без турникетов»), базовые кафедры, организатором которых выступает вуз.

Востребованной формой профориентационной работы, ориентированной на поиск наиболее талантливых и мотивированных абитуриентов, являются интеллектуальные соревнования школьников (олимпиады, конкурсы проектов, грантов). С 2016 г. по настоящее время Державинский университет проводит конкурс грантов на обучение. Поддержку в рамках гранта находят абитуриенты направлений и специальностей, не получивших контрольные цифры приема [7]. В разное время конкурсантам предлагались номинации «Экономическая безопасность», «Менеджмент», «Лингвистика», «Вокальное искусство», «Актерское искусство», «Хореографическое искусство», «Социально-культурная деятельность» и «Физическая культура». В текущем году конкурс проводится в номинациях «Экономическая безопасность» и «Градостроительство» (новое направление подготовки для региона). Победители и призеры грантов могут претендовать на полное освобождение от оплаты в течение всего срока обучения либо на существенную скидку.

Профориентационная работа на уровне университета предполагает работу с абитуриентами с позиций их качественных харак-

теристик (например, средний балл ЕГЭ при поступлении), территориальной принадлежности (географии абитуриентов) и т. д. Один из проектов Державинского университета в рамках программы «Приоритет 2030» связан с сохранением талантов в регионе и привлечением абитуриентов из других субъектов Российской Федерации. Наряду с применением инструментов интернет-маркетинга школьников из других регионов знакомят с университетом через выездные мастер-классы (опыт взаимодействия со школами Рязанской области), а также онлайн-презентации вуза (школы Московской и Рязанской областей).

Особая роль в профориентационной работе вуза отводится уровням образовательной программы и кафедры. В качестве профориентационных инициатив на уровне отдельной образовательной программы могут рассматриваться профильные школы (В Державинском университете – это «Школа молодого рекламиста», «Высшая школа политики», «Школа юного журналиста»).

В Державинском университете реализуется ряд проектов для школьников, инициаторами которых выступили представители студенческих объединений вуза. Студенческий научный совет Державинского университета уже несколько лет успешно реализует проект «Декада профессиональной грамотности», целевой аудиторией которого являются учащиеся средних общеобразовательных школ города Тамбова и области. Каждый из дней Декады профессиональной грамотности посвящен конкретной сфере общественной жизни человека (например, «День правовой грамотности», «День медицинской грамотности», «День исторической грамотности», «День психологической грамотности», «День экономической грамотности»). Программа Декады включает интерактивные мастер-классы, в рамках которых студенты рассказывают школьникам о влиянии достижений науки на повседневную жизнь. В качестве мест проведения выбираются площадки партнеров вуза – будущих работодателей. В проекте задействованы крупные государственные учреждения (Управление

Росреестра по Тамбовской области, Управление МВД России по г. Тамбов, Избирательная комиссия Тамбовской области, Музейно-выставочный центр Тамбовской области), организации и предприятия коммерческого сектора [6; 7; 16].

Эффективным инструментом предпрофильной подготовки школьников и их профессионального самоопределения выступают профессиональные пробы. Цель предпрофильной подготовки, как отмечают С.Ю. Печерская и Р.С. Фомичев, заключается в обеспечении условий для осознанного выбора учащимся профиля в контексте будущей профессии [10], которые позволяют разобратся в разнообразии мира профессий при существующих ограничениях образовательного процесса в ресурсах и времени.

Профессиональная проба представляет собой практико-ориентированный формат профориентационной работы, который позволяет смоделировать конкретный вид профессиональной деятельности, это – «имитация профессиональной деятельности через знакомство с профессией на практике» [17, с. 34]; это «профиспытание, моделирующее элементы конкретного вида профессиональной деятельности и способствующее сознательному, обоснованному выбору профессии» [10, с. 91]. Актуальность профессиональных проб определяется тем, что они формируют практическую составляющую профориентационной работы [10]. Различные аспекты реализации профессиональных проб рассмотрены в работах отечественных специалистов [10; 17–22]. В работе В.И. Блинова и И.С. Сергеева представлен критический анализ реализации профессиональных проб на примере «вологодской модели». Исследователи указывают на недостатки в их целеполагании, реализации, оценке их результативности [23].

Державинский университет предлагает программы профессиональных проб в рамках элективного курса «Профессии в деталях», реализуемого для учащихся 9-х классов школ Тамбова и Тамбовской области. Длительность каждой профессиональной пробы – 8 академических часов, в период пандемии

профессиональные пробы проводились в онлайн-формате и ограничивались 4 академическими часами. Первый час может предполагать вводное занятие (теоретическое знакомство с конкретной профессиональной сферой), последующие знакомят с профессиональной сферой на практике.

В 2020/2021 учебном году обучение прошли 2047 человек по 35 программам (143 учебных группы), в 2021/2022 учебном году – 2059 человек по 29 программам (132 учебных группы). Наиболее востребованными программами профессиональных проб являются: «Безопасность бизнеса превыше всего», «Войсковая разведка», «Физкультурно-спортивная деятельность», «Медицинская сестра/медицинский брат», «Учитель», «Познай себя и других», «Юрист в государственных органах» и др.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Профориентационная работа вузов предполагает гармоничное сочетание традиционных и новых форм работы со школьниками, которые должны учитывать интересы личности в осознанном профессиональном самоопределении на этапе поступления в вуз, непосредственно вуза в качественных параметрах абитуриента, рынка труда в высококвалифицированных специалистах. Роль главных акторов профориентационной работы со школьниками следует отводить университету, школе и работодателю, которые могут быть объединены различными форматами взаимодействия (научно-просветительская лекция, экскурсия, встреча с руководством вуза). Подобная практика позволяет школьникам формировать собственные мировоззренческие взгляды и представления, обозначают сферу будущих профессиональных интересов и карьерную траекторию.

Важным аспектом профориентационной работы со школьниками является ее практическая ориентированность, что дает возможность «примерить» ту или иную профессиональную сферу, роль, поэтому эффективными считаются формы профориентационной работы через мастер-классы и тренинги, форматы

«студент на один день» или «тест-драйв университета», экскурсии на предприятия.

Ведущим субъектом профориентационной работы со школьниками выступает университет, который, во-первых, взаимодействует со школами и учащимися с этапов ранней профориентации вплоть до этапа приема абитуриентов в вуз, во-вторых, взаимодейст-

вует с работодателями, заинтересованными в получении от вуза высококвалифицированных специалистов.

Системную профориентационную работу в университете следует реализовывать на нескольких взаимосвязанных уровнях: уровне вуза, института/факультета, кафедры, отдельной образовательной программы.

Список источников

1. *Фирсова И.А.* Профориентационная работа в системе развития образования: опыт работы Финансового университета // *Управленческие науки в современном мире*. 2015. Т. 2. № 1. С. 4-7.
2. *Кравчук Л.А.* Профориентация в вузе: проблема, практика, проекты // *Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования*. 2013. № 4. С. 21-27.
3. *Заливанский Б.В., Самохвалова Е.В.* Проблемы организации профориентационной работы в университете // *Высшее образование в России*. 2014. № 7. С. 64-70.
4. *Балакина А.П.* Профориентация в системе управления развитием человеческих ресурсов // *Экономика и управление*. 2011. № 12. С. 3-6.
5. *Прохоров А.В., Жмырева Н.А.* Профориентационная работа в университете: традиционные и новые формы взаимодействия со школьниками // *Социально-экономические явления и процессы*. 2018. Т. 13. № 103. С. 73-76. <https://doi.org/10.20310/1819-8813-2018-13-103-73-76>
6. *Прохоров А.В.* Уровневая модель профориентационной работы Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина // *Социально-экономические явления и процессы*. 2019. Т. 14. № 3 (107). С. 13-17. [https://doi.org/10.20310/1819-8813-2019-14-3\(107\)-13-17](https://doi.org/10.20310/1819-8813-2019-14-3(107)-13-17)
7. *Прохоров А.В.* Университет как субъект профориентационной работы со школьниками // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2020. Т. 25. № 187. С. 15-20. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-187-15-20>
8. *Жаворонкова О.Р., Буренина Н.Б.* Профориентация как инструмент сохранения баланса между рынками труда и образовательных услуг // *Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета*. 2021. № 2. С. 89-94. <https://doi.org/10.34771/UZCEPU.2021.72.2.019>
9. *Разумова М.В.* Профориентация в России: становление, проблемы, перспективы // *Профессиональное образование и общество*. 2014. № 3 (11). С. 49-57.
10. *Печерская С.Ю., Фомичев Р.С.* Профессиональные пробы как фактор личностного и профессионального самоопределения обучающихся // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2019. № 1 (33). С. 89-94.
11. *Толстогузов С.Н.* Опыт профориентационной работы за рубежом // *Образование и наука*. 2015. № 1. С. 151-165.
12. *Троешестова Д.А., Васильева О.В.* Система профессиональной ориентации учащихся, привлечения и сопровождения талантливой молодежи в университете // *Высшее образование в России*. 2017. № 7 (214). С. 125-131.
13. *Прохоров А.В.* Детский университет как инструмент ранней профориентации // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Общественные науки*. 2018. Т. 4. № 13. С. 25-30.
14. *Спирина Н.А., Маковкина С.А.* Геймификация как инструмент профориентации школьников // *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. 2020. № 12. С. 22-27. <https://doi.org/10.20339/AM.12-20.022>
15. *Белюсова А.К.* Профессиональные пробы как форма профессионального самоопределения учащихся школ // *Научно-методический журнал Поиск*. 2017. № 1 (57). С. 67-71.
16. *Шекерманн Г., Линдер Дж.* Геймификация в бизнесе: как пробиться сквозь шум и завладеть вниманием сотрудников и клиентов. М.: Изд-во «Манн, Иванов и Фарбер», 2014.
17. *Стромов В.Ю., Сысоев П.В., Завьялов В.В.* Привлечение талантливой молодежи к обучению в аспирантуре в классическом вузе // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2020. Т. 25. № 189. С. 7-14. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-189-7-14>

18. Шахова Е.А. Профессиональные пробы как основная форма профориентационной работы // Образование. Карьера. Общество. 2021. № 1 (68). С. 34-35.
19. Организация профессиональных проб / под ред. Н.Р. Огневой, Д.И. Спичевой. Томск: Изд. дом Томск. гос. ун-та, 2019.
20. Кулина И.А., Рылова Н.Т., Вершинина И.Ю., Белов В.Ф. Организация профессиональных проб для старшеклассников в профессиональных образовательных организациях / под общ. ред. Е.Л. Рудневой. Кемерово: ГБУ ДПО «КРИПО», 2016.
21. Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф., Лернер П.С., Гапоненко А.В. Профессиональные пробы: технология и методика проведения / под ред. С.Н. Чистяковой. М.: Изд. центр «Академия», 2014.
22. Белоусов А.К. Профессиональные пробы как форма профессионального самоопределения учащихся школ // Научно-методический журнал Поиск. 2017. № 1. С. 67-71.
23. Блинов В.И., Сергеев И.С. Профессиональные пробы в школьной профориентации: путь поисков // Профессиональное образование и рынок труда. 2015. № 4. С. 14-17.

References

1. Firsova I.A. Proforiyentsionnaya rabota v sisteme razvitiya obrazovaniya: opyt raboty Finansovogo universiteta [Career guidance in the system of education development: experience of the Financial University]. *Upravlencheskiye nauki v sovremennom mire* [Management Sciences in the Modern World], 2015, vol. 2, no. 1, pp. 4-7. (In Russian).
2. Kravchuk L.A. Proforiyentsiya v vuze: problema, praktika, proyekty [Career guidance at the university: problem, practice, projects]. *Sovremennaya sotsial'naya psikhologiya: teoreticheskiye podkhody i prikladnyye issledovaniya* [Modern Social Psychology: Theoretical Approaches and Applied Research], 2013, no. 4, pp. 21-27. (In Russian).
3. Zalivanskiy B.V., Samokhvalova E.V. Problemy organizatsii proforiyentsionnoy raboty v universitete [Problems of organization of vocational guidance work at the university]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2014, no. 7, pp. 64-70. (In Russian).
4. Balakina A.P. Proforiyentsiya v sisteme upravleniya razvitiyem chelovecheskikh resursov [Career guidance in the human resources development management system]. *Ekonomika i upravleniye – Economics and Management*, 2011, no. 12, pp. 3-6. (In Russian).
5. Prokhorov A.V., Zhmyreva N.A. Proforiyentsionnaya rabota v universitete: traditsionnyye i novyye formy vzaimodeystviya so shkol'nikami [Professional orientation work at the university: traditional and new forms of interaction with pupils]. *Sotsial'no-ekonomicheskiye yavleniya i protsessy – Social-Economic Phenomena and Processes*, 2018, vol. 13, no. 103, pp. 73-76. <https://doi.org/10.20310/1819-8813-2018-13-103-73-76>. (In Russian).
6. Prokhorov A.V. Urovnevaya model' proforiyentsionnoy raboty Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta imeni G.R. Derzhavina [Level model of vocational guidance work of Derzhavin Tambov State University]. *Sotsial'no-ekonomicheskiye yavleniya i protsessy – Social-Economic Phenomena and Processes*, 2019, vol. 14, no. 3 (107), pp. 13-17. [https://doi.org/10.20310/1819-8813-2019-14-3\(107\)-13-17](https://doi.org/10.20310/1819-8813-2019-14-3(107)-13-17). (In Russian).
7. Prokhorov A.V. Universitet kak sub'yekt proforiyentsionnoy raboty so shkol'nikami [University as a subject of career guidance work with school students]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 187, pp. 15-20. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-187-15-20>. (In Russian).
8. Zhavoronkova O.R., Burenina N.B. Proforiyentsiya kak instrument sokhraneniya balansa mezhdu rynkami truda i obrazovatel'nykh uslug [Career guidance as a tool for maintaining a balance between labor markets and educational services]. *Uchenyye zapiski Krymskogo inzhenerno-pedagogicheskogo universiteta – Scientific Notes of the Crimean Engineering and Pedagogical University*, 2021, no. 2, pp. 89-94. <https://doi.org/10.34771/UZCEPU.2021.72.2.019>. (In Russian).
9. Razumova M.V. Proforiyentsiya v Rossii: stanovleniye, problemy, perspektivy [Career guidance in Russia: formation, problems, prospects]. *Professional'noye obrazovaniye i obshchestvo* [Vocational Education and Society], 2014, no. 3 (11), pp. 49-57. (In Russian).
10. Pecherskaya S.Y., Fomichev R.S. Professional'nyye proby kak faktor lichnostnogo i professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchikhsya [Professional tests as a factor of personal and professional self-determination of students]. *Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom* [Vocational Education in Russia and Abroad], 2019, no. 1 (33), pp. 89-94. (In Russian).

11. Tolstoguzov S.N. Opyt proforiyentsatsionnoy raboty za rubezhom [Experience of career guidance work abroad]. *Obrazovaniye i nauka – The Education and Science Journal*, 2015, no. 1, pp. 151-165. (In Russian).
12. Troyeshstova D.A., Vasilyeva O.V. Sistema professional'noy oriyentatsii uchashchikhsya, privilecheniya i soprovozhdeniya talantlivoy molodezhi v universitete [The system of professional orientation of students, attraction and support of talented youth at the university]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2017, no. 7 (214), pp. 125-131. (In Russian).
13. Prokhorov A.V. Detskiy universitet kak instrument ranney proforiyentsatsii [Kids university as a tool for early career guidance]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Obshchestvennyye nauki – Tambov University Review. Series Social Sciences*, 2018, vol. 4, no. 13, pp. 25-30. (In Russian).
14. Spirina N.A., Makovkina S.A. Geymifikatsiya kak instrument proforiyentsatsii shkol'nikov [Gamification as instrument of professional orientation for schoolchildren]. *Alma Mater (Vestnik vysshey shkoly) – Alma Mater (Higher School Herald)*, 2020, no. 12, pp. 22-27. <https://doi.org/10.20339/AM.12-20.022>. (In Russian).
15. Belousova A.K. Professional'nyye proby kak forma professional'nogo samoopredeleniya uchashchikhsya shkol [Professional tests as a form of professional self-determination of school students]. *Nauchno-metodicheskiy zhurnal Poisk* [Scientific and Methodic Journal Search], 2017, no. 1 (57), pp. 67-71. (In Russian).
16. Zikermann G., Linder J. Geymifikatsiya v biznese: kak probit'sya skvoz' shum i zavladet' vnimaniyem sotrudnikov i klientsov [The Gamification Revolution. How Leaders Leverage Game Mechanics to Crush the Competition]. Moscow, "Mann, Ivanov & Farber" Publ., 2014. (In Russian).
17. Stromov V.Y., Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Privlecheniye talantlivoy molodezhi k obucheniyu v aspiranture v klassicheskom vuze [Attracting talented youth to study in Post Graduate Programme at a classical university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 189, pp. 7-14. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-189-7-14>. (In Russian).
18. Shakhova E.A. Professional'nyye proby kak osnovnaya forma proforiyentsatsionnoy raboty [Professional tests as the main form of career guidance]. *Obrazovaniye. Kar'yera. Obshchestvo* [Education. Career. Society], 2021, no. 1 (68), pp. 34-35. (In Russian).
19. Ogneva N.R., Spicheva D.I. Organizatsiya professional'nykh prob [Organization of professional samples]. Tomsk, Tomsk State National Research University Publ., 2019. (In Russian).
20. Kilina I.A., Rylova N.T., Verzhinina I.Y., Belov V.F. Organizatsiya professional'nykh prob dlya starsheklassnikov v professional'nykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh [Organization of Professional Trials for High School Students in Professional Educational Organizations]. Kemerovo, Kuzbass Regional Institute for the Development of Vocational Education Publ., 2016. (In Russian).
21. Chistyakova C.N., Rodichev N.F., Lerner P.S., Gaponenko A.V. Professional'nyye proby: tekhnologiya i metodika provedeniya [Professional Tests: Technology and Methods]. Moscow, Publishing Center "Akademika", 2014. (In Russian).
22. Belousov A.K. Professional'nyye proby kak forma professional'nogo samoopredeleniya uchashchikhsya shkol [Professional tests as a form of professional self-determination of school students]. *Nauchno-metodicheskiy zhurnal Poisk* [Scientific and Methodic Journal Search], 2017, no. 1, pp. 67-71. (In Russian).
23. Blinov V.I., Sergeyev I.S. Professional'nyye proby v shkol'noy proforiyentsatsii: put' poiskov [Professional tests in school vocational guidance: the path of search]. *Professional'noye obrazovaniye i rynek truda* [Vocational Education and Labor Market], 2015, no. 4, pp. 14-17. (In Russian).

Информация об авторе

Прохоров Андрей Васильевич, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры журналистики, рекламы и связей с общественностью, Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-1263-695X](https://orcid.org/0000-0002-1263-695X), proh_and@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 17.11.2021
Одобрена после рецензирования 16.02.2022
Принята к публикации 18.03.2022

Information about the author

Andrey V. Prokhorov, Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of Journalism, Advertising and Public Relations Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-1263-695X](https://orcid.org/0000-0002-1263-695X), proh_and@rambler.ru

The article was submitted 17.11.2021
Approved after reviewing 16.02.2022
Accepted for publication 18.03.2022

Научная статья
УДК 364.4
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-329-339

Организация социального консультирования семей «группы риска»

Марина Александровна БОЛДИНА*, Елена Викторовна ДЕЕВА
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
*Адрес для переписки: marina_boldina@mail.ru

Аннотация. Цель исследования – разработка модели организации социального консультирования семей «группы риска». Выявлены основные причины увеличения семей «группы риска». Рассмотрены проблемы семей «группы риска», которые можно поделить на группы: демографические, медицинские, жилищные, социальную девиацию, психологические. Выделены виды консультирования семей «группы риска», ведущим определено социальное консультирование. Представлена технология социального консультирования, которая включает следующие этапы: выявление причин, побудивших семью «группы риска» обратиться за консультацией, диагностику проблемы, формулировку проблемы и постановку целей, выработку определенного плана действий. Выявлено, что организация социального консультирования семей «группы риска» является многоуровневой системой. Федеральный уровень представлен системой регулирования деятельности учреждений социальной защиты, социальные программы и проекты, подготовка специалистов. На региональном уровне происходит разъяснение применения проектов и программ, нормативно-правовых актов, разработка, реализация комплексной программы в программах и проектах, принятых на федеральном уровне в рамках компетенции. На муниципальном уровне происходит непосредственное применение законодательных и нормативно-правовых актов с семьями «группы риска» в условиях социальной службы, изучение причин попадания семей в «группу риска». Сделаны следующие выводы: эффективным методом решения проблем семей «группы риска» является организация социального консультирования; при разработке программ социального консультирования семей «группы риска» применяется социальное моделирование на основе системного, комплексного и проектного подходов; модель состоит из компонентов, содержание которых направлено на решение проблем семей «группы риска».

Ключевые слова: семья «группы риска», социальное консультирование, технология, организация, моделирование

Для цитирования: Болдина М.А., Деева Е.В. Организация социального консультирования семей «группы риска» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 2. С. 329-339. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-329-339>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-329-339

Organization of social counseling for families at risk

Marina A. BOLDINA*, Elena V. DEEVA

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

*Corresponding author: marina_boldina@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](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная



© Болдина М.А., Деева Е.В., 2022

Abstract. The aim of the study is to develop a model of organization of social counseling for families at risk. The main reasons for the increase of families at risk are revealed. The problems of families at risk are listed: demographic, medical, housing, social deviation and psychological. Types of counseling for families at risk are distinguished, social counseling is defined as the leading one. The technology of social counseling is presented. It includes the following steps: identifying the reasons that prompted the family at risk to apply for counselling, diagnosing the problem, formulating the problem and setting goals, developing a specific action plan. It is revealed that the organization of social counseling for families at risk is a multi-level system. The federal level is represented by a system of regulation of the activities of social welfare institutions, social programs and projects, and training of specialists. The application of projects, programs and normative-legal acts adopted at the federal level is explained at the regional level along with development and implementation of a comprehensive program in these programs and projects. A direct application of legislative and regulatory legal acts with families at risk in the conditions of social service happens at the municipal level, as well as studying the reasons for families getting into the “risk group”. The following conclusions are made: an effective method of solving the problems of families at risk is the organization of social counseling; when developing social counseling programs for families at risk social modeling based on systemic, comprehensive and project approaches is used; the model consists of components, the content of which is aimed at solving the problems of families at risk.

Keywords: family at risk, social counseling, technology, organization, modeling

For citation: Boldina M.A., Deeva E.V. Organizatsiya sotsial'nogo konsul'tirovaniya semey «gruppy riska» [Organization of social counseling for families at risk]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 2, pp. 329-339. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-329-339> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

На протяжении веков семья и государство – понятия взаимосвязанные. Любое сильное государство заинтересовано в укреплении института семейных взаимоотношений, роста благосостояния каждой отдельной семьи, и как следствие, увеличения рождаемости. Необходимо проведение комплекса ме-

роприятий по оздоровлению образа жизни, укреплению здоровья населения, усилению роли семьи в воспитании подрастающего поколения, для пропаганды традиционных семейных ценностей, взаимоотношений между мужчиной и женщиной, особенно когда в некоторых странах, например, в Швеции с 1 мая 2009 г. разрешены однополые браки и усыновление данными лицами детей, замена

понятий «отец и мать» на «родитель 1 и родитель 2» во Франции, что само по себе приводит к утрачиванию ценности брака и семейных отношений в их традиционной форме.

Семью в современном мире следует рассматривать как основу общества и принимать все меры к недопущению смещения приоритетов, особенно у молодых людей, к достижению только материальных ценностей и положения в обществе, а именно, жить только для себя, не задумываясь о продолжении рода.

Тема исследования актуальна для современного общества, так как все больше семей с каждым годом попадают в «группу риска», и связано это с рядом причин. Во-первых, довольно сложная социально-экономическая ситуация в стране, преобразования в экономических и социальных сферах жизни, что, в свою очередь, находит отражение во всех сферах устройства общества, в том числе и семейных отношениях. Во-вторых, современная молодежь относится к понятию «семья» менее ответственно, чем старшее поколение. Утрачивается приоритет отношений мужчины и женщины именно на основе заключенного брака между супругами с вытекающими из брака правами и обязанностями и ответственностью сторон друг перед другом и общими детьми. С каждым годом увеличивается число разводов, что способствует появлению неполных семей, матерей-одиночек, такие семьи нуждаются в особом контроле и поддержке со стороны как органов опеки и попечительства, так и социальных служб [1, с. 124].

Важно отметить, что число браков среди несовершеннолетних снизилось, но все равно такие браки заключаются. Становясь родителями в раннем возрасте, несовершеннолетние не в полной мере осознают всю полноту ответственности, порой нуждаясь в поддержке, в том числе и консультативной помощи, в некоторых случаях молодые родители не готовы нести ответственность за новорожденных. Также важно выделить, что основной причиной разводов, а именно 41 %, является злоупотребление алкоголем, наркотиками одного или обоих родителей. И это только

несколько фактов, дающих нам представление о том, что наша тема действительно актуальна. Ведь семья «группы риска» отличается особым поведением [2, с. 351].

К одному из способов достижения поставленных перед государством целей в укреплении семейных ценностей, выполнения семей своих функций и обеспечения прав членов семьи можно отнести социальное консультирование семей «группы риска». Социальное консультирование является важным методом, помогающим специалисту по социальной работе осуществлять эффективную работу, добиваться реальных результатов в работе с семьями «группы риска».

Социальное консультирование помогает определить причины социальной проблемы, помочь в решении личностных трудностей и проблем социализации семей «группы риска», построить доверительные, доброжелательные отношения со своими родственниками, детьми, окружающими людьми. Что, несомненно, является важным для семей «группы риска».

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СЕМЕЙ «ГРУППЫ РИСКА»

Специалисты по социальной работе всегда помогут семье справиться с трудной жизненной ситуацией, проконсультируют, применяя и соблюдая ряд принципов, которые повышают эффективность работы с семьями. Так, И.Г. Зайнышев [3, с. 116], А.А. Чернецкая [4, с. 140-141], Л.П. Кузнецова [5, с. 47] выделяют следующие принципы:

- целесообразность и целеустремленность. Консультация должна иметь цель, решать определенную задачу, проблему. Когда семья приходит на консультацию, она уже знает, с каким вопросом нужно обратиться к специалисту, чтобы решить определенную проблему. Специалист социальной службы, проводя консультирование семьи, понимает конечную цель своей работы;

- добровольность и ненавязчивость. Получатель социальных услуг может в лю-

бое время отказаться от предоставляемых ему услуг. Специалист не должен навязывать услуги консультирования без желания самого получателя социальных услуг;

- компетентность. Специалист должен обладать хорошей эрудицией и быть компетентным в области обсуждаемой проблемы. Специалисты должны постоянно саморазвиваться, самосовершенствоваться, проходить курсы повышения квалификации, учиться, узнавать последние новости, изменения в законодательстве, касающиеся семей «группы риска», чтобы надлежащим образом осуществлять социальное консультирование;

- уважение личности получателя социальных услуг. Специалисты должны с уважением и пониманием относиться к получателям социальных услуг;

- уважение прав получателя социальных услуг;

- соблюдение конфиденциальности. Специалисты, проводя социальное консультирование, не имеют права распространять полученную информацию посторонним людям;

- доброжелательное, терпимое и безоценочное отношение к получателю социальных услуг. Специалисты ко всем получателям социальных услуг должны относиться одинаково, не применяя оценочные методы и осуждение;

- результативность. Любое проведенное социальное консультирование должно иметь свой результат, например, решенная проблема, оказанная помощь, получение услуги.

Исходя из цели, которую преследует семья «группы риска», обратившись за помощью, специалист по социальной работе подбирает вид консультирования, который будет актуален для клиента. По определению И.Г. Зайнышева, консультирование – это «вид социальной работы, в ходе которого специалист социальной работы помогает клиенту изучить и понять суть существующей проблемы и предложить различные варианты, которые могут быть использованы для ее решения». Процесс консультирования осуществляется в ситуации «один на один»,

где, с одной стороны, находится специалист по социальной работе, а с другой – семьи «группы риска» [3, с. 142].

Л.П. Кузнецова выделяет следующие виды консультирования:

- рефлексивное консультирование, то есть совместное осмысление с получателем социальных услуг какой-либо жизненной ситуации, анализ возможностей изменения и развития. Данный вид консультирования применяется в основном при первом приеме получателя социальных услуг;

- проектное консультирование, включающее поиск и построение возможной программы преобразования сложившейся ситуации. Проектное консультирование применяется в основном после определения проблемы клиента и выработки вариантов решений;

- технологическое консультирование, предполагающее поиск оптимальной последовательности действий для решения конкретной проблемы или задачи. Данный вид консультирования применяется для пошагового решения проблемы;

- прогностическое консультирование, представляющее собой идеальное построение модели возможного, вероятного состояния конкретной ситуации при сохранении или отсутствии каких-либо тенденций. Важно отметить, что данный вид консультирования помогает понять и предположить, какое решение будет наиболее эффективным для решения сложившейся трудной жизненной ситуации семьи [5, с. 45-46].

Данные виды консультирования применяют специалисты территориальных центров социального обслуживания населения, которые непосредственно работают с семьями «группы риска» на определенной территории, составляют индивидуальную программу и сопровождают семью.

Чаще всего специалисты применяют социальное консультирование, так как члены семьи «группы риска» не всегда могут самостоятельно осмыслить, проанализировать суть своей проблемы. Для осмысления проблемы становится необходима помощь специалистов по социальной работе.

Социальное консультирование – это процесс отношений между социальным работником и клиентом, направленный на помощь индивиду или группе в принятии решений. Как считают исследователи, главное в социальном консультировании – это в большей степени предоставление помощи, нежели совета [6, с. 196].

Технология социального консультирования, как и любая другая технология социальной работы, должна отвечать принципам целесообразности и целеустремленности, то есть процесс социального консультирования должен соответствовать поставленной цели, установленным задачам, и иметь практическую полезность. Главным в процессе социального консультирования является установление доверительных взаимоотношений между субъектом и объектом социальной работы, консультанта и консультируемого. Специалистам по социальной работе, чтобы стать профессионалами своего дела и уметь консультировать нуждающихся, необходимо быть хорошо осведомленными о мерах государственной социальной поддержки, обладать знаниями нормативно-правовой базы, уметь методически грамотно и убедительно вести консультации. А также обладать такими дополнительными качествами, как эмпатия, или способностью видеть мир глазами другого человека, способностью реагировать на проблему получателя социальных услуг таким образом, чтобы передать ему уверенность в том, что он может справиться с ней [7, с. 111].

Специалист по социальной работе должен быть искренним, уметь вести себя естественно во взаимоотношениях с благополучателем, но в то же время обладать конкретностью, четкостью и сиюминутностью, то есть умением иметь дело с тем, что происходит в настоящий момент. Специалист должен понимать самого себя и уметь оказывать другим помощь в самопознании, а также уметь вести себя так, чтобы используемые слова соответствовали жестам, «языку телодвижений» [3, с. 115].

Технология социального консультирования имеет определенную протяженность во

времени и включает в себя такие этапы, как выявление причин, побудивших семью «группы риска» обратиться за консультацией, диагностику проблемы, формулировку проблемы и постановку целей, выработку определенного плана действий.

Первый этап включает в себя выявление причины, побудившей семью «группы риска» обратиться за консультацией. К таким причинам чаще всего относится незнание семьей своих прав на получение определенной льготы, пособия. Семьи хотят получить подробную консультацию от специалистов о том, на какие льготы и выплаты они имеют право, какие документы необходимо предоставить, куда обратиться, как получить, например, статус «многодетная семья», «малообеспеченная семья» и др.

Второй этап включает в себя диагностику проблемы. К методам, применяемым специалистами, относятся опрос, анкета, тест, беседа. В ходе реализации указанных методов специалисты понимают, как именно можно помочь семье, куда направить и какие формы работы применить.

Третий этап включает в себя формулировку проблемы и постановку цели. Специалист, проведя диагностику, понимает, что за проблема беспокоит семью, и помогает ей поставить определенную цель для дальнейшей работы. Например, такой целью может являться получение семьей статуса «многодетная семья», оформление пособия, получение материнского капитала и др.

Четвертый этап направлен на выработку определенного плана действий для достижения поставленной цели. Специалист подсказывает членам семьи определенные действия и пути решения проблемы. Например, в какое учреждение обратиться, какие документы собрать, какой документ получить.

Технология социального консультирования является одним из видов работы специалистов, так как помогает решать основные задачи, такие как, например, обеспечение государственных гарантий прав граждан на социальную поддержку, социальное обслуживание, получение государственной (адресной) социальной помощи, получение соци-

альных услуг. Ежедневно специалистами проводится большое количество социальных консультаций, которые помогают в том числе семьям «группы риска» решить возникшие трудности.

Система организации социального консультирования семей «группы риска» нам представляется многоуровневой. Федеральный уровень представлен системой регулирования деятельности учреждений социальной защиты, социальными программами и проектами, подготовкой специалистов. На региональном уровне происходит разъяснение применения проектов и программ, нормативно-правовых актов, разработка, реализация комплексной программы в программах и проектах, принятых на федеральном уровне в рамках компетенции. На муниципальном уровне происходит непосредственное применение законодательных и нормативно-правовых актов с семьями «группы риска» в условиях социальной службы, изучение причин попадания семей в «группу риска».

Нами была разработана модель организации социального консультирования семей «группы риска».

Модель будет наиболее оптимальна, если в основу будут положены системный, комплексный и проектный подходы. Подход – совокупность приемов, способов в воздействии на кого-нибудь, в изучении чего-нибудь, пробуждении к чему-нибудь.

Рассмотрим более подробно системный подход, ведь модель организации социального консультирования семей «группы риска» представляет собой определенную систему, элементы которой взаимосвязаны.

Система – означает целое, составленное из частей; совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство¹.

В «Социологическом словаре» отмечено, что «системный подход – направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмот-

рение объектов как систем; ориентирует исследователя на раскрытие целостности объекта, на выявление многообразных типов связей в нем и сведение их в единую теоретическую картину»².

Системный подход – подход, при котором исследуемый объект рассматривается в качестве системы, то есть совокупности взаимосвязанных компонентов (элементов), имеющих цель, ресурсы, обратную связь, взаимосвязь с внешней средой³.

Сущность системного подхода состоит, во-первых, в понимании, представлении объекта исследования как целостной системы или ее необходимого компонента, во-вторых, в понимании процесса исследования, средств исследования.

Важно выделить основные принципы системного подхода:

- целостность, позволяющая рассматривать одновременно систему как единое целое и в то же время как подсистему для вышестоящих уровней;
- иерархичность строения, то есть наличие множества (по крайней мере, двух) элементов, расположенных на основе подчинения элементов низшего уровня элементам высшего уровня. Реализация этого принципа хорошо видна на примере любой конкретной организации, которая представляет собой взаимодействие как минимум двух подсистем: управляющей и управляемой;
- структуризация, позволяющая анализировать элементы системы и их взаимосвязи в рамках конкретной организационной структуры. Как правило, процесс функционирования системы обусловлен не столько свойствами ее отдельных элементов, сколько свойствами самой структуры;
- множественность, позволяющая использовать множество кибернетических, экономических и математических моделей для описания отдельных элементов и системы в целом;
- системность, свойство объекта обладать всеми признаками системы.

¹ Социологический словарь / отв. ред. Г.В. Осипов, Л.Н. Москвичев. М.: Норма, 2014. С. 15.

² Там же. С. 124.

³ Там же. С. 112.

На основании вышеизложенного важно отметить, что системный подход отличается наличием двух и более элементов, которые связаны между собой и имеют общую цель и конкретные задачи. Многоуровневое изучение объекта, в процессе которого формируется несколько моделей, отражающих объект, это и есть системный подход.

Важно отметить, что решение проблем семей «группы риска» – это комплекс мер, направленных на определение причин социальной проблемы, подбора определенного инструментария решения данных проблем, непосредственное проведение мероприятий, решение личностных трудностей семей «группы риска», построение доверительных, доброжелательных отношений с родителями и детьми, окружающими людьми. Данный подход будет являться комплексным.

С точки зрения М.С. Бакулиной, комплексный подход – «это один или несколько методов исследования объекта, при которых осуществляется сбор разносторонней информации о нем при помощи наиболее коротких причинно-следственных отношений, минуя менее явные внутренние взаимосвязи и направленного на постижение сути конкретных явлений и процессов» (цит. по: [8]).

Комплексный подход – это способ осуществления исследовательской и практической деятельности путем создания функциональной «внешней» целостности объектов, приемов, методов для достижения запланированного результата.

Специалист по социальной работе, организуя социальное консультирование, может использовать для построения модели организации социального консультирования с семьями «группы риска» проектный подход.

Т.Н. Жукова определяет проектный подход как «подход к управлению, предполагающий образование проектов как способ решения наиболее значимых для предприятия задач». Э.В. Строилова понимает проектный подход как «методологию деятельности, в основе которого лежит создание или преобразование объекта, обладающего новыми, уникальными свойствами» (цит. по: [9]).

На основе рассмотрения системного, комплексного и проектного подходов важно выявить, что они направлены на изучение и преобразование объекта. Необходимо отметить, что изучить объект можно с помощью модели.

С точки зрения В.А. Штоффа, модель – это «такой материальный или мысленно представляемый объект, который в процессе исследования замещает объект-оригинал так, что его непосредственное изучение дает новые знания об объекте-оригинале» (цит. по: [10]).

Б.А. Глинский предполагает под «моделированием исследование реально существующих предметов, явлений, социальных процессов, органических и неорганических систем» (цит. по: [10]).

Целью разработанной модели является организация социального консультирования семей «группы риска», ведь именно консультирование направлено на определение причины проблемы, а также помощь в решении личностных трудностей членов семьи, проблем социализации семьи. В ходе организации и проведении социального консультирования специалисту по социальной работе удастся построить доверительные, доброжелательные отношения с родителями, детьми, их близкими. Выделенные факторы являются важными для семей «группы риска».

Важным компонентом разработанной нами модели являются субъекты организации социального консультирования. К ним мы отнесли следующие.

1. Государство, которое помогает, формирует нормативно-правовую базу работы с семьями «группы риска», разрабатывает национальные проекты и программы, по которым необходимо консультировать и осуществлять помощь семьям «группы риска».

2. Управления различных сфер деятельности, которые непосредственно разрабатывают комплексные программы, программы в рамках указов президента и распоряжений правительства.

3. Территориальные центры социальной защиты, осуществляющие непосредственную реализацию плана мероприятий разработан-

ных управлениями различных сфер деятельности, информирование семей «группы риска».

4. Общественные организации, разрабатывающие социальные проекты, программы с целью решения проблем семей «группы риска».

5. Специалисты по социальной работе, непосредственно реализующие и проводящие консультирование семей «группы риска» в рамках разработанных проектов и программ.

Субъект организации социального консультирования семей «группы риска» выбирает определенный вид консультирования, который является для него наиболее эффективным и целесообразным. Различают несколько видов консультирования в зависимости от определенной цели.

С точки зрения Л.П. Кузнецовой, можно выделить такие виды, как:

«– рефлексивное консультирование, то есть совместное осмысление с получателем социальных услуг какой-либо жизненной ситуации, ее анализ возможностей изменения и развития;

– проектное консультирование, включающее поиск и построение возможной программы преобразования сложившейся ситуации;

– технологическое консультирование, предполагающее поиск оптимальной последовательности действий для решения конкретной проблемы или задачи;

– прогностическое консультирование, представляющее собой идеальное построение модели возможного, вероятного состояния конкретной ситуации при сохранении или отсутствии каких-либо тенденций».

После проведения определенного вида консультирования субъект организации социального консультирования определяет проблему семьи и разрабатывает проект в форме индивидуальной программы» [5, с. 38].

Индивидуальная программа – это комплекс оптимальных для семей «группы риска» мероприятий, включающий в себя отдельные виды, формы, объемы, сроки и порядок реализации педагогических, социаль-

ных, медицинских, профессиональных и других мер, направленных на достижение определенных целей.

Одним из основных компонентов модели является разработка проекта в виде программы по организации социального консультирования семей «группы риска» в условиях социальной службы по повышению правовой грамотности. Правовая грамотность родителей в вопросах получения мер социальной поддержки со стороны государства – тема очень актуальная в современных условиях, особенно в период пандемии, когда для семей очень важна помощь.

Этапы индивидуальной программы с семьями «группы риска»:

– ознакомительный, предполагающий знакомство с семьей, определение проблемы, природы ее появления, причины ее возникновения;

– основной этап, предполагающий проведение диагностики при помощи различных диагностических методов, осуществление индивидуальных и групповых консультаций, сопровождение семей «группы риска» разными службами города в зависимости от цели обращения и природы проблемы, патронажные посещения; диагностику детско-родительских отношений в семьях; консультации специалистов по социальной работе; вовлечение семей в досуговую деятельность по месту жительства;

– заключительный, предполагающий анализ итогов проведения программы при помощи методов выходной диагностики, проведение консилиумов, «круглых столов».

Объектом модели являются семьи «группы риска», на которых непосредственно и направлена разработанная модель. П.Д. Павленок определяет понятие семьи как «основанное на браке или кровном родстве объединение людей, связанных общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью» [11, с. 492]. По мнению Д.Д. Ровдо, группа риска – это «группа, члены которой уязвимы или могут понести ущерб от определенных медицинских, социальных обстоятельств или воздействия ок-

ружающей среды; группа, в которой планируется проведение или внедрение программы воздействия» [12].

Таким образом, семья «группы риска» – особый субъект, который требует повышенного внимания со стороны специалиста по социальной работе, так как данная категория наиболее уязвима и социально незащищена.

Осуществление организации социального консультирования семей «группы риска» предполагает использование ряда принципов, которые помогают выстроить социальное консультирование с семьями «группы риска» наиболее конструктивно и правильно: целесообразность и целеустремленность; добровольность и ненавязчивость; компетентность; уважение прав получателя социальных услуг; соблюдение конфиденциальности; доброжелательное, терпимое и безоценочное отношение к получателю социальных услуг; результативность. В конечном итоге проведение социального консультирования должно иметь определенный результат, например, построение плана действий для решения проблемы семей.

Использование данной модели организации социального консультирования семей «группы риска» предполагает в конечном итоге решение проблем семей, выход ее из трудной жизненной ситуации, социально-опасного положения.

Заключительный компонент модели включает в себя результат, то есть результативность проекта в форме программы. Данный компонент содержит в себе критерии оценки и эффективности организации социального консультирования семей «группы риска», а также результат. Критерии содержат определенные показатели, по которым можно судить об эффективности проекта. К показателям успешности организации социального консультирования семей «группы риска» можно отнести:

- повышение уровня правовой грамотности семей «группы риска»;
- уровень информированности семей «группы риска» о предоставляемых социальных услугах;

– уровень полезности проводимых консультаций.

К каждому показателю эффективности проекта в форме программы можно подобрать определенные методики. К уровню повышения правовой грамотности семей «группы риска» можно отнести анкету на выявление уровня правовой грамотности. К уровню информированности семей «группы риска» о предоставляемых социальных услугах можно отнести тест на выявление информированности. К показателю уровня полезности проводимых консультаций применим метод подсчета выбора. Разработанная модель, с нашей точки зрения, позволяет организовать социальное консультирование семей «группы риска», помочь в решении различных проблем семей «группы риска», повысить их социализацию.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мы выявили проблемы семей «группы риска», которые можно поделить на группы: демографические, медицинские, жилищные, социальную девиацию, психологические. Указанные проблемы являются актуальными, обоснованными и охватывают сферы жизнедеятельности семей «группы риска».

Эффективным методом решения проблем семей «группы риска» является организация социального консультирования. С нашей точки зрения, консультирование является наиболее важным методом в деятельности специалиста по социальной работе, так как помогает определить причины трудной жизненной ситуации, социально-опасного положения, помочь в решении социализации семей, адаптации, реабилитации, а также позволяет организовать взаимодействия между специалистом по социальной работе и семьей, основанные на доверии, взаимопонимании, взаимопомощи.

В нашем исследовании технология социального консультирования представлена как краткосрочная деятельность специалиста, направленная на выявление природы проблемы получателя социальных услуг (в том

числе и семей «группы риска»), а также выработка вариантов решения выделенной проблемы, с применением различных методов, оказание помощи в принятии решения, анализ итогов. В ходе проведения и организации социального консультирования семей «группы риска» специалисту по социальной работе удастся помочь найти варианты и пути решения возникших трудностей получателей социальных услуг.

При разработке программ социального консультирования семей «группы риска» применяется социальное моделирование, которое является одним из методов исследования социального объекта и воздействия на него, а модель – это схема или изображение социального процесса или явления. В спрое-

ктированной модели были выявлены и последовательно структурированы блоки, что позволило показать исходные теоретические положения изучаемого явления, вертикальные и горизонтальные связи между его элементами, взаимосвязи и взаимозависимость компонентов. Представленная в работе модель характеризуется использованием системного, комплексного и проектного подходов, состоит из определенных компонентов, таких как: цель, субъекты, принципы, на которых основывается модель, определенные виды проводимого консультирования, этапы, объекты, на которые направлена модель, определенные результаты и в конечном итоге решение проблемы.

Список источников

1. Григорьева И.А. Социальная работа с семьей. М.: Изд-во «Юрайт», 2020. 149 с.
2. Болдина М.А., Козлова А.А. Проблемное поле семей группы риска // Экспериментальные и теоретические исследования в современной науке: проблемы, пути решения: материалы 16 Всерос. науч.-практ. конф. Ростов н/Д.: Изд-во Южного ун-та ИУБиП, 2018. С. 349-353.
3. Зайнышев И.Г. Технология социальной работы. М.: Владос, 2012. 240 с.
4. Чернецкая А.А. Технология социальной работы. Ростов н/Д.: Феникс, 2006. 400 с.
5. Кузнецова Л.П. Основные технологии социальной работы. Владивосток: Изд-во ДВГТУ, 2002. 92 с.
6. Фирсов М.В. Технология социальной работы. М.: Изд-во «Юрайт», 2019. 557 с.
7. Болдина М.А., Деева Е.В., Грушина Д.В. Применение технологии социального консультирования малообеспеченных семей в рамках социального проекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 189. С. 107-114. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-189-107-114>
8. Компанейцева Г.А. Проектный подход: понятие, принципы, факторы эффективности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 17. С. 363-368.
9. Бакланова Ю.О. Эволюция подхода к проектному управлению инновациями: инициатива, проект, программа, портфель // Современные технологии управления. 2013. № 3 (15). С. 46-54.
10. Кондрашова Е.Н. Модель методики формирования у младших школьников историко-краеведческих понятий // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. С. 15-17.
11. Павленок П.Д. Теория, история и методика социальной работы. М.: Изд-во «Дашков и Ко», 2017. 592 с.
12. Ровдо Д.Д. Семьи «группы риска» и их характеристика // Тезисы докладов межвуз. науч. конф. молодых ученых / редкол.: Э.И. Зборовский [и др.]. Минск: ГИУСТ БГУ, 2009. С. 28-29.

References

1. Grigoryeva I.A. *Sotsial'naya rabota s sem'yey* [Social Work with the Family]. Moscow, "Yurayt" Publ., 2020, 149 p. (In Russian).
2. Boldina M.A., Kozlova A.A. *Problemnoye pole semey gruppy riska* [The problem field of families at risk]. *Materialy 16 Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Eksperimental'nyye i teoreticheskiye issledovaniya v sovremennoy nauke: problemy, puti resheniya"* [Proceedings of the 16th All-Russian Scientific and Practical Conference "Experimental and Theoretical Research in Modern Science: Problems, Solutions"]. Rostov-on-Don, Southern University (IMBL) Publ., 2018, pp. 349-353. (In Russian).

3. Zaynyshev I.G. *Tekhnologiya sotsial'noy raboty* [Technology of Social Work]. Moscow, Vldos Publ., 2012, 240 p. (In Russian).
4. Chernetskaya A.A. *Tekhnologiya sotsial'noy raboty* [Technology of Social Work]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2006, 400 p. (In Russian).
5. Kuznetsova L.P. *Osnovnyye tekhnologii sotsial'noy raboty* [Basic Technology of Social Work]. Vladivostok, Far Eastern State Technical University Publ., 2002, 92 p. (In Russian).
6. Firsov M.V. *Tekhnologiya sotsial'noy raboty* [Technology of Social Work]. Moscow, "Yurayt" Publ., 2019, 557 p. (In Russian).
7. Boldina M.A., Deyeva E.V., Grushina D.V. Primeneniye tekhnologii sotsial'nogo konsul'tirovaniya malobespechennykh semey v ramkakh sotsial'nogo proyekta [Application of social counseling technology for low-income families within the framework of a social project]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 189, pp. 107-114. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-189-107-114/> (In Russian).
8. Kompaneytseva G.A. Proyektnyy podkhod: ponyatiye, printsipy, faktory effektivnosti [Project approach: concept, principles, factors of effectiveness]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept» – Periodical Scientific and Methodical Electronic Journal "Koncept"*, 2016, vol. 17, pp. 363-368. (In Russian).
9. Baklanova Y.O. Evolyutsiya podkhoda k proyektному управлению innovatsiyami: initsiativa, projekt, programma, portfel' [Evolution of the approach to project management innovation: initiative, project, program, portfolio]. *Sovremennyye tekhnologii upravleniya – Modern Management Technology*, 2013, no. 3 (15), pp. 46-54. (In Russian).
10. Kondrashova E.N. Model' metodiki formirovaniya u mladshikh shkol'nikov istoriko-krayevedcheskikh ponyatiy [The model of methodology of development of historical and local history concepts in younger students]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Problems of Science and Education], 2015, no. 3, pp. 15-17. (In Russian).
11. Pavlenok P.D. *Teoriya, istoriya i metodika sotsial'noy raboty* [Theory, History and Methods of Social Work]. Moscow, "Dashkov and Co" Publ., 2017, 592 p. (In Russian).
12. Rovdo D.D. Sem'i «gruppy riska» i ikh kharakteristika [Families at risk and their characteristics]. *Tezisy dokladov mezhvuzovskoy nauchnoy konferentsii molodykh uchenykh* [Proceedings of the Intercollegiate Scientific Conference of Young Students]. Minsk, State Institute of Management and Social Technologies of Belarusian State University Publ., 2009, pp. 28-29. (In Russian).

Информация об авторах

Болдина Марина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-4135-8386](https://orcid.org/0000-0003-4135-8386), marina_boldina@mail.ru

Деева Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0001-9968-1341](https://orcid.org/0000-0001-9968-1341), deeva1707@rambler.ru

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

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

Information about the authors

Marina A. Boldina, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Social Work Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-4135-8386](https://orcid.org/0000-0003-4135-8386), marina_boldina@mail.ru

Elena V. Deeva, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Social Work Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0001-9968-1341](https://orcid.org/0000-0001-9968-1341), deeva1707@rambler.ru

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

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

Научная статья
УДК 37 [8:13]
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-340-349

Компоненты педагогической модели профессионального воспитания студентов

Виктор Васильевич УСМАНОВ¹, Александр Николаевич ФИЛИППОВ^{2*}

¹ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»
440026, Российская Федерация, г. Пенза, ул. Красная, 40

²Религиозная организация – духовная образовательная организация высшего образования
«Пензенская духовная семинария Пензенской епархии Русской православной церкви»
440023, Российская Федерация, г. Пенза, ул. Перекоп, 4

*Адрес для переписки: penza78@mail.ru

Аннотация. Важную роль в профессиональном воспитании студентов играет процесс становления-уподобления обучающегося-воспитанника преподавателю-воспитателю. Проблемы педагогического взаимодействия преподавателя-воспитателя и обучающегося-воспитанника включают различные аспекты образовательного процесса, с одной стороны, актуальный уровень соответствия содержания образовательной программы современным достижениям науки и технологий, с другой – уровень педагогического мастерства преподавателя-воспитателя. Несмотря на многочисленность публикаций по этой проблематике, практически отсутствуют исследования по профессиональному воспитанию студентов в контексте будущей профессиональной деятельности выпускников образовательной программы по направлению подготовки бакалавров «Теология», проблема в такой постановке рассматривается впервые. Целью данного исследования является анализ содержания и взаимосвязи компонентов профессионального воспитания студентов, особенности профессионального воспитания студентов в условиях практического приобщения обучающихся по направлению подготовки бакалавров «Теология» к деятельности священнослужителей. Исследование проводилось в ходе профессиональной и практической подготовки студентов, обучающихся по образовательной программе «Теология». В исследовании приняли участие 51 преподаватель и 69 студентов. Были выявлены компоненты профессионального воспитания, – поведение и поступки обучающегося-воспитанника как результат его воспитания; формы мотивации студента на успех в образовательной и будущей профессиональной деятельности; комплекс портфолио студента-воспитанника и преподавателя-воспитателя. Результаты исследования открывают новое теоретическое направление в профессиональном воспитании студентов, в котором практическая подготовка занимает особое место в теоретическом обучении студентов. Приведены результаты анализа компонентов профессионального воспитания студентов и сделан вывод о значении мотивации и дисциплины-послушания в системе высшего духовного образования как эффективных средств организации профессионального воспитания студентов.

Ключевые слова: профессиональное образование, высшее духовное образование, компоненты и организация профессионального воспитания

Для цитирования: Усманов В.В., Филиппов А.Н. Компоненты педагогической модели профессионального воспитания студентов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 2. С. 340-349. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-340-349>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-340-349

Components of the pedagogical model of professional education of students

Viktor V. USMANOV¹, Alexander N. FILIPPOV^{2*}

¹Penza State University

40 Krasnaya St., Penza 440026, Russian Federation

²Penza Theological Seminary of the Penza Diocese of the Russian Orthodox Church

4 Perekop St., Penza 440023, Russian Federation

*Corresponding author: penza78@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](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная



© Усманов В.В., Филиппов А.Н., 2022

Abstract. An important role in the professional education of students is played by the process of becoming-assimilating a student-pupil to a teacher-educator. The problems of pedagogical interaction between the teacher-educator and the student-pupil include various aspects of the educational process, on the one hand, the current level of compliance of the content of the educational program with modern achievements in science and technology, on the other hand, the level of pedagogical skill of the teacher-educator. Despite the numerous publications on this issue, there are practically no studies on the professional education of students in the context of the future professional activities of graduates of the educational program for the bachelor's degree in "Theology", the problem in this formulation is considered for the first time. The purpose of this research is to analyze the content and interconnection of the components of the professional education of students, the features of the professional education of students in the context of the practical familiarization of students in the direction of preparation of bachelor's degrees "Theology", to the activities of the clergy. The research was conducted in the course of professional and practical training of students enrolled in the educational program "Theology". The study involved 51 teachers and 69 students. As a result of the study, the components of professional education were identified, the behavior and actions of the student-pupil as a result of his upbringing; forms of student motivation for success in educational and future professional activities; a portfolio complex of a student-pupil and a teacher-educator. The results of the study open up a new theoretical direction in the professional education of students, in which practical training occupies a special place in the theoretical education of students. The results of the analysis of the components of the professional education of students are presented and a conclusion is made about the importance of motivation and discipline-obedience in the system of higher spiritual education as effective means of organizing the professional education of students.

Keywords: professional education, higher spiritual education, components and organization of professional education

For citation: Usmanov V.V., Filippov A.N. Komponenty pedagogicheskoy modeli professional'nogo vospitaniya studentov [Components of the pedagogical model of professional education of students]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 2, pp. 340-349. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-340-349> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Подготовка студентов, обучающихся по основной профессиональной программе высшего образования к профессиональной деятельности, предусматривает профессиональное воспитание и обучение. Согласно концепции профессионального воспитания Э.Ф. Зеера, основными движущими силами развития личности на этом этапе являются характер ведущей деятельности и изменение социальной ситуации [1; 2].

Профессиональное воспитание при современных вызовах приобретает особую актуальность и значение. В исследовании использовалось понятие образование, приведенное в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». Образование – это единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов¹.

Процесс воспитания и обучения рассматривается в педагогическом взаимодействии преподавателя-воспитателя и обучающегося-воспитанника. Структурно-логическая схема педагогического взаимодействия преподавателя-воспитателя и обучающегося-воспитанника, приведенная на рис. 1, раскрывает взаимосвязь изменения знаний, поведения и поступков обучающегося-воспитанника, и в итоге его становление-уподобление преподавателю-воспитателю, то есть его иденти-

фикация с представителями профессионально-педагогической общности [3].

Таким образом, профессиональное, духовно-нравственное и творческое развитие преподавателя-воспитателя имеет определяющее значение в процессе воспитания и обучения студентов.

Особенность реализации образовательной программы по направлению подготовки бакалавров «Теология» в Пензенской духовной семинарии Пензенской епархии Русской православной церкви заключается в том, что все преподаватели-воспитатели являются действующими священниками, непосредственно участвующими в профессиональной деятельности, к которой готовятся студенты, а митрополит Пензенский и Нижнеломовский Серафим является ректором семинарии и руководителем Пензенской Епархии – работодателем выпускников семинарии.

В конце 2000 гг. специфика профессионального образования определялась как процесс и результат профессионального становления личности, сопровождающийся овладением знаниями, навыками и умениями по конкретным специальностям [4].

Профессиональное образование в части профессионального воспитания наиболее тесно связано со спецификой будущей профессиональной деятельности выпускника и зависит от содержания образовательной программы, направления и профиля подготовки студентов. Качество реализации образовательной программы по направлению подготовки бакалавров «Теология» в Пензенской духовной семинарии церкви подтверждается наличием государственной аккредитации образовательной деятельности.

Изменение образовательной парадигмы и принятие компетентного подхода в образовательной деятельности повысило требования к качеству образования, в том числе и к воспитанию. В ряде исследований

¹ Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021). Доступ из СПС «КонсультантПлюс».

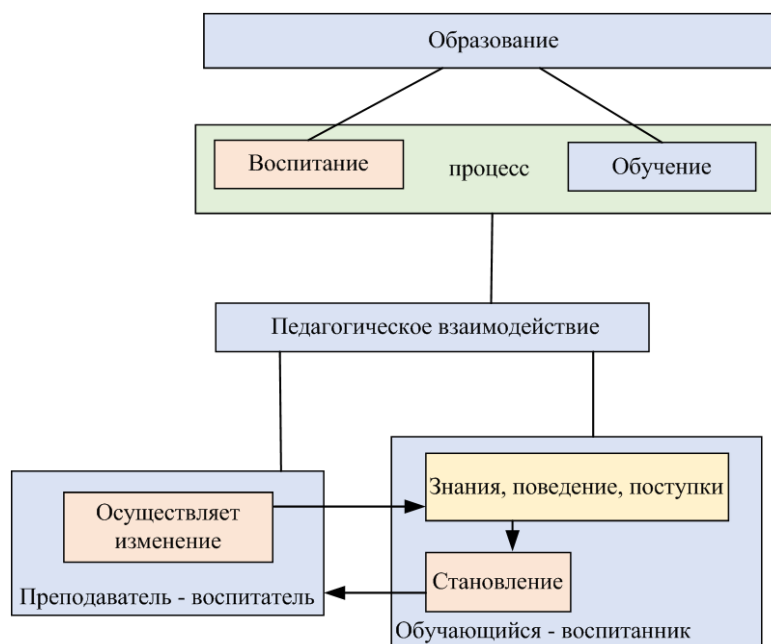


Рис. 1. Структурно-логическая схема педагогического взаимодействия преподавателя-воспитателя и обучающегося-воспитанника

Fig. 1. Structural and logical scheme of pedagogical interaction between the teacher-educator and the student-pupil

показано возрастание значения самостоятельной работы студентов в их профессиональном становлении [5; 6] и профессиональном воспитании [3; 7; 8], значение организационно-педагогических условий профессионального самоопределения [9–11], практического приобщения студентов в вузе к будущей профессиональной деятельности, значение мотивации [12; 13] и образовательного пространства [14; 15].

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В ходе исследования использовались теоретические (анализ, синтез, моделирование) и эмпирические (анкетирование, тестирование) методы педагогического исследования, а также метод структурирования информации – разработка неформального описания знаний о предметной области в виде схемы, которая отражает основные взаимосвязи между понятиями предметной области.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Системный подход к организации профессионального воспитания студентов включает анализ всех факторов, оказывающих влияние на результат воспитания и их взаимосвязь на уровне педагогической модели. Рассмотрим компоненты педагогической модели профессионального воспитания студентов.

Структурно-логическая схема педагогической модели на рис. 2 показывает, что педагогическая модель объекта исследования должна системно воспроизводить в виде объектов и знаков его существенные свойства, которые проявляются в соответствующих явлениях и практическом опыте взаимодействия с объектом исследования.

Педагогическая модель может иметь описательный – раскрывающий содержание, элементы и структуру объекта, функциональный – раскрывающий связи образования и социальной среды, или прогностический



Рис. 2. Структурно-логическая схема педагогической модели
Fig. 2. The structural and logical scheme of the pedagogical model

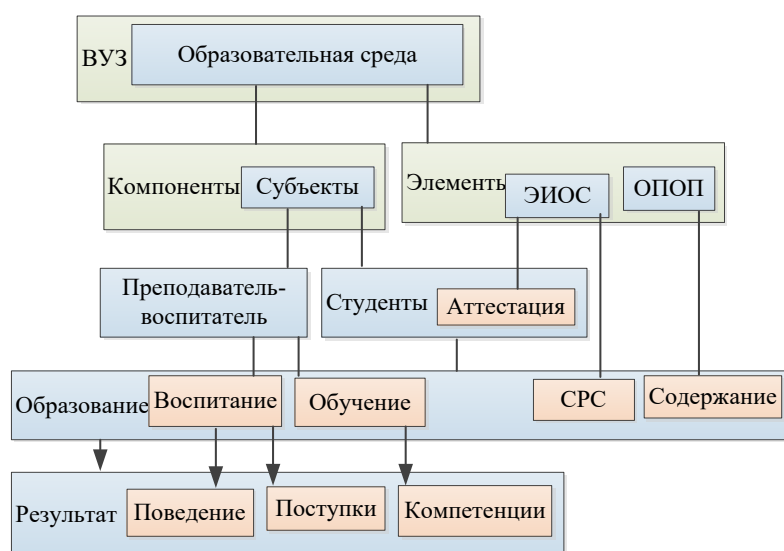


Рис. 3. Структурно-логическая схема образовательной среды вуза
Fig. 3. Structural and logical scheme of the educational environment of the university

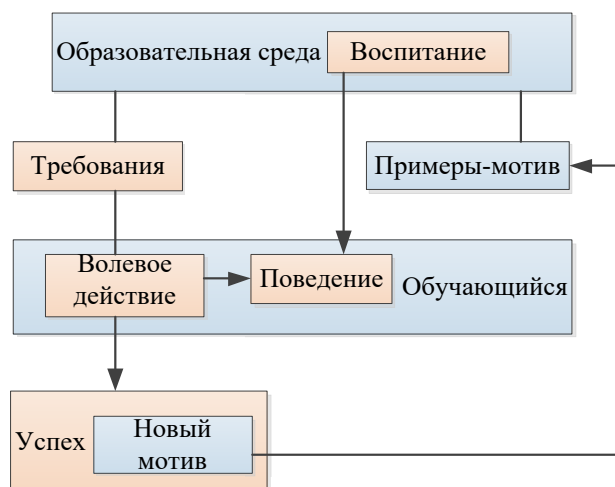


Рис. 4. Структурно-логическая схема базовых компонентов и условий профессионального воспитания
Fig. 4. Structural and logical scheme of the basic components and conditions of professional education

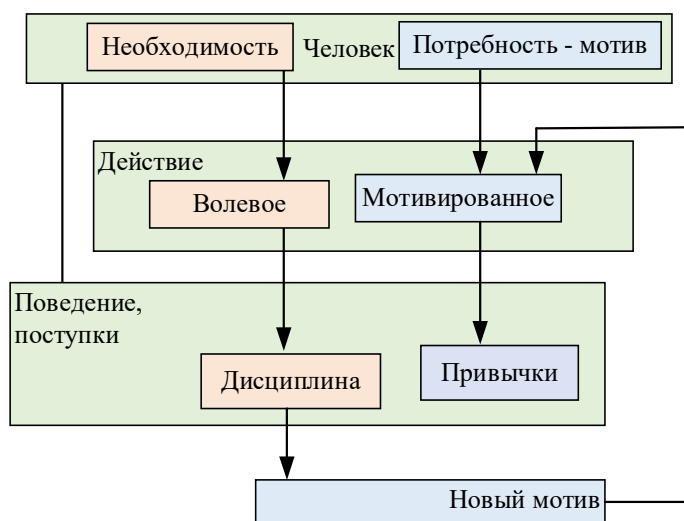


Рис. 5. Структурно-логическая схема волевого и мотивированного действия обучающегося в процессе воспитания
Fig. 5. Structural and logical scheme of volitional and motivated actions of the student in the process of education

вид – описывающий развитие и будущее образования. В исследовании использовалась модель, имеющая описательный вид, основанная на определении понятия «воспитание» как деятельности, направленной на развитие личности, создание условий для само-

определения и социализации обучающихся. Суть этой деятельности заключается во взаимодействии преподавателя и студента в ходе профессионального воспитания студента. Основными компонентами профессионального воспитания студента являются ду-

ховно-нравственные и социокультурные ценности, а также нормы и правила поведения, соответствующие интересам человека, семьи, общества и государства².

Взаимодействие преподавателя и студента осуществляется в образовательном пространстве – образовательной среде вуза, основными компонентами которой являются субъекты преподаватель-воспитатель и студенты, а элементами – содержание образовательных программ и электронная образовательная среда вуза. Структурно-логическая схема образовательной среды вуза приведена на рис. 3, показывает связь поведения и поступков студентов как результата их воспитания, а также формирования компетенций как результата обучения.

Качество профессионального образования студентов зависит от организации самостоятельной работы студентов по освоению содержания образовательной программы под руководством преподавателя, мотивации студентов на успех в образовании и будущей профессиональной деятельности, а также выполнения требований к студентам, предъявляемым образовательной программой и преподавателем-воспитателем.

Таким образом, результатом воспитания являются поведение и поступки обучающихся, и уровень сформированности у них чувства патриотизма и гражданственности, взаимного уважения, уважения к окружающим, старшему поколению, к закону и правопорядку, памяти защитников Отечества и подвигам героев Отечества, а также бережного отношения к природе, окружающей среде, традициям и культурному наследию многонационального народа Российской Федерации³.

Особое значение в достижении качества профессионального образования имеет мотивация студентов на успех в образовании и будущей профессиональной деятельности. Структурно-логические схемы базовых компонентов, волевого и мотивированного дей-

ствия обучающегося в процессе профессионального воспитания приведены на рис. 4 и 5. Схемы показывают взаимосвязь мотивации студентов и требований к ним в соответствии с общим механизмом мотивации деятельности и образования новых мотивов, разработанным А.Н. Леонтьевым.

Профессиональное воспитание на основе требований, предъявляемых к студенту образовательной программой и преподавателем-воспитателем, побуждают студента к волевому действию. В случае успеха студента результат его волевого действия порождает новый мотив, который приобщается к существующим мотивам и примерам, используемым преподавателем-воспитателем.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, образовательные программы высшего образования в настоящее время актуализируются введением обязательного содержания, определяющего цели и задачи воспитательной работы в образовательной организации высшего образования.

Во-вторых, в качестве неотъемлемой части системы профессионального воспитания выявлены следующие компоненты:

- поведение и поступки обучающегося-воспитанника как результаты его воспитания;
- формы мотивации студентов на успех в образовании и будущей профессиональной деятельности;
- портфолио профессионального, духовно-нравственного и творческого развития преподавателя-воспитателя;
- портфолио духовно-нравственных и социокультурных ценностей, а также актуальных норм и правил поведения студента-воспитанника;
- портфолио фактов проявления у студента-воспитанника чувства патриотизма и гражданственности, взаимного уважения к окружающим и уважения к закону, правопорядку, старшему поколению, памяти защит-

² Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021). Доступ из СПС «КонсультантПлюс».

³ Там же.

ников Отечества и подвигам героев Отечества, а также бережного отношения к природе, окружающей среде, традициям и культурному наследию многонационального народа Российской Федерации;

– портфолио фактов содействия студента преподавателю в ходе профессионального воспитания студента.

Рассмотренные компоненты педагогической модели профессионального воспитания студентов являются неотъемлемой частью системы профессионального воспитания студентов в образовательной среде вуза и в полной мере отражают содержание понятия «воспитание», определенное в законодательстве об образовании.

По нашему мнению, в дальнейшем следует провести исследование практической подготовки студентов, чтобы определить специфику формирования и содержание компетенций профессионального воспитания в зависимости от будущей профессии. Основными ограничениями данного исследования следует считать особое выделение направления подготовки «Геология» при наличии других направлений подготовки, содержащих практическую подготовку, максимально приближенную к профессиональной деятельности выпускников. Например, по специальностям «Здравоохранение» и «Медицинские науки».

Список источников

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 480 с.
2. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование. Екатеринбург: УГППУ, 1998. 126 с.
3. Демкина Е.В. Моделирование системы профессионального воспитания личности специалиста с учетом социальных и профессиональных качеств // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2012. № 4 (109). С. 31-41.
4. Вишняков С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, актуальная лексика. М.: НИЦ СПО, 1999. 538 с.
5. Пикулик О.В. Педагогическое сопровождение саморазвития обучающихся в условиях сетевого взаимодействия: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2013. 25 с.
6. Менищикова И.А. Субъектная позиция профессионального самоопределения студентов университета на завершающем этапе их обучения // Фундаментальные исследования. 2014. № 1. С. 154-159.
7. Байдашева Е.Н. Профессиональное воспитание будущих специалистов в условиях вузовского образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2009. 24 с.
8. Борытко Н.М. Профессиональное воспитание студентов вуза. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2005. 207 с.
9. Хортова М.В. Организационно-педагогические условия профессионального самоопределения студентов вузов: дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 171 с.
10. Сафин В.Ф. Самоопределение личности. Теоретические и эмпирические аспекты исследования. Уфа: Глем, 2004. 258 с.
11. Жуковская Т.В. Стимулирование профессионального самоопределения студентов в вузе: дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 267 с.
12. Павлов Н.А. Индивидуальная помощь студентам при затруднениях в обучении: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2013. 21 с.
13. Кучмиева С.И. Мотивационные факторы профессиональной социализации студентов в период обучения в вузе: дис. ... канд. социол. наук. Волгоград, 2007. 219 с.
14. Шендрик И.Г. Образовательное пространство субъекта учебно-профессиональной деятельности: методология, теория, практика проектирования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2011. 51 с.
15. Мугуев Г.И. Формирование целостного образовательного пространства в многоуровневом профессиональном учебном заведении: дис. ... д-ра пед. наук. Якутск, 2010. 402 с.

References

1. Zeyer E.F. *Psikhologiya professional'nogo obrazovaniya* [Psychology of Vocational Education]. Voronezh, Scientific and Production Association "MODEK" Publ., 2003, 480 p. (In Russian).
2. Zeyer E.F. *Lichnostno-oriyentirovannoye professional'noye obrazovaniye* [Person-Oriented Professional Education]. Yekaterinburg, Russian State Vocational Pedagogical University Publ., 1998, 126 p. (In Russian).
3. Demkina E.V. Modelirovaniye sistemy professional'nogo vospitaniya lichnosti spetsialista s uchetom sotsial'nykh i professional'nykh kachestv [Modeling the system of professional education of a specialist's personality, taking into account social and professional qualities]. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya* [Bulletin of the Adyghe State University. Series 3: Pedagogy and Psychology], 2012, no. 4 (109), pp. 31-41. (In Russian).
4. Vishnyakov S.M. *Professional'noye obrazovaniye: Slovar'. Klyuchevyye ponyatiya, aktual'naya leksika* [Vocational Education: Dictionary. Key concepts, Actual Vocabulary]. Moscow, Research Center for Secondary Vocational Education Publ., 1999, 538 p. (In Russian).
5. Pikulik O.V. *Pedagogicheskoye soprovozhdeniye samorazvitiya obuchayushchikhsya v usloviyakh setevogo vzaimodeystviya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical Support of Self-Development of Students in the Conditions of Network Interaction. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Saratov, 2013, 25 p. (In Russian).
6. Menshchikova I.A. Sub'yektnaya pozitsiya professional'nogo samoopredeleniya studentov universiteta na zavershayushchem etape ikh obucheniya [Subjective position of professional self-determination of university students at the final stage of their education]. *Fundamental'nyye issledovaniya – Fundamental Research*, 2014, no. 1, pp. 154-159. (In Russian).
7. Baydasheva E.N. *Professional'noye vospitaniye budushchikh spetsialistov v usloviyakh vuzovskogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Professional Education of Future Specialists in the Context of University Education. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Chita, 2009, 24 p. (In Russian).
8. Borytko N.M. *Professional'noye vospitaniye studentov vuza* [Professional Education of University Students]. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2005, 207 p. (In Russian).
9. Khortova M.V. *Organizatsionno-pedagogicheskiye usloviya professional'nogo samoopredeleniya studentov vuzov: dis. ... kand. ped. nauk* [Organizational and Pedagogical Conditions of Professional Self-Determination of University Students. Cand. ped. sci. diss.]. Moscow, 2003, 171 p. (In Russian).
10. Safin V.F. *Samoopredeleniye lichnosti. Teoreticheskiye i empiricheskiye aspekty issledovaniya* [Self-Determination of Personality. Theoretical and Empirical Aspects of the Study]. Ufa, Glem Publ., 2004, 258 p. (In Russian).
11. Zhukovskaya T.V. *Stimulirovaniye professional'nogo samoopredeleniya studentov v vuze: dis. ... kand. ped. nauk* [Stimulation of Professional Self-Determination of Students at the University. Cand. ped. sci. diss.]. Moscow, 2006, 267 p. (In Russian).
12. Pavlov N.A. *Individual'naya pomoshch' studentam pri zatrudneniyakh v obuchenii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Individual Assistance to Students with Learning Difficulties. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Kostroma, 2013, 21 p. (In Russian).
13. Kuchmiyeva S.I. *Motivatsionnyye faktory professional'noy sotsializatsii studentov v period obucheniya v vuze: dis. ... kand. sotsiol. nauk* [Motivational Factors of Professional Socialization of Students during Their Studies at the University. Cand. soc. sci. diss.]. Volgograd, 2007, 219 p. (In Russian).
14. Shendrik I.G. *Obrazovatel'noye prostranstvo sub'yekta uchebno-professional'noy deyatel'nosti: metodologiya, teoriya, praktika proyektirovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Educational Space of the Subject of Educational and Professional Activity: Methodology, Theory, Design Practice. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Yekaterinburg, 2011, 51 p. (In Russian).
15. Muguyev G.I. *Formirovaniye tselostnogo obrazovatel'nogo prostranstva v mnogourovnevnom professional'nom uchebnom zavedenii: dis. ... d-ra ped. nauk* [Development of an Integral Educational Space in a Multilevel Professional Educational Institution. Dr. ped. sci. diss.]. Yakutsk, 2010, 402 p. (In Russian).

Информация об авторах

Усманов Виктор Васильевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-7219-7530, usmanov_1951@mail.ru

Филиппов Александр Николаевич, проректор по воспитательной работе, доцент кафедры церковной истории и философии, Пензенская духовная семинария Пензенской епархии Русской православной церкви, г. Пенза, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-5413-9986, penza78@mail.ru

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

Статья поступила в редакцию 29.11.2021
Одобрена после рецензирования 28.02.2022
Принята к публикации 18.03.2022

Information about the authors

Viktor V. Usmanov, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of "Pedagogy and Psychology" Department, Penza State University, Penza, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-7219-7530, usmanov_1951@mail.ru

Alexander N. Filippov, Vice-Rector on Educational Work, Associate Professor of Church History and Philosophy Department, Penza Theological Seminary of the Penza Diocese of the Russian Orthodox Church, Penza, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-5413-9986, penza78@mail.ru

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

The article was submitted 29.11.2021
Approved after reviewing 28.02.2022
Accepted for publication 18.03.2022

Научная статья
УДК 37.01
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-350-357

Роль схимитрополита Ювеналия (Тарасова) в возрождении Курской православной духовной семинарии

Дмитрий Леонидович КОНОНОВ

ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
305000, Российская Федерация, г. Курск, ул. Радищева, 33
kononov.dim@yandex.ru

Аннотация. Исследована роль схимитрополита Ювеналия (Тарасова) Курского и Рыльского в возрождении Курской православной духовной семинарии. Показаны этапы возрождения Курской православной духовной семинарии: открытие Курского духовного училища, его преобразование в Курскую духовную семинарию. Исследована деятельность владыки Ювеналия по организации образовательного процесса в духовной семинарии: подбор педагогического коллектива семинарии, взаимодействие с Курским государственным педагогическим университетом. Приведены имена первых преподавателей духовной семинарии и приведен перечень дисциплин, которые они преподавали. Изучены условия, в которых находилась семинария, в первые годы после своего открытия. Показана деятельность владыки Ювеналия по улучшению материального положения духовной семинарии и расширению ее территории. Исследована деятельность заведующих пастырского, иконописного, регентского отделений по развитию Курской православной духовной семинарии. Изучена деятельность Андрея Михайловича Махоренко – первого заведующего регентским отделением по его развитию. Изучена деятельность протоиерея Валентина Гребенькова и протоиерея Александра Филина по развитию иконописного отделения духовной семинарии.

Ключевые слова: Курская епархия, Курское духовное училище, Курская православная духовная семинария, образовательный процесс, педагогический коллектив

Для цитирования: Кононов Д.Л. Роль схимитрополита Ювеналия (Тарасова) в возрождении Курской православной духовной семинарии // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 2. С. 350-357. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-350-357>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-350-357

The role of the metropolitan bishop Juvenal (Tarasov) in the revival of the Kursk orthodox theological seminary

Dmitriy L. KONONOV

Kursk State University
33 Radishcheva St., Kursk 305000, Russian Federation
kononov.dim@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](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная



© Кононов Д.Л., 2022

Abstract. The role of metropolitan bishop Juvenal (Tarasov) of Kursk and Rylsk in the revival of the Kursk orthodox theological seminary is examined. The stages of the revival of the Kursk Orthodox Theological Seminary are shown: the opening of the Kursk theological college, its transformation into the Kursk theological seminary. The activity of lord Juvenal in the organization of the educational process in the theological seminary is explored: the selection of the seminary teaching staff, interaction with the Kursk State Pedagogical University. The names of the first teachers of the theological seminary and a list of the disciplines they taught are given. The conditions in which the seminary existed in the first years after its opening are studied. The activities of lord Juvenal to improve the financial situation of the theological seminary and expand its territory are shown. The activities of the heads of the pastoral, icon painting, and regency departments for the development of the Kursk orthodox theological seminary are investigated. The work of Andrey M. Makhorenko, the first head of the regency department for its development is shown. The activities of archpriest Valentin Grebenkov and archpriest Alexander Filin on the development of the icon painting department of the theological seminary are studied.

Keywords: Kursk eparchy, Kursk theological college, Kursk orthodox theological seminary, educational process, teaching staff

For citation: Kononov D.L. Rol' skhimitropolita Yuvenaliya (Tarasova) v vozrozhdenii Kurskoy pravoslavnoy dukhovnoy seminarii [The role of the metropolitan bishop Juvenal (Tarasov) in the revival of the Kursk orthodox theological seminary]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 2, pp. 350-357. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-350-357> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В годы служения владыки Ювеналия на Курской кафедре священнослужителей не хватало, а необходимость в них была огромная, так как епархия развивалась и в ней шло открытие православных храмов и монастырей. Решая проблему подготовки священства, владыка принял решение возродить Курскую православную духовную семинарию.

КУРСКАЯ ДУХОВНАЯ СЕМИНАРИЯ: ОТКРЫТИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ

Архиерей начал возрождение духовной семинарии с открытия духовного училища. С этим предложением он обратился к Патриарху Московскому и Всея Руси Алексию II. Священный синод Русской православной церкви поддержал инициативу владыки и дал благословение на открытие духовного училища.

Владыка Ювеналий начал работу по открытию духовного училища вместе со своим учеником Сергеем Поповым, который в то время проходил обучение в Ленинградской духовной академии. В марте 1990 г. он вызвал его из академии в Курск и предложил ему принять монашество. Он принял монашество с именем Иоанн. В апреле владыка Ювеналий рукоположил отца Иоанна в сан иеродиакона, а затем в иеромонаха. В июне 1990 г. иеромонах Иоанн был назначен ректором Курского духовного училища с возведением в сан игумена.

На 1 сентября 1990 г. в духовное училище поступило 40 человек. Воспитанники были из разных областей тогда еще единой страны: Курской, Белгородской, Липецкой, Харьковской, Запорожской.

Духовное училище было открыто с двумя отделениями – пастырским и регентским. Заведующим пастырским отделением стал иеромонах Афанасий (Медведь). Пастырское отделение стало для семинарии основным, так как ее целью является «подготовка священнослужителей Русской православной церкви»¹. Развитию пастырского отделения уделялось большое внимание со стороны владыки Ювеналия и руководства семинарии.

Заведующим регентским отделением стал Андрей Михайлович Махоренко. Он с первых дней открытия отделения стал заботиться о его развитии. «Благодаря его стараниям школа получила обширную библиотеку нот, причем около 400 экземпляров были переписаны собственноручно самим заведующим с оригиналов»².

Регентское отделение направлено на подготовку руководителей церковных хоров. Церковный хор необходим для совершения богослужения. Поэтому подготовке регентов в духовной семинарии уделялось большое внимание.

«Первые годы существования регентского отделения наблюдался огромный интерес к новой специализации – регентское дело, однако это сталкивалось с проблемой полного отсутствия на тот момент централизованных учебных программ. За первые пять лет преподавателями были составлены и успешно апробированы учебные программы и методические пособия по целому ряду музыкальных дисциплин»³.

На регентском отделении Курской духовной семинарии велась подготовка регентов на высоком уровне. Благодаря грамотно организованному образовательному процессу на регентском отделении «преподаватели и воспитанники регентского отделения в качестве представителей Курской духовной семинарии в 1997–2000 гг. делегировались на Всероссийские Церковно-певческие съезды, организованные Московской духовной академией при участии протоиерея Михаила Фортунато»⁴.

Курское духовное училище после своего открытия располагалось на территории Сергиево-Казанского собора г. Курск. Его помещений не хватало, чтобы в них можно было организовать обучение такого количества обучающихся. Поэтому сразу после открытия училища владыка Ювеналий обратился к главе Курской области Василию Ивановичу Шутееву с просьбой передать духовному училищу здание при Свято-Троицком храме на улице Максима Горького. Глава области удовлетворил эту просьбу.

В первый год архиерей вместе со своими сподвижниками активно работал над становлением и развитием духовного училища, и, благодаря его деятельности, через год после открытия оно было преобразовано в духовную семинарию, что позволило увеличить число воспитанников и воспитанниц в ней. В связи с преобразованием были изменены сроки обучения: на пастырском отделении он стал составлять 4 года, а на регентском – 3 года.

¹ Курская православная духовная семинария. URL: <https://www.kurskpds.ru/education/pastyrskoe-otdelenie-abiturientam/> (дата обращения: 02.09.2021).

² Актовая речь ректора Курской духовной семинарии. URL: https://www.kurskpds.ru/articles/aktovaya-rech-rektora-kurskoy-dukhovnoy-seminarii/?sphrase_id=13094 (дата обращения: 02.09.2021).

³ Там же.

⁴ Там же.

По благословению владыки Ювеналия ректором семинарии архимандритом Иоанном в Курской православной духовной семинарии в 1992 г. было создано новое – иконописное – отделение. Вначале отделение открылось как иконописный класс с 3-годовалным курсом обучения. Первым руководителем иконописного отделения стал «нынешний настоятель храма св. вмч. Георгия Победоносца протоиерей Валентин Гребеньков»⁵.

Вторым руководителем иконописного отделения в 1995 г. был назначен протоиерей Александр Филин, который и сегодня продолжает его возглавлять.

Открытие иконописного отделения имело большое значение в развитии духовной семинарии, так как позволяло обеспечить подготовку высокопрофессиональных иконописцев. Важно отметить, что «курские иконописцы успешно зарекомендовали себя как большие мастера в церковном искусстве. Так, в 1997 г. профессорами Петербургской академии художеств экспозиция иконописного отделения Курской семинарии на ежегодной Всероссийской выставке церковно-прикладного творчества и иконописи была единодушно отмечена как лучшая. Центром выставочной композиции стала икона канонического письма «Спас в силах»⁶.

В 1999 г. Курская духовная семинария перешла на пятилетнее обучение и получила статус высшего духовного учебного заведения.

РАЗВИТИЕ ДУХОВНОЙ СЕМИНАРИИ

На протяжении всех лет после открытия семинария развивалась. В ней шел рост числа обучающихся, что требовало улучшения материальной базы семинарии.

В классах обучалось по 35 человек. Семинаристы спали на двухъярусных кроватях, жили в маленьких тесных кельях, трапеза проходила в 2 смены, и все равно семинария уже не могла разместить всех на своей тер-

ритории, из-за чего некоторые курсы отправляли на обучение даже в монастырь Коренная Пустынь, которая находится в 26 километрах от города.

Зная, в каких тяжелых условиях живут и обучаются семинаристы, владыка Ювеналий начал работать над расширением территории духовной семинарии. По его настоятельной просьбе духовной семинарии передали здание бывшего детского сада на улице 50 лет октября. После передачи в здании началась реконструкция, которая длилась полтора года. Чин освящения нового здания семинарии совершил проректор по учебной работе протоиерей Никодим Ермолатий. На освящении присутствовал сам владыка Ювеналий [1]. В этот торжественный момент проректор по воспитательной работе Владимир Николаевич Криволапов сказал: «Сегодняшний день для нас очень радостный. Наконец-то у нас есть свой родной дом, где можно и учиться, и молиться, и жить»⁷.

В 2000 г. в новое здание «переехало пастырское отделение. В нем была открыта домовая церковь во имя преп. Сергия Радонежского. (Сейчас здесь располагается иконописное отделение семинарии.)»⁸.

Работая над развитием духовной семинарии, владыке Ювеналию удалось вернуть в ведение Русской православной церкви местечко Знаменская роща – бывшую резиденцию Курских архиереев. Это случилось в октябре 2001 г.

По мысли владыки, в этом месте должно было расположиться пастырское отделение духовной семинарии. Но для переезда в это живописное место города Курска и саму Знаменскую рощу, и здания, находящиеся на ее территории, предстояло привести в надлежащий порядок, поскольку все находилось

⁵ Актовая речь ректора Курской духовной семинарии. URL: https://www.kurskpds.ru/articles/aktovaya-rech-rektora-kurskoy-dukhovnoy-seminarii/?sphrase_id=13094 (дата обращения: 02.09.2021).

⁶ Там же.

⁷ Курская православная духовная семинария. URL: <https://www.kurskpds.ru/history/istoriya-seminarskogo-khrama-apostola-ioanna-bogoslova-v-znamenskoy-roshche/> (дата обращения: 16.10.2021).

⁸ Актовая речь ректора Курской духовной семинарии. URL: https://www.kurskpds.ru/articles/aktovaya-rech-rektora-kurskoy-dukhovnoy-seminarii/?sphrase_id=13094 (дата обращения: 02.09.2021).

в плачевном состоянии: не было ни дверей, ни окон, ни батарей, ни труб, ни линолеума.

Благодаря трудам митрополита Ювеналия (Тарасова), трудам рабочих, семинаристов и добровольцев удалось выполнить ремонт «здания бывшего приюта с храмом, архиерейского дома, бывшей гостиницы и трех дачных домиков»⁹. Прделанная работа позволила частично переехать пастырскому отделению духовной семинарии в Знаменскую рощу.

Сюда переехали семинаристы старших курсов для проживания и помощи в ремонте, так как предстояло еще много потрудиться до полного восстановления всей территории.

Территорию Знаменской рощи, здания и помещения удалось привести в порядок к 1 сентября 2003 г., и благодаря этому сюда полностью переехало все пастырское отделение.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ДУХОВНОЙ СЕМИНАРИИ

Владыка Ювеналий особое внимание уделял организации образовательного процесса в духовном училище, а затем и в духовной семинарии. Первое, что необходимо было сделать для его организации, – подобрать педагогический коллектив.

В качестве преподавателей архиерей пригласил прежде всего священников, которые имели высшее духовное образование, окончили духовные академии, имели большой жизненный и пастырский опыт. Протоиерей Николай Давыдов, настоятель Никольского храма, читал курсы Нового Завета, догматического богословия, общецерковную историю. Отец Михаил Шурпо, который возглавлял отдел катехизации и которого владыка Ювеналий называл «курским Златоустом», читал курсы литургического богословия и гомилетики. Отец Никодим Ермолатий читал курсы нравственного богословия, цер-

ковного устава. Отец Николай Якимович читал курсы сектоведения, сравнительного богословия, катехизиса. Отец Владимир Бойко преподавал историю Русской православной церкви. Архимандрит Варнава – Ветхий Завет. Протоиерей Виктор Шушкевич читал курс библейской истории. Протоиерей Анатолий Зайшлый – этики и эстетики. Иеромонах Афанасий (Медведь) – церковнославянский язык и логику. Протоиерей Михаил Гonenko – курс практического руководства для пастырей. Он подготовил пособие для семинаристов по этому курсу. «Отец Михаил был первым и добрым инспектором семинарии. Сергей Павлович Пискарев, бывший в то время его помощником, вспоминает: «В общении с воспитанниками отец Михаил скорее был отцом, чем администратором... Воспитанники семинарии с доверием относились к батюшке и перенимали его жизнелюбие и доброту» [2, с. 13]. В семинарии преподавал и сам ректор игумен Иоанн. Он читал курсы по основному богословию и Священному Писанию (Ветхому Завету).

В семинарии преподавали и светские педагоги. Так, Сергей Павлович Пискарев вел курсы истории поместной церкви и истории России. Игорь Александрович Припачкин, директор Курской картинной галереи, преподавал церковное искусство. Евгения Вадимовна Осмун, дочь русских эмигрантов, «три года преподавала в семинарии английский язык и была старшим помощником инспектора по регентскому отделению» [3, с. 85].

В семинарии преподавали вузовские педагоги: доктор филологических наук, профессор Владимир Николаевич Криволапов – он читал курс словесности; доктор педагогических наук, профессор Владимир Михайлович Меньшиков преподавал православную педагогику и нравственное богословие, доктор исторических наук, профессор Александра Юрьевна Друговская вела историю; доктор философских наук, профессор Виталий Иванович Колядка преподавал философию; кандидат педагогических наук, доцент Галина Андреевна Геллер читала курсы педагогики и православной педагогики; кандидат

⁹ Курская православная духовная семинария. URL: <https://www.kurskpsds.ru/history/istoriya-seminarskogo-khrama-apostola-ioanna-bogoslova-v-znamenskoy-roshche/> (дата обращения: 16.10.2021).

психологических наук, доцент Татьяна Ильинична Сурьянинова – курс психологии; Ольга Николаевна Воробьева преподавала немецкий язык; Римма Евгеньевна Березникова – латинский и греческий языки, Юрий Владимирович Хомутинский – пение, Юрий Александрович Таранов – религиоведение, Юрий Александрович Бугров – краеведение.

Преподавателями семинарии со временем стали и ее выпускники. «В 2001 г. учебу в семинарии завершил ее нынешний духовник и преподаватель литургии игумен Мельхиседек (Крахмалев). Краткое учебное пособие по «Богослужбному уставу», составленное отцом Мельхиседеком, вот уже несколько лет выручает семинаристов не только при подготовке к экзаменам, но и при подготовке к богослужению» [2, с. 22].

Владыка Ювеналий всегда заботился о том, чтобы преподаватели семинарии проходили повышение квалификации. Для этого он отправлял педагогов семинарии в Московскую духовную академию. По благословению владыки Ювеналия преподаватели участвовали в педагогических конференциях, знакомились с педагогическим опытом других епархий.

Владыка всегда поддерживал преподавателей семинарии. Регулярно проводил с ними встречи и даже чаепития. Это позволяло ему в неформальной обстановке общаться с ними. К праздникам он дарил педагогам подарки – это было важной моральной поддержкой для них, особенно в то время.

Продолжая говорить про образовательный процесс, важно отметить, что владыка Ювеналий регулярно приезжал в семинарию, устраивал собеседование с семинаристами, всегда присутствовал на приемных и выпускных экзаменах.

«В 1999 г. в связи с переходом на пятилетнее обучение семинария получила статус высшего духовного учебного заведения»¹⁰, благодаря чему в «образовательный процесс были введены новые дисциплины: риторика,

византология, миссиология, апологетика, экономика прихода и др. Перестройка учебного процесса коснулась также регентского и иконописного отделений. Здесь дополнительно были введены психология, педагогика, церковное искусство, православная этика и эстетика»¹¹.

Для организации образовательного процесса в духовной семинарии необходимо было обеспечить обучающихся учебной, научной и методической литературой. Владыка приложил немалые усилия, чтобы ее приобрести.

Решая вопрос обеспечения воспитанников семинарии литературой, трудами владыки Курская духовная семинария заключила договор о совместной научной, педагогической и культурно-просветительской деятельности с Курским государственным педагогическим университетом. Благодаря договору Курский государственный педагогический университет (КГПУ) предоставлял возможность семинаристам пользоваться своей научной библиотекой. В то же время преподаватели и студенты университета получали возможность пользоваться фондом семинарского собрания книг.

Заключенный договор предоставлял возможность будущим пастырям проходить обучение в университете заочно на историко-педагогическом и филологическом факультетах и получать высшее светское образование. Также договор позволял семинаристам проходить в университете курсы повышения квалификации, профессиональной переподготовки и получать дополнительно к основному образованию квалификацию «преподаватель православной культуры с вручением квалификационного свидетельства»¹².

Договор имел большое значение для преподавателей семинарии. Благодаря ему преподаватели семинарии, имеющие высшее светское образование, получили возможность обучаться в аспирантуре КГПУ.

¹⁰ Курская православная духовная семинария. URL: <https://www.kurskpds.ru/history/istoriya-seminarii/> (дата обращения: 16.10.2021).

¹¹ Курская православная духовная семинария. URL: <https://www.kurskpds.ru/history/istoriya-seminarsko-go-khrama-apostola-ioanna-bogoslova-v-znamenskoy-ro-shche/> (дата обращения: 16.10.2021).

¹² Там же.

Духовная семинария и КГПУ сочли возможным проводить совместные заседания ученых советов по обсуждению вопросов духовно-нравственного воспитания; повышению общекультурного и нравственного уровня студентов педуниверситета и воспитанников семинарии; совершенствованию учебно-воспитательного процесса, а также организовывать совместные встречи и взаимные посещения занятий преподавателей педуниверситета и семинарии, наладить совместную просветительско-педагогическую работу студентов педуниверситета и семинарии.

КГПУ должен был: организовать по просьбе администрации семинарии занятия по истории культуры, музыки, литературе; оказывать помощь в улучшении психолого-педагогической подготовки воспитанников семинарии. Консультировать преподавателей семинарии по вопросам педагогики и дидактики высшей школы, знакомить их с новыми достижениями психолого-педагогической науки, новыми технологиями образования и воспитания. Принять участие в разработке системы педагогических практик в духовной семинарии.

Следует также отметить, что владыка одним из первых в России ввел в образовательный процесс семинарии психолого-педагогические дисциплины. А благодаря тому, что их вели преподаватели КГПУ, они велись на высоком уровне.

В целом же сотрудничество с университетом позволило повысить качество образования в семинарии, что положительно сказалось на подготовке будущих пастырей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, схимитрополит Ювеналий (Тарасов) сыграл ключевую роль в возрождении Курской духовной семинарии. Благодаря ему духовная семинария развивалась и получила в свою собственность новые помещения. Владыка грамотно организовал образовательный и воспитательный процесс в семинарии, что обеспечило высокий уровень подготовки будущих священно- и церковнослужителей.

Возрождение духовной семинарии имело большое значение для развития Курской епархии, сегодня митрополии, так как ее открытие позволило начать подготовку священнослужителей, которых не хватало в период служения владыки.

Владыка Ювеналий является человеком, благодаря которому сегодня в Курской митрополии и действует духовная семинария, а это, в свою очередь, положительно влияет на ее жизнь и развитие, так как обеспечивает митрополию церковными кадрами и делает ее одним из духовных образовательных центров России.

Список источников

1. Штукина Л.Н. Новоселье духовной семинарии // Курские епархиальные ведомости. 1999. № 11–12 (декабрь).
2. Русин В., иерей. Семена веры. Возрождение Курской духовной семинарии в 1991–2021 гг. Курск: РО ДОО ВО «Курская духовная семинария Курской Епархии Русской православной церкви»; Старый Оскол: ООО ИПК «Кириллица», 2021. 32 с.
3. Штукина Л.Н. Быть светом миру. Курск: Призма, 2019. 360 с.

References

1. Shtukina L.N. Novosel'ye dukhovnoy seminarii [Rector's Speech from the Kursk Theological Seminary]. *Kurskiye eparkhial'nyye vedomosti* [Kursk Eparchial Bulletin], 1999, no. 11-12 (December). (In Russian).
2. Rusin V., priest. *Semena very. Vozrozhdeniye Kurskoy dukhovnoy seminarii v 1991–2021 gg* [Seeds of Faith. Revival of the Kursk Theological Seminary in 1991–2021]. Kursk, Kursk Theological Seminary of the Kursk Eparchy of the Russian Orthodox Church Publ., Staryy Oskol, "Kirillitsa" Publ., 2021, 32 p. (In Russian).

3. Shtukina L.N. *Byt' svetom miru* [To be a light to the world]. Kursk, Prizma Publ., 2019, 360 p. (In Russian).

Информация об авторе

Кононов Дмитрий Леонидович, аспирант, кафедре педагогики и профессионального образования, Курский государственный университет, г. Курск, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-6705-8018](https://orcid.org/0000-0002-6705-8018), kononov.dim@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 24.12.2021
Одобрена после рецензирования и доработки
16.03.2022
Принята к публикации 18.03.2022

Information about the author

Dmitriy L. Kononov, Post-Graduate Student, Pedagogy and Vocational Education Department, Kursk State University, Kursk, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-6705-8018](https://orcid.org/0000-0002-6705-8018), kononov.dim@yandex.ru

The article was submitted 24.12.2021
Approved after reviewing and revision 16.03.2022
Accepted for publication 18.03.2022

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER SCHOOL

Научная статья
УДК 378
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-358-367

Иллокутивная грамотность как отражение прагматикона вторичной языковой личности преподавателя иностранного языка: дискурсематический и дидактический аспекты

Алексей Витальевич МАЛЕВ*, Вера Сергеевна ГУСАРОВА
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
119991, Российская Федерация, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1-1
*Адрес для переписки: dissovet_27@mail.ru

Аннотация. Представлена технология формирования иллокутивной грамотности преподавателя иностранного языка средствами лингвопрагматического анализа в процессе непрерывной лингвометодической подготовки. Прагматикон – неотъемлемая составляющая вторичной языковой личности, которая в значительной степени определяет качество коммуникативной компетентности преподавателя иностранного языка. Маркером объема и степени сформированности прагматикона вторичной языковой личности является иллокутивная грамотность. Содержанием прагматикона вторичной языковой личности преподавателя иностранного языка является владение общекоммуникативными и профессионально-специфическими интенциями, а также отбор стратегий и тактик общения. Выражается прагматикон через совокупность вербальных и невербальных средств в рамках выбранной оптимальной коммуникативной стратегии. Для достижения поставленных научных целей разработана собственная модель вторичной языковой личности преподавателя иностранного языка, выделены основные компоненты прагматикона вторичной языковой личности преподавателя иностранного языка, а также описан лингвистический и дидактический потенциал иллокутивной грамотности как качественного выражения прагматикона. Предложенная номенклатура умений, составляющих содержательные и формальные аспекты иллокутивной грамотности, является стержневой основой объектов овладения в процессе непрерывной лингвометодической подготовки преподавателя иностранного языка. В качестве дидактического средства формирования прагматикона предлагается лингвопрагматический анализ в единстве его диктальной и модусной частей. Лингвопрагматический анализ, в свою очередь, требует сформированности субъектного коммуникативного опыта, владения содержательной стороной профессиональной деятельности, а также рефлексивно-аналити-

ческими умениями. При правильной организации лингвопрагматический анализ реализует предметно-методическое ядро современного педагогического образования.

Ключевые слова: языковое сознание, вторичная языковая личность преподавателя иностранного языка, прагматикон, иллокутивная грамотность, интенция, коммуникативная компетенция, непрерывная лингвометодическая подготовка, педагогическое образование, образовательная программа, объекты овладения, лингвопрагматический анализ, матрица анализа, диктальная и модусная части

Для цитирования: Малев А.В., Гусарова В.С. Иллокутивная грамотность как отражение прагматикона вторичной языковой личности преподавателя иностранного языка: дискурсе-матический и дидактический аспекты // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 2. С. 358-367. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-358-367>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-358-367

Illocutionary literacy as a reflection of pragmation of secondary linguistic personality of a foreign language teacher: discourse semantic and didactic aspects

Alexey V. MALYOV*, Verra S. GUSAROVA

Moscow Pedagogical State University

1-1 Malaya Pirogovskaya St., Moscow 119991, Russian Federation

*Corresponding author: dissovet_27@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/)



© Малев А.В., Гусарова В.С., 2022

Abstract. The technology of developing illocutionary literacy of a foreign language teacher by means of linguopragmatic analysis in the process of continuous linguistic and methodical training is presented. Pragmation is an essential aspect of the secondary linguistic personality, which largely determines the quality of communicative competence of a foreign language teacher. Illocutionary literacy is a marker of pragmation within the model of second language identity of a foreign language teacher. The content of pragmation of the secondary linguistic personality of a foreign language teacher includes acquisition of basic and specific professionally-related communicative intentions as well as choice of optimal strategies and tactics of communication. Pragmation is expressed via clusters of verbal and non-verbal expressive means within the chosen strategy. In order to achieve the set scientific goals, a model of a foreign language teacher's secondary linguistic personality was developed, the main components of a foreign language teacher's secondary linguistic personality pragmation were identified, and the linguistic and didactic potential of illocutionary literacy as a qualitative expression of pragmation was described. The proposed nomenclature of skills, which constitute the substantive and formal aspects of illocutionary literacy, is the core basis for the objects of mastering in the process of continuous linguistic and methodological training of a foreign language teacher. Linguopragmatic analysis in the unity of its dictum and modus parts is offered as a didactic means of pragmation development. Linguopragmatic analysis, in its turn, requires the development of subjective communicative experience, possession of the content side of professional activity, as well as reflexive and analytical skills. When properly

organized, linguopragmatic analysis implements the subject-methodical core of modern pedagogical education.

Keywords: linguistic consciousness, secondary linguistic personality of a foreign language teacher, pragmatics, illocutionary literacy, intention, communicative competence, continuous linguistic and methodical education, pedagogical education, curriculum, objects of acquisition by learners, linguopragmatic analysis, matrix of analysis, dictum, modus

For citation: Malev A.V., Gusarova V.S. Illokutivnaya gramotnost' kak otrazheniye pragmatiko-na vtorichnoy yazykovoy lichnosti prepodavatelya inostrannogo yazyka: diskursematicheskiy i didakticheskiy aspekty [Illocutionary literacy as a reflection of pragmatics of secondary linguistic personality of a foreign language teacher: discourse semantic and didactic aspects]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 2, pp. 358-367. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-358-367> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Прагматический аспект речевой деятельности реализуется субъектами общения опосредовано, то есть через применение единиц сегментного и супraseгментного уровней в речевых ситуациях для решения определенных коммуникативных задач с помощью целого комплекса вербальных, невербальных и паралингвистических средств, интериоризировать которые возможно только посредством принятия этих уникальных свойств, параметров и стратегий коммуникации в структуру качеств своей личности. Современный преподаватель иностранного языка должен представлять собой образец эффективного участника процесса общения, реализовывать коммуникативную компетенцию, качество сформированности которой определяется особенностями вторичной языковой личности. Достижение стратегической цели непрерывной лингвометодической подготовки в части овладения способностью и готовностью осуществлять эффективное общение становится для преподавателей иностранного языка ключевым профессиональным приобретением на пути совершенствования профессиональной компетентности. Посредством овладения знаниями, навыками и умениями, составляющими уровень прагматикона вторичной языковой личности, преподаватель иностранного языка приобретает иллокутивную грамотность, которая обеспечивает возможность реализации им своих профессиональных функций [1].

ПОСТАНОВКА ЦЕЛИ И ЗАДАЧ

С целью научной разработки лингвистических и дидактических основ формирования прагматикона вторичной языковой личности преподавателя иностранного языка в процессе непрерывной лингвометодической подготовки в нашем исследовании решаются следующие задачи:

- 1) разработать модель вторичной языковой личности преподавателя иностранного языка и определить в ее составе прагматикон как сублиматор стратегий и тактик эффективной коммуникации, в том числе в профессиональном контексте;
- 2) описать основные компоненты прагматикона вторичной языковой личности преподавателя иностранного языка;
- 3) раскрыть понятие иллокутивной грамотности как качественного показателя сформированности прагматикона вторичной языковой личности преподавателя иностранного языка, определить ее структуру и содержание, которые, в свою очередь, будут являться объектами овладения в системе непрерывной лингвометодической подготовки преподавателя иностранного языка.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ

Вторичную языковую личность участника межкультурного общения, опосредованного иностранным языком, можно рассматривать как индивидуально обусловленное новообразование, складывающееся внутри

языкового сознания под влиянием внешних факторов: среды изучаемого языка или искусственно созданных коммуникативных учебных ситуаций [2; 3]. Понятие языковой личности многогранно: существуют термины языковой, коммуникативной, этносемантической, поликультурной личностей, однако в контексте иноязычного образования нами был отмечен термин вторичной языковой личности как самый валидный за счет наличия в нем социальных, психологических и лингвистических компонентов, не входящих в контрадикцию с языковой личностью родного языка и подчеркивающих специфику иноязычного общения [4–8].

В составе вторичной языковой личности преподавателя иностранного языка содержится не только вся совокупность лингвоэтнокультурных новообразований, присвоенных в процессе лингвометодической подготовки, но и способность к осуществлению профессионально-методической деятельности средствами иноязычного общения. Применительно к процессу интериоризации иностранного языка мы предлагаем следующую статическую модель вторичной языковой личности, в структуре которой указаны элементы ее содержания, а также пояснена спецификация каждого уровня вторичной языковой личности, актуальная и необходимая для профессиональной деятельности учителя иностранного языка (табл. 1). Следует отметить, что в табл. 1 зафиксирована статическая модель, подробно объясняющая компонентный состав вторичной языковой личности преподавателя иностранного языка. Ее основная задача – зафиксировать и упорядочить единицы знаний, умений, навыков и компетенций преподавателя иностранного языка, необходимые для реализации успешной лингвометодической деятельности.

Принцип ее построения – интеграция лингвистических и психологических признаков ее формирования. В связи с этим у вторичной языковой личности выделяются два уровня: глоссум и прагматикон. За единицу (сегмент) вторичной языковой личности на уровне глоссума понимается единица языка,

которую учащийся должен интериоризовать и научиться пользоваться ею автоматизированно, иными словами, в рамках глоссума формируются языковые навыки (фонетические, лексические и грамматические), которые обеспечивают когеренцию (формальную связность) продукта речевой деятельности или структурную целостность воспринимаемой информации вне зависимости от канала поступления информации (при аудировании или чтении).

За сформированность дискурсивно-стратегической компетенции в рамках вторичной языковой личности отвечает ее *прагматикон*, существующий в двух планах – плане выражения и плане содержания, как в трудах Ф. де Соссюра, описывавшего двухплановость знака [9]. Под *планом выражения* понимается способность использовать сформированные в рамках глоссума фонетические, лексические и грамматические навыки в конкретной учебно-речевой ситуации, то есть можно говорить о их реализации в различных видах речевой деятельности и их переходе в разряд умений.

За *план содержания* прагматикона в рамках вторичной языковой личности отвечает сформированность у изучающего иностранный язык *интенциональной* или *иллокутивной грамотности*, другими словами, способности распознать заложенную адресатом или автором прагму и заложить и выразить адекватную коммуникативной ситуации собственную интенцию при продукции речи. Особо важно отметить, что формирование уровней вторичной языковой личности (глоссума и прагматикона) не происходит автономно и изолированно друг от друга. Обучение форме языковых единиц (фонем, морфем, лексем и т. д.) не должно останавливаться только на ее отработке, форма всегда должна быть сопоставлена со значением и функцией единицы (повторяя семиотический треугольник), притом что функция одной единицы полиморфна и зависит от контекста, определяющего и меняющего прагматическую направленность речевого акта.

Статическая модель вторичной языковой личности преподавателя

Таблица 1

Static model of a teacher's secondary linguistic personality

Table 1

ВТОРИЧНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ преподавателя иностранного языка		
Глоссум	Прагматикон	
– фонемы; – морфемы; – лексемы; – пропозиции; – денотемы; – диктемы	План выражения Оформление речи: – фонетическое; – концептуальное; – грамматическое; – паралингвистическое; – невербальное	План содержания – распознавание интенций автора/говорящего; – способность выразить собственные интенции, используя корректное оформление речи на всех языковых и метаязыковых уровнях; – коммуникативная способность; – развитие высших психических функций – памяти, мышления, внимания, воображения, восприятия, внутренних и социальных эмоций [10]; – развитие высших когнитивных функций – анализа, синтеза, оценки
Профессиональная спецификация		
На уровне глоссума у преподавателя иностранного языка должны быть сформированы базовые языковые навыки, соответствующие уровню владения иностранным языком C1/C2 общеевропейской шкалы. Стоит отметить, что специфичной характеристикой глоссума преподавателя иностранного языка будет являться владение лингвистическим и педагогическим пластами терминологической лексики, а также способность к рецепции и продукции специфических (по архитектонике) текстов на иностранном языке, обеспечивающих организационно-управленческий компонент образовательного процесса	План выражения прагматикона преподавателя иностранного языка заключается во владении всеми видами речевой деятельности на уровне, соответствующем уровню владения иностранным языком C1/C2 общеевропейской шкалы, а также во владении металингвистическим компонентом, сопутствующим говорению, чтению, письму и аудированию. Стоит отметить, что металингвистический компонент преподавателя иностранного языка раскрывается не только в способности аутентично интенсифицировать коммуникативные стратегии (аналогично условиям реальной коммуникации), но и компенсировать собственный недостаток речевых средств или неспособность учащихся понять содержание речи учителя без перехода на родной язык	План содержания прагматикона преподавателя иностранного языка заключается в достаточном уровне сформированности иллокутивной грамотности для выражения специфических для организационно-управленческой деятельности учителя интенций. Базовыми из этого перечня можно считать следующие интенции: – интенции, обеспечивающие социальную фасилитацию (избегание социальной ингибиции) [11]: – похвалу; – коррекцию; – замечание; – прерывание/интервенцию; – (не)согласие

Стоит отметить, что *план выражения* прагматикона вторичной языковой личности говорит о способности обучающегося к *имманентному анализу* дискурса в искусственно созданных учебных ситуациях речевого общения, наиболее эффективно демонстрирующие речевые интенции, которые находятся в локусе контроля, в то время как *план содержания* прагматикона вторичной языковой

личности заключается в способности обучающихся к *холистическому синтезу* элементов, содержащихся в речевой задаче, с целью корректного использования языковых сегментов относительно полученной металингвистической информации. Холистический синтез становится возможным исключительно при развитии коммуникативной способности, которая позволяет считывать

следующие метакогнитивные социально и культурно обусловленные параметры коммуникации:

- коммуникативные стратегии;
- коммуникативный климат;
- дифференциация социальных ролей;
- эго-состояние;
- транзакционную модель;
- параметры коммуникативной ситуации;
- пресуппозиционные культурно-обусловленные знания (в том числе предрассудки, традиции, обычаи и т. п.).

Таким образом, совокупность вышеперечисленных языковых, речевых, психологических и профессиональных новообразований в сознании человека в процессе лингвометодической подготовки, которые составляют вторичную языковую личность, основываются на формировании у преподавателя иностранного языка коммуникативной компетенции. При этом стоит отметить, что уровень сформированности коммуникативной компетенции прямо пропорционален сформированности прагматикона вторичной языковой личности, поскольку именно он обеспечивает эффективность протекания коммуникации на иностранном языке, являясь стратегической целью обучения иностранным языкам, особенно на продвинутых этапах овладения языком, что актуально для преподавателей иностранного языка. Специфичность прагматикона преподавателя иностранного языка, как видно из табл. 1, заключается в уникальности набора необходимых для профессиональной деятельности интенций. Среди них нами были выделены наиболее частотные интенции, встречающиеся в организационно-управленческой деятельности преподавателя иностранного языка. Как видно из перечня, нами выделены как сугубо лингвистические интенции, так и группа интенций, отвечающих за педагогическое сопровождение урока.

Поскольку прагматикон вторичной языковой личности является объектом овладения в процессе лингвометодической подготовки, возникает необходимость его объективизации. Измерить объем или степень сформиро-

ванности прагматикона мы предлагаем с помощью измерения *иллокутивной грамотности*. Под *иллокутивной (интенциональной) грамотностью* в широком смысле можно понимать сензитивность к коммуникативному событию, что в более узком плане предполагает способность распознать заложенную адресатом прагму или эмоциоген, выраженные вербально или невербально, а также сформировать и выразить адекватную коммуникативной ситуации собственную интенцию при продукции речи.

Содержательная сторона иллокутивной грамотности как качественного показателя сформированности прагматикона вторичной языковой личности представлена в следующем виде:

- общие компетенции (способность использовать основы фундаментальных знаний, способность к их анализу, способность к ориентации в современном информационном пространстве и т. п.);
- коммуникативные языковые компетенции (лингвистическая, социолингвистическая, прагматическая);
- коммуникативная языковая деятельность (рецепция, продукция, взаимодействие, медиация);
- коммуникативные языковые стратегии (рецепция, продукция, взаимодействие, медиация)¹.

Номенклатура умений, составляющих иллокутивную грамотность, разработана по примеру дескрипторов общеевропейских компетенций владения иностранным языком, обновленных в 2020 г. Обновленная европейская модель овладения иностранным языком представляет собой совокупность процессуальных компонентов содержания процесса коммуникации. Новаторство идеи составления номенклатуры по подобным критериям заключается в том, что категории «коммуникативная языковая деятельность» (activities) и «коммуникативные языковые

¹ Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.

стратегии» (strategies) замещают традиционную модель описания умений по четырем видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо). Организация номенклатуры умений по четырем видам речевой деятельности не дает возможности отобразить овладение необходимой для реальной коммуникации способностью осознавать цель или макрофункцию коммуникации. Кроме того, подобный способ категоризации умений способствует активизации содержательной схематы и овладению формальной схематой (организацией дискурса) в соответствии с ситуацией общения. Именно ввиду необходимости описания металингвистических умений в составе коммуникативной ситуации, важность владения которыми невозможно отрицать в условиях реальной коммуникации, был введен блок умений, посвященных медиации процесса коммуникации.

Медиация – это способность вербальными и невербальными средствами в процессе коммуникации как облегчить процесс понимания поступающей или передаваемой информации, так и усилить перлокутивный эффект для достижения желаемого эффекта от коммуникации (дестината). Выделяют лингвистическую, культурную, социальную и педагогическую медиацию, умения, развивающиеся в рамках которых отчасти перекликаются с коммуникативными универсальными учебными действиями и даже выходят в область профессиональных умений коммуникации, зафиксированных в профессиограммах (к примеру, способность улаживать конфликтные ситуации на иностранном языке)².

С дидактической точки зрения развитие *иллокутивной грамотности* на иностранном языке как завершающей стадии формирования коммуникативной компетенции и маркера прагматикона вторичной языковой личности должно происходить поэтапно, учитывая речемыслительные процессы, происходящие

во время восприятия и порождения речи на родном языке. Дидактическое обеспечение процесса формирования иллокутивной грамотности как маркера сформированности прагматикона вторичной языковой личности преподавателя иностранного языка включает в себя как прагмалингвистические, так и профессионально-методические основы.

Методика формирования иллокутивной грамотности преподавателя иностранного языка заключается в интеграции в процесс непрерывной лингвометодической подготовки преподавателей иностранного языка [1] курсов и модулей, содержащих разносторонний сознательный имманентный и лингвопрагматический анализ коммуникативных, в том числе профессиональных, ситуаций, который обеспечит способность трактовать и порождать высказывания с корректной иллокутивной силой для создания искомого перлокутивного эффекта. Анализ и последующий синтез пресуппозиционных особенностей, учет и реализация влияния данных особенностей на языковое оформление речи при моделировании коммуникативных, в том числе профессиональных, ситуаций – кейсов обеспечит готовность преподавателя иностранного языка не только к иноязычному общению, но и ведению организационно-управленческой деятельности образовательного процесса средствами иноязычного общения.

За основу предлагаем взять двухчастную матрицу анализа, повторяющую структуру самого дискурса:

- 1) диктальная часть;
- 2) модусная часть.

Диктальная часть разбирает структурную связность речевого образца, то есть учащемуся предлагается найти в тексте дейксисы, средства выразительности на всех уровнях (фонетическом, лексическом, синтаксическом), произвести анализ его структуры (архитектоники) в целом. Анализ структуры текста предлагается делать не по формальному строению текста или его смысловому наполнению, что широко практикуется в филологическом или литературоведче-

² Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for CEFR. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2016.

ском анализе, а согласно правилам, дискурс анализа, где за единицы локальной структуры дискурса принято считать речевые акты, коммуникативные ходы, обмены и трансакции. Следует сразу пояснить, что членение любого текста по предложенной модели подразумевает диалогичность любой речи в целом, то есть речь всегда направлена и предполагает ответную реакцию. Поэтому так важно выявить помимо структурных и языковых особенностей текста его прагматическую ценность, в них заложенных. За установление связей между «планом выражения» и «планом содержания» отвечает *модусная часть анализа*. После членения дискурса на речевые акты, коммуникативные ходы, обмены и трансакции, а также после выделения внутри этих единиц лингвистических особенностей наступает этап их коммуникативной детерминации в соответствии с коммуникативными регистрами. Умение определить коммуникативный регистр ценно для изучающего иностранный язык, поскольку понятие регистра не ограничено вербальной доминантой речевого акта (ассертивом, директивом, комиссивом, экспрессивом, декларативом), как это происходит в дискурсе анализе, оно всегда ситуативно, поскольку рассматривается в пределах одного конкретного сверхфразового единства, учитывает тип теста, дает уточнить и сузить регистр за счет анализа глобальной структуры дискурса. Одно из преимуществ использования коммуникативных регистров в качестве описания модусной части дискурса – возможность сужения и конкретизации интенции говорящего за счет анализа его глобальной (макро) структуры – коммуникантов, континуума и других наличествующих параметров коммуникативной ситуации. Кроме микро- и макроструктур дискурса в ходе анализа необходимо найти его жанрово-стилевую принадлежность, то есть описать его суперструктуру. Выбор функционального стиля и жанра текста должен быть обоснован особенностями микроструктуры дискурса и его функциями.

Образец лингвопрагматического анализа может быть представлен в виде матрицы, а не связного текста-сочинения, что обеспечит

необходимость защиты своего анализа в аудитории, а значит, и тренировку умений устной презентации и ведения дебатов при несовпадении мнений реципиентов на определение заложенных интенций. Презентацию и обсуждение анализа после демонстрации объекта анализа можно организовать на изучаемом языке, если это не будет противоречить общедидактическому принципу посильности для данной группы учащихся.

В матрице анализа фиксируется структура и соотношение единиц коммуникации (от структурно дискретных до топикально обусловленных), что помогает понять логику изложения. В отдельных колонках фиксируются лингвистические средства выразительности и их прагматическая/эмотивная ценность. Если интенцию подкрепляет невербальный или паралингвистический компонент коммуникации, он также может быть отмечен в отдельной графе. Особое внимание уделяется ключевым словам, то есть тем прагмам, интенциям и эмоциональным состояниям, которые остаются у реципиента дискурса. Способность описать собственное отношение к даже перформативным по иллокутивной силе высказываниям во многом определяет иллокутивную грамотность обучающегося. Для трактовки иллокуций и дестинатов необходимо обладать, помимо высокого уровня языковой подготовки, также и развитым эмоциональным интеллектом. При выявлении неспособности или психологической неготовности описывать и контролировать состояния, чувства и намерения собственные и других участников, публичное обсуждение лингвопрагматического анализа может стать средством повышения коэффициента эмоционального интеллекта, который на сегодняшний день является одним из востребованных качеств личности, в том числе в профессиональной сфере образования.

В рамках образовательных программ бакалавриата ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» по направлению подготовки «Педагогическое образование», профилю «Иностранный язык» был разработан и успешно внедрен в систему лингвометодической подготовки

преподавателя иностранного языка предметно-методический модуль, имеющий преемственную прагматическую основу. Такие курсы, как «Коммуникативное обучение иностранным языкам», «Особенности организации школьного театра на иностранном языке», «Творческие конкурсы на иностранном языке», «Особенности организации внеклассной деятельности на иностранном языке», «Практикум по обучению рецептивным и продуктивным видам речевой деятельности» и др., а также практическая подготовка студентов в ходе производственных практик позволяют интегрировать языковую и профессионально-методическую подготовку посредством последовательного анализа, моделирования и применения единиц прагматикона вторичной языковой личности будущих

преподавателей иностранных языков за счет формирования иллокутивной грамотности в профессиональных (и не только) коммуникативных ситуациях.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формы формирования иллокутивной грамотности в каждом из курсов приобретают свою специфику в зависимости от специфики целей, но неизменный приоритет сознательности при проработке связи коммуникативной ситуации, интенциональности и языкового компонента речевых продуктов является определяющим в методике формирования прагматикона вторичной языковой личности преподавателя иностранного языка.

Список источников

1. Малев А.В. Непрерывная лингвометодическая подготовка преподавателя иностранного языка: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2015. 45 с.
2. Молчанов В.И. Философия Хайдеггера и проблема сознания // Философия Мартина Хайдеггера и современность / отв. ред. Н.В. Мотрошилова. М., 1991. С. 154-161.
3. Языки глобального сознания / отв. ред. Г.С. Смирнов, Д.Г. Смирнов. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2016. 516 с.
4. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Л., 1984.
5. Виноградов В.В. О языке художественной прозы. М., 1980. 358 с.
6. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. № 1. С. 64-72.
7. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Изд-во ЛКИ, 2010. 264 с.
8. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США). М.: Изд-во «Еврошкола», 2003. 401 с.
9. де Соссюр Ф. «Курс Общей лингвистики». Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. 432 с.
10. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. М.: Изд-во «Юрайт», 2019. 336 с.
11. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 2007. 794 с.

References

1. Malev A.V. *Nepreryvnaya lingvometodicheskaya podgotovka prepodavatelya inostrannogo yazyka: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Continuous Linguistic and Methodical Preparation of a Foreign Language Teacher. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Nizhniy Novgorod, 2015, 45 p. (In Russian).
2. Molchanov V.I. *Filosofiya Khaydeggera i problema soznaniya* [Philosophy of Heidegger and the problem of consciousness]. In: Motroshilova N.V. (executive ed.). *Filosofiya Martina Khaydeggera i sovremennost'* [Philosophy of Martin Heidegger and Modernity]. Moscow, 1991, pp. 154-161. (In Russian).
3. Smirnov G.S., Smirnov D.G. (executive ed.). *Yazyki global'nogo soznaniya* [Languages of the Global Consciousness]. Ivanovo, Ivanovo State University Publ., 2016, 516 p. (In Russian).

4. Bogin G.I. *Model' yazykovoy lichnosti v eye otnoshenii k raznovidnostyam tekstov: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk* [Model of Linguistic Personality in its Relation to the Varieties of Texts. Dr. philol. sci. diss. abstr.]. Leningrad, 1984. (In Russian).
5. Vinogradov V.V. *O yazyke khudozhestvennoy prozy* [About the Language of Artistic Prose]. Moscow, 1980, 358 p. (In Russian).
6. Vorkachev S.G. Lingvokul'turologiya, yazykovaya lichnost', kontsept: stanovleniye antropotsentricheskoy paradigmy v yazykoznanii [Linguoculturology, linguistic personality, concept: the development of anthropocentric paradigm in linguistics]. *Filologicheskiye nauki* [Philological Sciences], 2001, no. 1, pp. 64-72. (In Russian).
7. Karaulov Y.N. *Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost'* [Russian Language and Linguistic Personality]. Moscow, LKI Publ., 2010, 264 p. (In Russian).
8. Sysoyev P.V. *Kontseptsiya yazykovogo polikul'turnogo obrazovaniya (na materiale kul'turovedeniya SShA)* [The Concept of Multicultural Linguistic Education (on the Material of Studies of Culture in the USA)]. Moscow, "Evroshkola" Publ., 2003, 401 p. (In Russian).
9. Sosyur F. *Kurs Obshchey lingvistiki* [Course of General Linguistics]. Ekaterinburg, Ural Federal University Publ., 1999, 432 p. (In Russian).
10. Vygotskiy L.S. *Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsiy* [History of the Development of Higher Mental Functions]. Moscow, "Yurayt" Publ., 2019, 336 p. (In Russian).
11. Mayers D. *Sotsial'naya psikhologiya*. [Social Psychology]. St. Petersburg, "Piter" Publ., 2007, 794 p. (In Russian).

Информация об авторах

Малев Алексей Витальевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-8294-6240](https://orcid.org/0000-0002-8294-6240), dissovet_27@mail.ru

Гусарова Вера Сергеевна, заместитель директора Института иностранных языков, старший преподаватель кафедры методики преподавания иностранных языков, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-6601-3889](https://orcid.org/0000-0002-6601-3889), verra.gusarova@yandex.ru

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

Статья поступила в редакцию 29.12.2021
Одобрена после рецензирования 11.03.2022
Принята к публикации 18.03.2022

Information about the authors

Aleksey V. Malev, Doctor of Pedagogy, Professor of Methods of Teaching Foreign Languages Department, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-8294-6240](https://orcid.org/0000-0002-8294-6240), dissovet_27@mail.ru

Vera S. Gusarova, Deputy Dean of Institute of Foreign Languages, Senior Lecturer of Methods of Teaching Foreign Languages Department, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-6601-3889](https://orcid.org/0000-0002-6601-3889), verra.gusarova@yandex.ru

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

The article was submitted 29.12.2021
Approved after reviewing 11.03.2022
Accepted for publication 18.03.2022

Научная статья
УДК 372.881.111.1+378.147+004
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-368-379

Обучение студентов профессиональному иностранному языку с использованием цифровых технологий

Ирина Сергеевна НИКОЛАЕНКО*, Анна Алексеевна ПРИБЫТКОВА,
Татьяна Александровна ПУСТОВАЛОВА
ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет
им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
398020, Российская Федерация, г. Липецк, ул. Ленина, 42
*Адрес для переписки: irina.nikolaenko@mail.ru

Аннотация. Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции во всем многообразии компонентов выступает одной из целей обучения профессиональному иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки и специальностей в вузах. При этом выбор в пользу одного из методических подходов к обучению – иностранного языка для специальных целей или предметно-языкового интегрированного обучения – находится в прямой зависимости от целей обучения и уровня владения студентами иностранным языком, а также уровня сформированности у них профессиональных компетенций. Пандемия коронавирусной инфекции COVID-19 способствовала широкому внедрению цифровых технологий в процесс обучения иностранному языку в вузе. Однако использование конкретной цифровой технологии зависит от выбора методического подхода к обучению профессиональному иностранному языку. Цель исследования заключена в разработке матрицы цифровых технологий в обучении профессиональному иностранному языку. Был проведен анализ методических исследований, посвященных описанию содержания иностранного языка для специальных целей и интегрированного подхода, а также лингводидактическому потенциалу таких цифровых технологий, как: мультимедийные программы, блоги, вики-сервисы, подкасты, языковые корпуса текстов. Была разработана матрица цифровых технологий в обучении профессиональному иностранному языку. Матрица показывает, какая цифровая технология в рамках какого методического подхода может использоваться в учебном процессе.

Ключевые слова: профессиональный иностранный язык, иностранный язык для специальных целей, цифровые технологии, обучение иностранному языку в вузе

Для цитирования: Николаенко И.С., Прибыткова А.А., Пустовалова Т.А. Обучение студентов профессиональному иностранному языку с использованием цифровых технологий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 2. С. 368-379. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-368-379>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-368-379

Teaching students a professional foreign language using digital technologies

Irina S. NIKOLAENKO*, Anna A. PRIBYTKOVA,
Tatiana A. PUSTOVALOVA

Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University
42 Lenin St., Lipetsk 398020, Russian Federation

*Corresponding author: irina.nikolaenko@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](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная



© Николаенко И.С., Прибыткова А.А., Пустовалова Т.А., 2022

Abstract. The development of professional foreign language communicative competence in all the variety of components is one of the goals of teaching a professional foreign language to students of non-linguistic programmes and specialties in universities. At the same time, the choice in favor of one of the methodical approaches to teaching – a foreign language for specific purposes or content and language integrated learning – is directly dependent on the learning objectives and the level of students' proficiency of a foreign language, as well as the level of development of their professional competencies. The pandemic of coronavirus infection COVID-19 contributed to the widespread introduction of digital technologies in the process of teaching a foreign language at a university. However, the use of specific digital technology depends on the choice of a methodical approach to teaching a professional foreign language. The purpose of the study is to develop a matrix of digital technologies in teaching a professional foreign language. An analysis is made of methodical researches devoted to the description of the content of a foreign language for specific purposes and an integrated approach, as well as the linguodidactic potential of such digital technologies as: multimedia programs, blogs, wiki services, podcasts, language corpora of texts. A matrix of digital technologies in teaching a professional foreign language is developed. The matrix shows which digital technology within which methodical approach can be used in the educational process.

Keywords: professional foreign language, foreign language for specific purposes, digital technologies, foreign language teaching at a university

For citation: Nikolaenko I.S., Pribytkova A.A., Pustovalova T.A. Obucheniye studentov professional'nomu inostrannomu yazyku s ispol'zovaniyem tsifrovyykh tekhnologiy [Teaching students a professional foreign language using digital technologies]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 2, pp. 368-379. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-368-379> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Обучение иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки и специальностей в высших учебных заведениях осуществляется для достижения двух целей. Во-первых, студенты должны овладеть иностранным языком до уровня В2 для общения в социально-бытовой и социокультур-

турной сферах. Во-вторых, студенты должны овладеть профессиональным иностранным языком для осуществления международных профессиональных контактов с представителями разных стран и культур. С этой целью учебные планы по основным профессиональным образовательным программам (ОПОП) в вузах на 1–2 курсах включают дисциплины «Иностранный язык» и «Профессиональный

иностранный язык». В зависимости от исходного уровня владения иностранным языком обучение будет осуществляться на основе разных методических подходов: иностранному языку для специальных целей и предметно-языковому интегрированному обучению.

Пандемия коронавирусной инфекции COVID-19 способствовала внесению корректив в существующие методики обучения иностранному языку и профессиональному иностранному языку студентов в вузах. Внедрение модели дистанционного обучения позволило в полной мере переосмыслить лингводидактический потенциал многих существующих цифровых технологий и разработать методики обучения профессиональному иностранному языку в вузе на основе цифровых технологий. Целью исследования является обзор основных цифровых технологий и разработка матрицы цифровых технологий в обучении профессиональному иностранному языку.

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В методике существуют два основных методических подхода к обучению иностранному языку для профессионального общения в вузе: иностранный язык для специальных целей (Language for Specific Purposes – LSP) и предметно-языковое интегрированное обучение (Content and Language Integrated Learning – CLIL). Многие ученые в своих работах подробно описывали эти подходы, сопоставляя и сравнивая их. В частности, в одной из своих работ В.В. Завьялов предложил контрастивно-сопоставительный анализ подходов к обучению иностранному языку для профессиональных целей, отметив, что выбор подхода находится в прямой зависимости от целей обучения студентов и от их уровня владения иностранным языком [1].

Иностранный язык для специальных целей был разработан в 1970–1980-х гг. британскими учеными Т. Хатчинсоном и А. Уотерс [2]. Данный методический подход разраба-

тывался параллельно с зарождением коммуникативного метода обучения иностранному языку, что не могло не отразиться на его содержании. Так, если на начальном этапе разработки подхода обучение иностранному языку для специальных целей включало изучение профессиональной лексики и развитие иноязычных речевых умений в чтении и говорении/аудировании, то на современном этапе иностранный язык для специальных целей включает не только овладение профессиональной лексикой, но, как свидетельствуют работы О.Г. Полякова и Т.С. Серовой, и развитие всех иноязычных речевых умений, необходимых для осуществления иноязычной профессиональной коммуникации [3; 4]. Предметно-тематическое содержание обучения в рамках дисциплины «Иностранный язык для специальных целей» традиционно отражает общую профессиональную направленность целой профессиональной сферы. Так, методисты выделяют «Иностранный язык для юристов», «Иностранный язык для экономистов» и т. п.

В последние годы в России широкое распространение приобретает *предметно-языковое интегрированное обучение*, направленное на достижение одновременно двух учебных целей. В процессе изучения интегрированного курса студенты, во-первых, должны продолжить изучать иностранный язык по аспектам языка и видам речевой деятельности, а во-вторых, овладеть предметным содержанием, относящимся к одной конкретной профессиональной дисциплине или нескольким дисциплинам. Основоположителем интегрированного подхода является финский ученый Д. Марш, который в своих многочисленных работах говорил о важности и необходимости сочетания в одном курсе обучения и иностранному языку, и предметному содержанию профильной дисциплины или дисциплин [5]. В своих работах П.В. Сысоев утверждает, что ключевыми аспектами разработки интегрированного курса выступают: предметно-тематическое содержание обучения и технология обучения [6; 7]. Именно эти два аспекта показывают осо-

бенность методики обучения в рамках интегрированного курса. Анализ методических исследований последних лет свидетельствует о том, что учеными разработаны методики предметно-языкового интегрированного обучения математиков [8], студентов инженерных специальностей [9], направлений подготовки «Юриспруденция» [10], «Агроинженерия» [11], «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» [12]. Кроме того, ведутся исследования по разработке методик интегрированного обучения учащихся профильных классов с целью их профессиональной ориентации и выбора будущей специальности или направления подготовки обучения в вузе [13].

Еще одним ключевым моментом в разработке методики интегрированного обучения, по мысли Э.Г. Крылова, выступает интеграция. Причем интеграция осуществляется одновременно на нескольких уровнях [14]. На личностном уровне речь идет о внутриличностной и межличностной интеграции – готовности использовать родной и иностранный язык для профессионального общения и формировать учебно-познавательную компетенцию, а также готовность студента взаимодействовать с другими людьми для решения профессиональных задач. На предметном уровне интеграция разделяется на внутрипредметную и межпредметную. Внутрипредметная подразумевает комплексное развитие речевых умений, формирование языковых навыков и овладение профессионально ориентированным предметным содержанием. Межпредметная интеграция означает преимущество предметно-тематического содержания учебных программ по дисциплинам и внутрипрофильную направленность дисциплины «Профессиональный иностранный язык».

Иностранный язык для специальных целей и предметно-языковое интегрированное обучение – это два разных подхода, различающихся по учебным задачам и по требованиям к уровню владения иностранным языком и сформированности профессиональных компетенций обучающихся.

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Информатизация общества оказала значительное влияние на информатизацию образования. В результате появилось множество цифровых технологий, которые могут использоваться студентами как в повседневной жизни, так и в учебных целях. В научной литературе встречается множество определений термина «цифровые технологии». В зависимости от области научного знания ученые акцентировали разные аспекты этого понятия. В методике обучения иностранному языку под **цифровыми технологиями** следует понимать *электронные средства, способные организовывать иноязычное взаимодействие между студентами, а также способствующие развитию коммуникативно-речевых умений и формированию аспектов иностранного языка*. Следует отметить, что в целом спектре цифровых технологий есть технологии, которыми пользуются студенты на повседневной основе, например, социальные сети. Именно этим технологиям, на наш взгляд, должен отдаваться приоритет, так как реализация иноязычных профессионально ориентированных проектов на платформах таких технологий будет более понятным для обучающихся с технической стороны.

В обучении профессиональному иностранному языку в зависимости от цели обучения можно использовать различные цифровые технологии. В одной из наших предыдущих работ мы провели анализ и показали диапазон современных цифровых технологий, которые используются в обучении иностранному языку в школе и вузе [15]. Проведем обзор исследований и разработаем матрицу цифровых технологий в обучении профессиональному иностранному языку.

Мультимедийные программы. Под мультимедийными программами по иностранному языку в нашей работе вслед за А.А. Прибытковой мы понимаем «компьютерные программы, направленные на развитие у обучающихся видов речевой деятельности, формирование аспектов языка и обу-

чение культуре страны изучаемого языка, а также на контроль развития соответствующих речевых умений и формирования языковых навыков, в основе которых используются различные форматы подачи материала» [16, с. 107]. С развитием цифровых технологий постепенно роль и значение мультимедийных программ снизилась. И если в начале 2000-х они использовались для формирования лексико-грамматических навыков речи обучающихся, то на современном этапе информатизации образования и развития методики обучения иностранным языкам мультимедийные программы выступают средством формирования фонетических навыков речи студентов. Последнее выступает одной из задач в рамках формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов вузов. В своем исследовании А.А. Прибыткова предложила методику формирования звуко-произносительных и ритмико-интонационных навыков студентов, состоящую из шести этапов: подготовительного, обсуждения вопросов обеспечения информационной безопасности, демонстрационного и постановочного, закрепляющего, коммуникативного и оценочного [17, с. 262].

Блоги в обучении письму. В методической литературе имеется достаточно много работ, посвященных использованию различных типов блогов в обучении письму. Под блогом принято понимать страничку в виде дневника или журнала. Одной из ключевых работ в этой области выступает статья П.В. Сысоева «Блог-технология в обучении иностранному языку», в которой ученый описывает лингводидактические свойства блог-технологии. К ним относятся: публичность, линейность, авторство и модерация, мультимедийность [18, с. 115]. Ученый предлагает поэтапную методику обучения письму учащихся и студентов на основе использования сервиса блогов, включающую три этапа и девять последовательных шагов. Ключевым элементом методики является публикация и обсуждение студентами в малых группах письменных работ друг друга. Иными словами, на основе метода взаимного рецен-

зирования письменных работ друг друга студенты развивают письменные речевые умения. В качестве платформы обучения П.В. Сысоев предлагает использовать blogger.com или стену в группах социальной сети «ВКонтакте».

Методика обучения письму на основе блогов, предложенная П.В. Сысоевым [18; 19], легла в основу многих других работ, посвященных развитию умений письменной речи конкретной группы учащихся средних школ или студентов языковых [20] и неязыковых вузов [21] и доказала свою эффективность. Например, в своей работе М.Н. Евстигнеев, В.В. Завьялов и И.А. Евстигнеева разработали методику обучения студентов-юристов профессиональной письменной речи на основе блог-технологии [21]. Как утверждают исследователи, реализация интернет-проектов на основе блог-технологии позволяет использовать смешанную форму обучения, сочетая аудиторную и внеаудиторную работу. Этим создаются все условия для дальнейшего развития учебно-познавательных и иноязычных речевых умений учащихся и студентами во внеаудиторное время.

Вики-сервис. «Вики» выступает одной из современных цифровых технологий и позволяет обучающимся, находящимся на расстоянии друг от друга, посредством сети Интернет работать совместно над общей письменной работой. Одной из ключевых и часто цитируемых работ, посвященных методике обучения иностранному языку посредством вики-сервиса, является статья П.В. Сысоева, в которой ученый определяет основные свойства этого сервиса, отличающего его от других цифровых технологий [22]. К таким свойствам относятся: публичность, нелинейность, возможность доступа к истории создания документа, мультимедийность и гипертекстовая структура [22, с. 141]. Ученый предлагает методику обучения письменной речи студентов на основе вики-сервиса, состоящую из трех этапов и восьми шагов. Основным элементом методики заключается в организации сетевого составления студентами общей письменной работы по фрагментам и

дальнейшее ее последовательное редактирование. Методика также подразумевает сочетание аудиторной и внеаудиторной формы работы. Эффективность использования вики-сервиса в обучении письменной речи студентов была доказана в ходе опытно-экспериментальной работы И.А. Евстигнеевой и И.В. Харламенко [23; 24].

Подкасты. Подкаст – это короткая аудио- или видеозапись. Учитывая интерес большинства учащихся и студентов к использованию цифровых технологий в обучении, использование подкастов при обучении иноязычному говорению и аудированию играет существенную мотивирующую роль. Одно из первых отечественных исследований, посвященное использованию подкастов в обучении иноязычному говорению школьников, было проведено А.Г. Соломатиной [25]. Ученый разработала методику обучения, заключающуюся в том, что учащиеся сами создают подкасты по теме, размещают их на учебном сервисе в сети Интернет и далее принимают участие в сетевом обсуждении подкастов друг друга. Предполагается, что обсуждение также осуществляется на иностранном языке. В 2014 г. П.В. Сысоев обобщает опыт отечественных и зарубежных исследователей по использованию подкастов в обучении иностранному языку и предлагает поэтапную методику обучения, состоящую из одиннадцати этапов [26]. Ученый утверждает, что подкасты выступают одним из действенных средств развития как аудитивных умений обучающихся, так и умений говорения. При этом весь объем учебной работы осуществляется обучающимися во внеаудиторное время.

Языковые корпуса текстов. Развитие цифровых технологий способствовало развитию корпусной лингвистики, разделу языкознания, занимающемуся разработкой, созданием и использованием корпусов текстов. В методической литературе имеются исследования, в которых ученые разрабатывали разные методики обучения языку на основе корпусных технологий [27–30]. В первую очередь речь идет о формировании лексиче-

ских [29; 30] и грамматических [31] навыков речи учащихся и студентов. При этом языковые корпуса текстов служат базами данных, показывающими контексты использования конкретных лексических единиц или грамматических форм, а также их частотность. Также в последние годы появились работы, в которых ученые предлагают методики развития видов иноязычной речевой деятельности на основе языковых корпусов. Подробное изучение таких работ показывает, что в центре внимания находится формирование лексико-грамматических навыков речи обучающихся, а уже отработка этих навыков происходит в псевдокоммуникативных или коммуникативных ситуациях в процессе реализации проектных методик. Иными словами, изучение новой лексики и грамматических явлений происходит на основе корпусных технологий, а уже отработка навыков осуществляется в ходе выполнения обучающимися иноязычных проектов на развитие видов речевой деятельности: письма или говорения [32].

На основе проведенного обзора исследований, посвященных использованию цифровых технологий в обучении иностранному языку, предложим матрицу цифровых технологий в обучении профессиональному иностранному языку (табл. 1).

Анализ исследований позволяет утверждать, что в зависимости от выбранного методического подхода к обучению профессиональному иностранному языку будет меняться и набор цифровых технологий для формирования аспектов языка или развития видов речевой деятельности. В условиях обучения иностранному языку для специальных целей будут использоваться мультимедийные программы и языковые корпуса текстов для формирования языковых навыков речи студентов. Блоги, вики и подкасты могут также использоваться для развития видов речевой деятельности. При интегрированном подходе основной акцент будет делаться на развитии иноязычных речевых умений и овладении профессионально ориентированном содержании обучения посредством использования блогов, вики-сервисов и подкастов.

Таблица 1
Матрица цифровых технологий в обучении профессиональному иностранному языку
Table 1
Matrix of digital technologies in teaching a professional foreign language

Цифровые технологии / аспекты иностранного языка и виды речевой деятельности	Мульти- медийные программы	Блоги	Вики-сервис	Подкасты	Языковые корпус текстов
Фонетические навыки	+ LSP				
Грамматические навыки					+ LSP
Лексические навыки					+ LSP/CLIL
Аудирование				+ LSP/CLIL	
Говорение				+ LSP/CLIL	
Письмо		+ LSP/CLIL	+ LSP/CLIL		
Чтение		+ LSP/CLIL	+ LSP/CLIL		

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На современном этапе существуют два основных методических подхода к обучению студентов иностранному языку для профессионального общения: иностранный язык для специальных целей и предметно-языковое интегрированное обучение. Подходы варьируются по учебным задачам, на решение которых каждый из них направлен, и по требованиям к уровню владения студентами иностранным языком и уровню сформированности у них профессиональных компетенций. Пандемия коронавирусной инфекции

COVID-19 способствовала широкому внедрению цифровых технологий в процесс обучения иностранному языку в вузе. На основе обзора исследований, посвященных использованию мультимедийных программ, блогов, вики-сервисов, подкастов и языковых корпусов текстов в учебном процессе, мы разработали матрицу цифровых технологий в обучении профессиональному иностранному языку. Матрица показывает, какая цифровая технология в рамках какого методического подхода может использоваться в учебном процессе.

Список источников

1. Завьялов В.В. Модели обучения иностранному языку для профессиональных целей студентов нелингвистических направлений подготовки // Державинский форум. 2018. № 6. С. 175-184.
2. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
3. Поляков О.Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика. М.: НВИ-Тезаурус, 2003. 186 с.
4. Серова Т.С. Профессионально-ориентированное интегративное взаимосвязанное обучение иностранным языкам и дисциплинам естественнонаучного и общетехнического циклов на первом этапе бакалавриата в политехническом университете // Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам: Опыт российских вузов. СПб.: Изд-во Политех. ун-та, 2018. С. 73-125.

5. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
6. Сысоев П.В. Ключевые вопросы реализации предметно-языкового интегрированного обучения иностранному языку и профильным дисциплинам в российских вузах // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 10-19.
7. Сысоев П.В. Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. 2019. № 48. С. 349-371. <https://doi.org/10.17223/19996195/48/22>
8. Салехова Л.Л. Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2008. 44 с.
9. Крылов Э.Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2016. 52 с.
10. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Обучение иноязычному письменному юридическому дискурсу студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Язык и культура. 2018. № 41. С. 308-326.
11. Байдикова Т.В. Предметное содержание обучения иностранному языку в профессиональной сфере студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 184. С. 65-74. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-25-184-65-74>
12. Токмакова Т.Ю. Предметное содержание обучения английскому языку студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 183. С. 35-44. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44>
13. Поляков О.Г., Белоусов А.С. Элективный курс на иностранном языке и профессиональная ориентация учащихся старших классов (на примере гуманитарного профиля) // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 64-71.
14. Крылов Э.Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе. Ижевск: Изд-во ИжГТУ им. М.Т. Калашникова, 2018. 376 с.
15. Николаенко И.С., Прибыткова А.А., Пустовалова Т.А. Генезис цифровых технологий в обучении студентов иностранному языку в условиях смешанного обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 194. С. 59-68. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-59-68>
16. Прибыткова А.А. Использование языковых мультимедийных программ в обучении иноязычному произношению // Язык и культура. 2013. № 1. С. 107-113.
17. Прибыткова А.А. Этапы формирования навыков произношения у студентов на основе мультимедийных программ // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. Вып. 4 (120). С. 259-263.
18. Сысоев П.В. Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 115-127.
19. 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.
20. Дронов И.С. Блог учебной группы как одна из современных интернет-технологий в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 180. С. 61-69. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-180-61-69>
21. Евстигнеев М.Н., Завьялов В.В., Евстигнеева И.А. Обучение профессиональному письменному дискурсу студентов-юристов на основе блог-технологии // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 49-55.
22. Сысоев П.В. Вики-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2013. № 3 (23). С. 140-152.
23. Евстигнеева И.А. Формирование дискурсивной компетенции студентов языковых вузов на основе современных интернет-технологий // Язык и культура. 2013. № 1 (21). С. 74-82.

24. Харламенко И.В. Использование вики-технологии для организации совместной работы по составлению вики-гlossария терминов специальности силами студентов неязыкового вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. Т. 21. Вып. 11 (163). С. 73-81. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-11\(163\)-73-81](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-11(163)-73-81)
25. Соломатина А.Г. Развитие умений говорения и аудирования посредством учебных подкастов // Иностранные языки в школе. 2012. № 9. С. 71-74.
26. Сысоев П.В. Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2014. № 2 (26). С. 189-201.
27. Сысоев П.В. Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам // Язык и культура. 2010. № 1. С. 99-111.
28. Золотов П.Ю. Лингводидактические свойства корпусных технологий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 185. С. 75-82. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-185-75-82>
29. Кокорева А.А. Корпус параллельных текстов в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. Вып. 2 (118). № 2. С. 57-62.
30. Коган М.С., Попова Н.В. Использование подходов корпусной лингвистики для изучения иноязычных идиом и фразеологизмов в средней школе // Иностранные языки в школе. 2020. № 10. С. 20-28.
31. Рязанова Е.А. Формирование грамматических навыков речи в целях обучения иностранному языку в языковом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2012. Вып. 9 (113). С. 153-156.
32. Николаенко И.С., Прибыткова А.А., Пустовалова О.В. Использование проектной методики в обучении иностранному языку студентов языковых направлений подготовки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 192. С. 24-32. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-24-32>

References

1. Zavyalov V.V. Modeli obucheniya inostrannomu yazyku dlya professional'nykh tseley studentov nelingvisticheskikh napravleniy podgotovki [Models of teaching a foreign language for professional purposes of students of non-linguistic areas of training]. *Derzhavinskiy forum – Derzhavin Forum*, 2018, no. 6, pp. 175-184. (In Russian).
2. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
3. Polyakov O.G. *Angliyskiy yazyk dlya spetsial'nykh tseley: teoriya i praktika* [English for Specific Purposes: Theory and Practice]. Moscow, NVI-Tezaurus Publ., 2003, 186 p. (In Russian).
4. Serova T.S. Professional'no-orientirovannoye integrativnoye vzaimosvyazannoye obucheniye inostrannym yazykam i distsiplinam estestvennonauchnogo i obshchetechnicheskogo tsiklov na pervom etape bakalavriata v politekhnikheskom universitete [Professionally-oriented integrative interconnected teaching of foreign languages and disciplines of natural science and general technical cycles at the first stage of undergraduate studies at the polytechnic university]. *Integrirovannoye obucheniye inostrannym yazykam i professional'nykh distsiplinam: Opyt rossiyskikh vuzov* [Integrated Teaching of Foreign Languages and Professional Disciplines: Experience of Russian Universities]. St. Petersburg, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University Publ., 2018, pp. 73-125. (In Russian).
5. Marsh D. *Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential*. Cambridge, Cambridge University Press, 2002.
6. Sysoyev P.V. Klyuchevyye voprosy realizatsii predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku i profil'nykh distsiplin v rossiyskikh vuzakh [Key issues of the implementation of subject-language integrated teaching of a foreign language and specialized disciplines in Russian universities]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2021, no. 5, pp. 10-19. (In Russian).
7. Sysoyev P.V. Diskussionnyye voprosy vnedreniya predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya studentov professional'nomu obshcheniyu v Rossii [Controversial issues of the introduction of content and language integrated learning approach to teaching foreign language professional communication in Russia]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2019, no. 48, pp. 349-371. <https://doi.org/10.17223/19996195/48/22>. (In Russian).

8. Salekhova L.L. *Didakticheskaya model' bilingval'nogo obucheniya matematike v vysshey pedagogicheskoy shkole: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Didactic Model of Bilingual Teaching of Mathematics in Higher Pedagogical School. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Kazan, 2008, 44 p. (In Russian).
9. Krylov E.G. *Integrativnoye bilingval'noye obucheniye inostrannomu yazyku i inzhenernym distsiplinam v tekhnicheskoy vuzе: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Integrative Bilingual Teaching of a Foreign Language and Engineering Disciplines at a Technical University. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Yekaterinburg, 2016, 52 p. (In Russian).
10. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Obucheniye inoyazychnomu pis'mennomu yuridicheskomy diskursu studentov napravleniya podgotovki «Yurisprudentsiya» [Teaching foreign language written legal discourse to students of the “Law” course]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2018, no. 41, pp. 308-326. (In Russian).
11. Baydikova T.V. Predmetnoye soderzhaniye obucheniya inostrannomu yazyku v professional'noy sfere studentov napravleniya podgotovki «Agroinzheneriya» na osnove integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya [Subject content of foreign language teaching in the professional sphere of students of “Agricultural Engineering” programme based on content and language integrated learning]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 184, pp. 65-74. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-25-184-65-74>. (In Russian).
12. Tokmakova Y.V. Predmetnoye soderzhaniye obucheniya angliyskomu yazyku studentov napravleniya podgotovki «Tekhnologiya proizvodstva i pererabotki sel'skokhozyaystvennoy produktsii» [Subject content of teaching English language to students of “Technology of production and processing of agricultural products” programme]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 183, pp. 35-44. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44>. (In Russian).
13. Polyakov O.G., Belousov A.S. Elektivnyy kurs na inostrannom yazyke i professional'naya oriyentatsiya uchashchikhsya starshikh klassov (na primere humanitarnogo profilya) [Elective course in a foreign language and professional orientation of high school students (on the example of a humanitarian profile)]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2021, no. 5, pp. 64-71. (In Russian).
14. Krylov E.G. *Integrativnoye bilingval'noye obucheniye inostrannomu yazyku i inzhenernym distsiplinam v tekhnicheskoy vuzе* [Integrative Bilingual Teaching of a Foreign Language and Engineering Disciplines at a Technical University]. Izhevsk, Kalashnikov Izhevsk State Technical University Publ., 2018, 376 p. (In Russian).
15. Nikolaenko I.S., Pribytkova A.A., Pustovalova T.A. Genezis tsifrovyykh tekhnologiy v obuchenii studentov inostrannomu yazyku v usloviyakh smeshannogo obucheniya [Genesis of digital technologies in teaching students a foreign language in a blended learning environment]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 194, pp. 59-68. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-59-68>. (In Russian).
16. Pribytkova A.A. Ispol'zovaniye yazykovykh mul'timediynykh programm v obuchenii inoyazychnomu proiznosheniyu [The use of language multimedia programs in teaching foreign language pronunciation]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2013, no. 1, pp. 107-113. (In Russian).
17. Pribytkova A.A. Etapy formirovaniya navykov proiznosheniya u studentov na osnove mul'timediynykh programm [Stages of formation of pronunciation skills in students based on multimedia programs]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2013, issue 4 (120), pp. 259-263. (In Russian).
18. Sysoyev P.V. Blog-tekhnologiya v obuchenii inostrannomu yazyku [Blog technology in foreign language teaching]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2012, no. 4 (20), pp. 115-127. (In Russian).
19. 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]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2020, no. 9, pp. 15-28. (In Russian).
20. Dronov I.S. Blog uchebnoy gruppy kak odna iz sovremennykh internet-tekhnologiy v obuchenii inostrannomu yazyku [Group blog as one of the modern internet-technologies in foreign language teaching]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 180, pp. 61-69. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-180-61-69>. (In Russian).

21. Evstigneev M.N., Zavyalov V.V., Evstigneeva I.A. Obucheniye professional'nomu pis'mennomu diskursu studentov-yuristov na osnove blog-tekhnologii [Teaching professional written discourse to law students based on blog technology]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2021, no. 5, pp. 49-55. (In Russian).
22. Sysoyev P.V. Viki-tekhnologiya v obuchenii inostrannomu yazyku [Wiki-technology in foreign language teaching]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2013, no. 3 (23), pp. 140-152. (In Russian).
23. Evstigneeva I.A. Formirovaniye diskursivnoy kompetentsii studentov yazykovykh vuzov na osnove sovremennykh internet-tekhnologiy [Formation of discursive competence of students of language universities based on modern Internet technologies]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2013, no. 1 (21), pp. 74-82. (In Russian).
24. Kharlamenko I.V. Ispol'zovanie viki-tekhnologii dlya organizatsii sovmestnoy raboty po sostavleniyu viki-glossariya terminov spetsial'nosti silami studentov neyazykovogo vuza [Using wiki-technologies as a tool for creating collaborative glossary of special terms by science students]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 11 (163), pp. 73-81. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-11\(163\)-73-81](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-11(163)-73-81). (In Russian).
25. Solomatina A.G. Razvitiye umeniy govoreniya i audirovaniya posredstvom uchebnykh podkastov [Development of speaking and listening skills through educational podcasts]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2012, no. 9, pp. 71-74. (In Russian).
26. Sysoyev P.V. Podkasty v obuchenii inostrannomu yazyku [Podcasts in foreign language teaching]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2014, no. 2 (26), pp. 189-201. (In Russian).
27. Sysoyev P.V. Lingvisticheskiy korpus v metodike obucheniya inostrannym yazykam [Linguistic corpus in the methods of foreign languages teaching]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2010, no. 1, pp. 99-111. (In Russian).
28. Zolotov P.Y. Lingvodidakticheskiye svoystva korpusnykh tekhnologiy [Linguodidactic properties of corpus technologies]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 75-82. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-185-75-82>. (In Russian).
29. Kokoreva A.A. Korpus parallel'nykh tekstov v obuchenii inostrannomu yazyku [Corpus of parallel texts in foreign language teaching]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2013, issue 2 (118), no. 2, pp. 57-62. (In Russian).
30. Kogan M.S., Popova N.V. Ispol'zovaniye podkhodov korpusnoy lingvistiki dlya izucheniya inoyazychnykh idiom i frazeologizmov v sredney shkole [Using corpus linguistics approaches to study foreign idioms and phraseologisms in secondary school]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2020, no. 10, pp. 20-28. (In Russian).
31. Ryazanova E.A. Formirovaniye grammaticheskikh navykov rechi v tselyakh obucheniya inostrannomu yazyku v yazykovom vuze [Development of grammatical speech skills for the purpose of foreign language teaching in a linguistic university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2012, issue 9 (113), pp. 153-156. (In Russian).
32. Nikolaenko I.S., Pribytkova A.A., Pustovalova O.V. Ispol'zovaniye proyektnoy metodiki v obuchenii inostrannomu yazyku studentov yazykovykh napravleniy podgotovki [The use of project methods in foreign language teaching to students of linguistic programmes]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 192, pp. 24-32. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-24-32>. (In Russian).

Информация об авторах

Николаенко Ирина Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-6994-534X](https://orcid.org/0000-0002-6994-534X), irina.nikolaenko@mail.ru

Прибыткова Анна Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-2561-6656](https://orcid.org/0000-0003-2561-6656), anechka86@mail.ru

Пустовалова Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-5195-3384](https://orcid.org/0000-0002-5195-3384), putalex@mail.ru

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

Статья поступила в редакцию 17.11.2021
Одобрена после рецензирования 16.02.2022
Принята к публикации 18.03.2022

Information about the authors

Irina S. Nikolaenko, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Linguistics and Intercultural Communication Department, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-6994-534X](https://orcid.org/0000-0002-6994-534X), irina.nikolaenko@mail.ru

Anna A. Pribytkova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Linguistics and Intercultural Communication Department, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-2561-6656](https://orcid.org/0000-0003-2561-6656), anechka86@mail.ru

Tatiana A. Pustovalova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Linguistics and Intercultural Communication Department, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-5195-3384](https://orcid.org/0000-0002-5195-3384), putalex@mail.ru

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

The article was submitted 17.11.2021
Approved after reviewing 16.02.2022
Accepted for publication 18.03.2022

Научная статья
УДК 372.881.111.1+378.147
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-380-390

Психолого-педагогические условия обучения иноязычному письменному высказыванию студентов 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. Обучение студентов языковых направлений подготовки иноязычному письменному высказыванию является одной из целей обучения иностранному языку в высших учебных заведениях. Современные информационные и коммуникационные технологии обеспечивают деловую и личную коммуникацию в условиях глобализации и информатизации общества. Их использование в учебно-воспитательном процессе как средства обучения готовит будущих специалистов к профессиональной деятельности. В рамках данного исследования выделены и обоснованы психолого-педагогические условия обучения иноязычному письменному высказыванию на основе информационных и коммуникационных технологий. Определено и обосновано применение термина «Иноязычное письменное высказывание». Психолого-педагогические условия рассмотрены как одна из разновидностей внутренних педагогических условий, направленных на развитие личности и формирование общекультурных и профессиональных компетенций. Выделены следующие психолого-педагогические условия обучения иноязычному письменному высказыванию на основе педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве» с применением ИКТ: 1) мотивация студентов принимать участие в обучении иноязычному письменному высказыванию; 2) сформированность иноязычной коммуникативной компетенции студентов на уровне В1 и выше; 3) следование выделенным этапам обучения иноязычному письменному высказыванию на основе обучения в сотрудничестве с применением ИКТ; 4) сформированность ИКТ-компетентности всех субъектов педагогического процесса. Все психолого-педагогические условия подробно описаны и обоснованы.

Ключевые слова: психолого-педагогические условия, обучение в сотрудничестве, ИКТ-компетентность, мотивация, обучение письменному высказыванию

Для цитирования: Хмаренко Н.И. Психолого-педагогические условия обучения иноязычному письменному высказыванию студентов на основе педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве» с применением ИКТ // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 2. С. 380-390. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-380-390>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-380-390

Psychological and pedagogical conditions for teaching students writing skills 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](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная



© Хмаренко Н.И., 2022

Abstract. Teaching writing foreign-language statements to students majoring in foreign-language is one of the goals of teaching a foreign language in higher education. Modern information and communication technologies sustain business and personal communication in the context of globalization and informatization of society. Their use in the educational process as a means of training prepares future specialists for professional activity. Within the framework of this study, the psychological and pedagogical conditions for teaching writing foreign-language statements based on information and communication technologies are highlighted and substantiated. The use of the term ‘foreign language written statement’ is justified, its content is defined. Psychological and pedagogical conditions are considered as one of the varieties of internal pedagogical conditions aimed at personal growth and the development of general cultural and professional competencies. The following psychological and pedagogical conditions of teaching writing foreign language statement on the basis of pedagogical technology “cooperative learning” with the use of ICT are divided into: 1) motivation of students to take part in teaching writing foreign language statement; 2) development of foreign language communicative competence of students at level B1 and above; 3) consecutive execution of the stages of teaching writing foreign language statement based on cooperative learning with the use of ICT; 4) development of ICT competence of all subjects of the pedagogical process. All psychological and pedagogical conditions are described in detail and justified.

Keywords: psychological and pedagogical conditions, cooperative learning, ICT competence, motivation, teaching writing foreign-language statements

For citation: Khmarenko N.I. Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya obucheniya inoyazychnomu pis'mennomu vyskazyvaniyu studentov na osnove pedagogicheskoy tekhnologii «Obucheniye v sotrudnichestve» s primeneniym IKT [Psychological and pedagogical conditions for teaching students writing skills based on cooperative learning and ICT]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 2, pp. 380-390. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-380-390> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

На сегодняшний день в научной литературе принято говорить о педагогических условиях, оказывающих непосредственное влияние на личность обучающегося, его

нравственное, физическое и психическое воспитание. Вслед за Ч.И. Низамовой и С.Г. Добротворской педагогические условия в рамках языкового образования понимаются как среда, представляющая из себя совокупность связей, в рамках которой субъект педа-

гогического процесса всесторонне развивается, формируя собственную личность и отношение к изучаемой дисциплине. В рамках своего исследования Ч.И. Низамова и С.Г. Добровольская выделяют как внешние, так и внутренние педагогические условия. Внутренние педагогические условия подразделяются на 4 группы: организационно-педагогические, психолого-педагогические, дидактические и иные (географические, культурные и т. д.). Психолого-педагогические условия в языковом образовании обеспечивают повышение качества образовательного процесса, поскольку направлены на развитие личности обучающихся, формирование общекультурных и профессиональных компетенций [1].

Первым психолого-педагогическим условием является мотивация студентов участвовать в обучении иноязычному письменному высказыванию. Наше рассмотрение понятия «мотивация» начинается с определения потребностей и их первых упоминаний в научной литературе. О побудительных силах, оказывающих влияние на человеческую деятельность, писали еще мыслители древности. В трудах Гераклита Эфесского упоминаются «психеи» [2], ценой которых можно удовлетворить нужды. Однако их постоянное удовлетворение приводит к пресыщенности и ослаблению психеи, что в конечном итоге приводит к личностной деградации. Первые попытки классифицировать потребности зафиксированы в трудах Платона и Эпикура. Платон разделял их на материальные и духовные, а Эпикур – на естественные и необходимые. В обеих классификациях потребности являются неотъемлемым условием существования человека. Аристотель и Сократ выделяли также социальные потребности. Однако, по мнению первого, высшей потребностью человека являлась потребность в удовольствии и наслаждении, поскольку удовлетворенность жизнью ведет к добродетели. По мнению второго, для человека было важно разделение социальных и личных потребностей, поскольку удовлетворение лишь собственных нужд

может оказаться губительным для общества. Высшей потребностью, по мнению Сократа, являлось соблюдение баланса, а также «творческое начало нравственности» [2, с. 154]. Несмотря на различие во взглядах древнегреческих философов, все же можно отметить некоторые общие позиции по сущности потребностей – общественная природа, неоспоримая роль в детерминации человеческого поведения и связь с волей и разумом.

Толкование потребностей представляется важным, поскольку они играют ключевую роль в потребностно-мотивационных теориях. Наглядным примером может послужить широко известная классификация потребностей А. Маслоу, постулировавшая их иерархическую связь и деление на низшие и высшие потребности, или взгляды Г. Мюррейя, приверженца линии психологии мотивации в узком смысле, который в одном из своих фундаментальных трудов «Исследования личности» объединил 36 потребностей с различными побудительными ситуативными условиями и предложил на их основе таксономию мотивации поведения [3]. Необходимо отметить, что серьезной исторической вехой в определении детерминант человеческого поведения является период расцвета бихевиоризма, столпами развития которого стали работы как зарубежных, так и отечественных ученых. Среди них можно в особенности выделить труды И.П. Павлова, В.М. Бехтерева, И.М. Сеченова и Ч. Дарвина. Одним конкретным примером является введение в научный обиход И.П. Павловым такого понятия, как «вторая сигнальная система», которая служит основой письменной и устной речи. Во многом именно исследования этого ученого нашли свое отражение в трудах К.Н. Корнилова, автора «реактологической концепции», представлявшей речь в качестве речевых реакций. И даже несмотря на то, что, как упоминает А.А. Леонтьев, К.Н. Корнилов не настоял на принятии постулатов классического бихевиоризма, а рассматривал реакции организма в рамках целостного подхода, с учетом воздействия окружающей среды, такая позиция вскоре была

раскритикована и получила свое опровержение в трудах Л.С. Выготского [4]. Теория развития высших психических функций, предложенная Л.С. Выготским, обнажала социальную природу человеческой психики, определяла ключевыми в поведении человека не только биологические, но и социальные закономерности, историческое развитие общества. Данное положение является особенно актуальным в условиях того, что в большинстве биологизаторских и бихевиористских теорий поведение человека рассматривается в рамках условно-рефлекторных связей. Такие ограничения, в первую очередь, связаны с тем, что большая часть экспериментов проводится на животных, и во-вторых, что само по себе уже проистекает из первого, с пониманием мотивации, как явления недостаточно научного или обоснованного, что не может быть зафиксировано на приборах. А потому динамические условия поведения сводятся не к внутренней психической активности, а к реактивности организма, к которой в некоторых условиях также добавляются дополнительные переменные (различия в чувствительности организма к стимулу). Такое понимание мотивации и потребностей как величины реактивности и драйвов соответственно проистекает из попытки объяснить сложное человеческое поведение экстраполяцией результатов экспериментов на животных. С одной стороны, действительно, как утверждает Е.П. Ильин, в некоторых случаях животные заставляют задуматься о зачатках некоторой произвольности в поведении: если животному требуется двигательная активность, оно привлекает внимание хозяина для игры; если оно хочет питаться, то приводит хозяина к месту кормления. Для высших животных даже характерно проявление силы воли, что отражается, например, в ожидании возможности отправиться на улицу, чтобы справить нужду при наличии явной потребности [5]. Однако необходимо учитывать, что поведения животных являются в такой степени мотивированными, в которой их можно считать произвольными. Главным отличием человека от животных является то, что поиск предметов удовлетво-

рения потребностей осуществляется с подключением второй сигнальной системы, что означает, что человек осознанно подходит к этому выбору. А.Н. Леонтьев пишет: «В психологии потребностей нужно с самого начала исходить из следующего капитального различия: «различия потребности, как внутреннего условия, как одной из обязательных предпосылок деятельности и потребности, как того, что направляет и регулирует конкретную деятельность субъекта в предметной среде» [6, с. 40]. Именно это, как позже напишет Е.П. Ильин, и предполагает наличие смыслообразующей функции потребности, что характерно только для человека. Примером может послужить осознанный выбор места, окружения, блюд и даже тем для разговора во время намеченного ужина. Как отмечает А.Н. Леонтьев: «Широко распространенный взгляд на природу потребностей и влечений человека заключается в том, что они-то суть и определители деятельности личности, ее направленности» [6, с. 7]. Разделяя все потребности на функциональные и предметные, А.Н. Леонтьев описывает процесс закрепления тех или иных предметов реального мира за потребностями. Определенные потребности впоследствии создают потребностно-целевые комплексы, в которых потребность выступает в качестве внутреннего побудителя психической активности индивида. С проблемой изучения мотивации, по мнению Х. Хекхаузена, связаны имена Н. Аха, У. Мак-Дауголла, З. Фрейда, Э. Торндайка и И.П. Павлова, которые, соответственно, представляют такие направления, как психология воли, психоаналитические теории мотивации, а также психология научения и психология активации [3]. Примечательно, что в начале XX века особая роль в детерминации поведения человека отводилась именно воле, которая надстраивалась над влечениями, побуждениями и потребностями. Вновь обращаясь к истокам понятия «потребность», мы замечаем, что уже в трудах Платона и Аристотеля воля рассматривается как одна из психологических способностей. Особую роль в развитии этого направления сыграл Нарцисс Ах, на-

стоящий основоположник экспериментальной психологии воли. Однако еще при его жизни данное направление ушло в тень, и поспособствовал этому по большей степени К. Левин, который в своем диссертационном исследовании воспроизвел эксперименты Н. Аха и сделал вывод, что для совершения определенного действия необходима особая детерминирующая тенденция к воспроизведению, однако в качестве исходного целевого представления намерения была введена «квазипотребность». Стоит отметить, что такое изменение привело к рассмотрению мотивации, а не воли, как конкретных целей некоторых намерений. Данное событие важно по двум пунктам. Во-первых, в психологии проблема воли заменяется проблемой мотивации. Во-вторых, теория поля К. Левина признается западными методистами в области применения технологии в обучения в сотрудничестве одной из основ ее разработки [7]. По его мнению, мотивация неразрывно связана с потребностями и квазипотребностями, являющимися производными от истинных потребностей. Как отмечает Л.П. Кичатинов, для того чтобы ограничить терминологический аппарат мотивации, необходимо ее рассматривать в рамках той или иной деятельности [8]. Применительно к учебно-познавательной деятельности мотивация может быть как внутренней, так и внешней. Так, многими западными учеными выделяются экстринсивная и интринсивная мотивация [5, с. 67], в отечественной методике принято говорить о различных мотивационных ориентациях, среди которых обнаруживаются ориентации на результат, процесс, избегание неприятностей и на оценку педагога [9, с. 139]. Наибольшую устойчивость обнаруживает ориентация на процесс и на результат, в то время как ориентация на оценку педагога характеризуется более низкой эффективностью и устойчивостью, а избегание неприятностей и вовсе соотносится с негативной побудительностью субъекта, что предполагает наличие самых низких результатов учебно-познавательной деятельности. Несмотря на выделение внешней мотивации,

как уже отмечалось выше, мотивация для субъекта деятельности остается внутренним процессом, что подчеркивается и природой познавательных потребностей, которые также являются побудителями внутренней психической активности. Мотивация, как и потребности и мотивы деятельности, рассматривается в онтогенезе. Это означает, что мотивация не является неизменной на протяжении жизни, а видоизменяется вместе с потребностями личности. Поэтому *формирование мотивации учебно-познавательной деятельности, определяемой как совокупность внутренних побудителей и внешних стимулов психической активности, включающих в себя потребности, интересы, стремления, установки, идеалы, эмоции, нормы, направленные на активизацию деятельности, является первым психолого-педагогическим условием обучения иноязычному письменному высказыванию.*

Вторым психолого-педагогическим условием обучения студентов иноязычному письменному высказыванию на основе педагогической технологии «обучения в сотрудничестве» является сформированность у студентов иноязычной коммуникативной компетенции не ниже уровня В1. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции является одной из основных целей обучения иностранному языку на всех этапах. Наиболее полно вопрос понятийного содержания данного термина, по нашему мнению, был отражен П.В. Сысоевым [10]. От предложенной Н. Хомским «лингвистической компетенции, которая включала в себя знания всех аспектов языка, до иноязычной коммуникативной компетенции, предложенной Р.П. Мильрудом или И.Л. Бим, прошло несколько десятилетий, и дидактическое наполнение данного термина было подвержено серьезным изменениям. На сегодняшний момент существуют два варианта компонентного состава иноязычной коммуникативной компетенции, предложенные в России и Европе. В отечественной методике в ее состав входят языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная и учебно-

познавательная компетенции; общеевропейский вариант включает в себя лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, дискурсивную, стратегическую и социальную компетенции. Сейчас иноязычная коммуникативная компетенция имеет множество различных толкований. Мы, вслед за Н.Д. Гальсковой с соавт., понимаем иноязычную коммуникативную компетенцию как «способность и готовность осуществлять межличностное и межкультурное взаимодействие на изучаемом неродном языке в разнообразных социально детерминированных ситуациях межличностного и культурного общения» [11]. Учитывая специфику термина «иноязычная коммуникативная компетенция» и его дидактическое наполнение, отметим, что коммуникативная направленность является одним из основополагающих принципов обучения иностранному языку [12]. Важным компонентом учебно-познавательной деятельности в обучении иностранному языку являются коммуникативные задачи, предполагающие интенсификацию речемыслительной активности, что обеспечивает «управление речевой деятельностью для достижения какой-либо цели, ради которой человек вступает в общение» [12]. Для того, чтобы выявить минимально значимый уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в рамках методики обучения иноязычному письменному высказыванию на основе педагогической технологии с применением ИКТ, обратимся к Общоевропейской шкале владения иностранным языком. Она представлена шестью уровнями владения иностранным языком от A1 (elementary) до C2 (proficiency).

Наличие уровня A1 (начальный) у обучающегося характеризуется его умением приветствовать собеседника на английском языке и уметь представить себя в минимальном количестве фраз с использованием элементарной лексики. Также для такого уровня овладения иностранным языком характерно использование коротких фраз и выражений для описаний собственной семьи, личных предпочтений и т. д. Диалогичная речь на уровне A1 ограничивается узким набором

вопросов по общей бытовой тематике, к которой можно отнести семью, место проживания, интересы собеседника. Владение навыками письменной речи предполагает возможность предоставить краткую личную информацию, оформить поздравительную открытку, заполнить анкету.

При достижении уровня A2 (средний начальный) расширяется лексический запас, на слух воспринимаются диалоги со знакомой лексикой, учащийся способен вести небольшой диалог в типичной ситуации, диапазон понимаемых и задаваемых вопросов также увеличивается, что позволяет эффективно решать коммуникативную задачу в ситуациях запроса информации о местонахождении или направлении движения, некоторых услуг. Для письменной речи характерно создание более развернутых и глубоких текстов, имеющих более сложную композицию и больший объем лексических единиц, грамматических явлений.

Когда обучающийся достигает следующего уровня – B1 (средний), то соразмерно предыдущим показателям увеличивается лексический запас, расширяется количество понимаемых и используемых в речевой ситуации грамматических структур. Монологичная речь становится более развернутой и аргументированной, обучающийся способен в течение непродолжительного времени высказывать свою точку зрения, описывать собственный опыт или прошлые события. Монологи становятся более сложными и обладают выверенной структурой. Владеющие уровнем B1 обучающиеся способны на спонтанную диалогичную речь в некотором количестве типичных ситуаций. Владение письмом как видом речевой деятельности предполагает написание развернутых сочинений объемом более 20 предложений со свободной формой изложения, а также личные письма.

Владение иностранным языком на уровне B2 (высокий средний) означает, что обучающийся способен детализированно, точно и емко выражать собственные мысли как в монологичной речи, так и в диалогах. Коммуникация с носителем языка осуществляет-

ся без серьезных затруднений, и обучающийся способен аргументировать собственные ответы, четко формулировать позицию по тому или иному вопросу. Письменная речь становится более разнообразной и предполагает написание сочинений или эссе на любые темы, объем и содержание письменных работ регулируются субъектом педагогического процесса, к видам письменных работ также добавляется статья.

Уровень C1 (продвинутый) указывает на богатое лексическое и грамматическое наполнение монологичной и диалогичной устной речи, успешную адаптацию говорящего к изменяющимся условиям практически всех типов прямого коммуникативного акта. Что касается письменной речи, обучающийся профессионально владеет разными стилями и видами текстов, которые включают в себя деловую переписку, статьи на разные темы, сочинения любого объема и тематики, личные письма, CV и т. д.

Последним уровнем в Общеввропейской шкале владения иностранным языком является C2 (в совершенстве). Уровень C2 предполагает владение иностранным языком на уровне носителя. Это означает, что обучающийся способен изъясняться на любые, даже узкопрофильные темы без подготовки и не испытывая при этом каких-либо затруднений. Лексический запас и понимание грамматики достигают максимальных показателей, в письменной речи обучающийся также не находит каких-либо затруднений и может изъясняться по любой теме и в любом формате, предварительно проанализировав данную информацию.

По нашему мнению, *пороговым уровнем для обучения иноязычному письменному высказыванию на основе педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве» с применением ИКТ является уровень B1 (средний)*, поскольку обучающийся уже способен выполнять творческие письменные задания разного вида и, что также важно в рамках данного исследования, способен воспринимать разную информацию на иностранном языке, анализировать ее и сопоставлять по-

лученные ответы с результатами собственной учебно-познавательной деятельности.

Третьим психолого-педагогическим условием является следование этапам обучения письменному высказыванию на основе педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве» с применением ИКТ. Одной из особенностей педагогических технологий является то, что они обладают высокой воспроизводимостью и ориентированы на строго заданный результат учебно-познавательной деятельности. Поэтапное обучение иноязычному письменному высказыванию соответствует как основам реализации технологии «Обучение в сотрудничестве», выделенным западными методистами, так и концепции поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина (цит. по: [13]). Как отмечает Е.С. Полат, ознакомившая отечественную методику с педагогической технологией «Обучение в сотрудничестве», ее особая эффективность проявляется тогда, когда педагогу остается не так много времени для проверки усвоения учебного материала каждым учеником индивидуально. Способность осуществлять самопроверку на одном из этапов обучения формирует автономность и самостоятельность обучающихся, но также требует и чуткого руководства со стороны педагога на этапе знакомства с подобной технологией. Как отмечал П.Я. Гальперин, особую проблему составляет именно организация контроля, поскольку с течением времени внешний контроль, осуществляемый товарищем по парте, одноклассником, преподавателем должен переходить во внутренний контроль, превращаясь на последнем этапе в акт внимания (цит. по: [13]). Важно понимать, какой вид контроля или самоконтроля реализуется – пооперационный или финальный, предполагающий только контроль продукта учебно-познавательной деятельности. Именно самоконтроль, по мнению автора оперантного обусловливания – Б.Ф. Скиннера, является основой предложенного им программированного обучения. Существует и иная точка зрения, предполагающая, что алгоритмиза-

ция педагогического процесса является ничем иным, как его серьезным упрощением и лишением обучающихся возможности развить в себе творческое мышление. Однако применительно к такому виду речевой деятельности, как письмо данная позиция является не совсем правильной, поскольку письменная речь, как письменная коммуникация или как письменное высказывание, обладает набором характеристик, не присущих устной речи, в которой элемент экспромта, широкое применение паралингвистических средств играют роль не меньшую, а порой даже и большую, чем сами слова. Необходимо отметить, что письмо и письменная речь не всегда являются тождественными понятиями. Так, в частности, письмо может являться техникой оформления информации графическими средствами, выражением мысли в письменной форме и средством в овладении устной и письменной речью [14]. Для письма, как вида речевой деятельности на более старших этапах обучения иностранному языку школы, а также в вузе характерно понимание этого вида деятельности как цели и средства обучения. Именно поэтому нами выдвигается необходимость употребления понятия «иноязычное письменное высказывание», как текстов и видов заданий, имеющих творческий характер и подразумевающих не только владение графикой, орфографией, пунктуацией, но также и создание разностилевых текстов, обладающих прагматикой и нацеленных на коммуникацию с носителями языка. Учитывая некоторые особенности письменной речи, а именно: а) информационная насыщенность; б) изолированность от адресанта; в) сложность композиции; г) нормативность языка; д) рекурсивность – формирование навыков письма является важной и труднорешаемой задачей в рамках аудиторных занятий. Чаще всего преподаватели вузов сталкиваются с проблемой низкого удельного веса письма в условиях жесткого временного регламента и необходимости уделять много внимания другим видам речевой деятельности.

Создание совместных текстов на основе педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве» во внеаудиторное время было

бы затруднительно без широкого применения информационных и коммуникационных технологий в учебно-образовательном процессе. А потому **четвертым психолого-педагогическим условием является формирование ИКТ-компетентности преподавателя и обучающихся.** В условиях информатизации и глобализации общества деловое и личное общение на иностранном языке все чаще требует применения информационных и коммуникационных технологий. ИКТ-компетентность нередко рассматривается исследователями как совокупность компетенций, определяющих уровень ее сформированности [15; 16]. При этом формирование ИКТ-компетентности, предполагающей умения работы с различным программным обеспечением, невозможно без наличия компьютерной грамотности, предполагающей набор базовых умений и навыков работы с техническими средствами. К числу элементов компонентного состава ИКТ-компетентности принято относить: а) поиск и хранение информации в сети Интернет и облачных сервисах, предоставляемых учебным учреждением; б) адаптацию и применение полученной информации для решения коммуникативных задач; в) анализ и критическое восприятие найденной в сети Интернет информации; г) владение правилами работы в современном информационном пространстве; д) соблюдение правил информационной безопасности. Что же касается формирования ИКТ-компетентности преподавателя, то на сегодняшний день довольно известной является модель ЮНЕСКО [17]. В ней подробно рассматриваются 3 подхода к формированию ИКТ-компетентности педагогов: применение ИКТ, усвоение знаний, продуцирование знаний. Каждый подход состоит из 6 модулей. Таким образом, в каждом подходе, что в данной модели тождественно уровням формирования ИКТ-компетентности, выделяются соответствующие умения и навыки:

– на первом уровне преподаватель владеет базовыми знаниями о возможностях ИКТ, средства используются в довольно ограниченном объеме, на организацию образо-

вательного процесса применение ИКТ своего влияния не находит. На данном уровне формируется только компьютерная грамотность;

– на втором уровне преподаватель применяет на практике полученные знания, формируя умения применения ИКТ. Используется различное программное обеспечение разного уровня сложности. С помощью средств ИКТ формируются студенческие группы сотрудничества. Преподаватель оказывает обучающимся помощь;

– на последнем уровне педагог не только способен решать задачи различной трудности с применением ИКТ, но также способен продолжать самостоятельно свое дальнейшее изучение средств ИКТ в образовательном процессе. Преподаватель выступает в качестве «мастера учения».

Отметим, что среди отечественных исследователей особую роль играет модель ИКТ-компетентности, представленная М.Н. Евстигнеевым и П.В. Сысоевым [18; 19]. В общей сложности рассматриваются пять компонентов: ценностно-мотивационный, когнитивный, операционный, коммуникативный и рефлексивный. В совокупности определенные исследователями эти пять компонентов определяют потребности, инте-

ресы и мотивы педагогов формирования ИКТ-компетентности, содержат знания и формируют умения и навыки использования ИКТ, формируют речевые умения и самоконтроль результатов педагогической деятельности.

ВЫВОДЫ

Таким образом, в исследовании были приведены и обоснованы 4 психолого-педагогических условия, которые должны соблюдаться при обучении иноязычному письменному высказыванию на основе обучения в сотрудничестве с применением ИКТ:

– формирование мотивации участвовать в обучении иноязычному письменному высказыванию;

– сформированность иноязычной коммуникативной компетенции на уровне В1 и выше;

– следование этапам обучения иноязычному письменному высказыванию на основе педагогической технологии «обучение в сотрудничестве» с применением ИКТ;

– формирование ИКТ-компетентности всех субъектов педагогического процесса.

Список источников

1. Низамова Ч.И., Добровольская С.Г. Анализ и уточнение дефиниции и классификационных групп педагогических условий // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. № 38 (4). С. 623-628. <https://doi.org/10.18313/2075-4574-2019-38-4-623-628>
2. Петров И.Ф., Петрова С.И. Понимание категории «потребность» в Древней Греции // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 3-1 (57). С. 153-155. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.57.084>
3. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Санкт-Петербург: Питер; Москва: Смысл, 2003. 860 с.
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
7. Johnson D., Johnson R. Learning together and alone: Overview and meta-analysis // Asia Pacific Journal of Education. 2002. Vol. 22 (1). P. 95-105.
8. Кичатинов Л.П. Формирование мотивов деятельности школьников. Иркутск: Иркутск. гос. пед. ин-т, 1989. 191 с.
9. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Изд. корпорация «Логос», 2000. 384 с.
10. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М.: Кн. дом «Либроком», 2013. 264 с.

11. Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Коряковцева Н.Ф., Акимова Н.В. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: КНОРУС, 2017. 390 с.
12. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
13. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1984. 345 с.
14. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2006. 239 с.
15. Евстигнеев М.Н. Методика формирования компетентности учителя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: МПГУ, 2012. 23 с.
16. Маркова Ю.Ю. Методика развития умений письменной речи студентов на основе викитехнологии (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2011. 22 с.
17. Сысоев П.В. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы // Иностранные языки в школе. 2012. № 2. С. 2-9.
18. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий: определение понятий и компонентный состав // Иностранные языки в школе. 2011. № 6. С. 16-20.
19. Евстигнеев М.Н. Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2011. № 9. С. 3-9.

References

1. Nizamova C.I., Dobrotvorskaya S.G. Analiz i utochneniye definitsii i klassifikatsionnykh grupp pedagogicheskikh usloviy [Analysis and clarification of the definition and classification groups of pedagogical conditions]. *Nauchnyye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki* [Scientific journal of Belgorod State University. Series: Humanities], 2019, no. 38 (4), pp. 623-628. <https://doi.org/10.18413/2075-4574-2019-38-4-623-628>. (In Russian).
2. Petrov I.F., Petrova S.I. Ponimaniye kategorii «potrebnost'» v Drevney Gretsii [Understanding the category of need in Ancient Greece]. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal – International Research Journal*, 2017, no. 3-1 (57), pp. 153-155. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.57.084>. (In Russian).
3. Khekkhauzen. K. *Motivatsiya i deyatel'nost'* [Language, Speech, Speech Activity]. St. Petersburg, Piter Publ., Moscow, Smysl Publ., 2003, 860 p. (In Russian).
4. Leontyev A.A. *Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost'* [Language, Speech, Speech Activity]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1969, 214 p. (In Russian).
5. Ilin E.P. *Motivatsiya i motivy* [Motivation and Motives]. St. Petersburg, Piter Publ., 2002, 512 p. (In Russian).
6. Leontyev A.N. *Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat Publ., 1977, 304 p. (In Russian).
7. Johnson D., Johnson R. Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 2002, vol. 22 (1), pp. 95-105.
8. Kichatinov L.P. *Formirovaniye motivov deyatel'nosti shkol'nikov* [Development of schoolchildren's motives of activity]. Irkutsk, Irkutsk State Pedagogical Institute Publ., 1989, 191 p. (In Russian).
9. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology]. Moscow, "Logos" Publ., 2000, 384 p. (In Russian).
10. Sysoyev P.V. *Informatsionnyye i kommunikatsionnyye tekhnologii v lingvisticheskom obrazovanii* [Information and Communication Technologies in Linguistic Education]. Moscow, Publishing House "Librokom", 2013, 264 p. (In Russian).
11. Galskova N.D., Vasilevich A.P., Koryakovtseva N.F., Akimova N.V. *Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam* [Fundamentals of Teaching Methodology of Foreign Languages]. Moscow, KNORUS Publ., 2017, 390 p. (In Russian).

12. Passov E.I., Kuzovleva N.E. *Osnovy kommunikativnoy teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya* [Fundamentals of Communicative Theory and Technology of Foreign Language Education]. Moscow, Russian language. Courses Publ., 2010, 568 p. (In Russian).
13. Talyzina N.F. *Upravleniye protsessom usvoyeniya znaniy* [Managing the Process of Knowledge Acquisition]. Moscow, Moscow State University Publ., 1984, 345 p. (In Russian).
14. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyy kurs lektsiy* [Methods of Teaching Foreign Languages: the Basic Course of Lectures]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2006, 239 p. (In Russian).
15. Evstigneyev M.N. *Metodika formirovaniya kompetentnosti uchitelya inostrannogo yazyka v oblasti ispol'zovaniya informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Methodology of Developing the Competence of a Foreign Language Teacher in the Use of Information and Communication Technologies. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, Moscow Pedagogical State University Publ., 2012, 23 p. (In Russian).
16. Markova Y.Y. *Metodika razvitiya umeniy pis'mennoy rechi studentov na osnove vikipedii (angliyskiy yazyk, yazykovoy vuz): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Methodology of Developing Students' Writing Skills on the Basis of Wiki Technology (English Language, Language University). Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, Sholokhov Moscow State University for Humanities Publ., 2011, 22 p. (In Russian).
17. Sysoyev P.V. Informatizatsiya yazykovogo obrazovaniya: osnovnyye napravleniya i perspektivy [Informatization of language education: the main directions and prospects]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2012, no. 2, pp. 2-9. (In Russian).
18. Sysoyev P.V., Evstigneyev M.N. Kompetentsiya uchitelya inostrannogo yazyka v oblasti ispol'zovaniya informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy: opredeleniye ponyatiy i komponentnyy sostav [ICT Competence in Foreign Language Teachers: Definitions of Terms and Designation of Content]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2011, no. 6, pp. 16-20. (In Russian).
19. Evstigneyev M.N. Kompetentnost' uchitelya inostrannogo yazyka v oblasti ispol'zovaniya informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy [The Foreign Language Teacher ICT Competence Structure]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2011, no. 9, pp. 3-9. (In Russian).

Информация об авторе

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

Статья поступила в редакцию 23.11.2021
Одобрена после рецензирования 22.02.2022
Принята к публикации 18.03.2022

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 23.11.2021
Approved after reviewing 22.02.2022
Accepted for publication 18.03.2022

Научная статья
УДК 372.881.1+378.4
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-391-399

Специфика иноязычной подготовки специалиста: теоретические и практические аспекты

Наталья Николаевна МИХЕЕВА*, Раиса Григорьевна ГУСЕВА
ФГБОУ ВО «Финансовый университет при правительстве Российской Федерации»
125993, Российская Федерация, г. Москва, Ленинградский просп., 49

*Адрес для переписки: NNMikheeva@fa.ru

Аннотация. Представлено видение значимости современного профессионального иноязычного образования и его влияние на профессиональное становление личности, владение приемами и способами профессионального общения с учетом специфики культуры собеседника. Всестороннее развитие личности и специалиста в настоящее время является одним из наиболее приоритетных направлений работы российской системы профессионального иноязычного образования, что делает актуальным проблему, представленную в данном исследовании: 1) обозначена актуальность и обусловлена необходимость раскрытия специфики подготовки специалиста средствами профессионального иноязычного образования; 2) раскрыта специфика профессионального иноязычного образования как: а) инструмента успешной жизнедеятельности человека в поликультурном сообществе; б) фактора развития профессионального языкового сознания и культуры речевого общения. Иностранный язык как учебный предмет всегда занимал особое место в образовании специалиста любой профессии: владение хотя бы одним иностранным языком сегодня важно и востребовано в рамках международного межкультурного общения; 3) представлены характеристики стратегических направлений в обучении языку и культуре в неязыковом вузе; 4) уточнено содержание профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста; 5) предложены основные векторы инновационного обучения языку и культуре в рамках профессиональной иноязычной подготовки специалиста.

Ключевые слова: инновации в обучении языку и культуре в профессиональном иноязычном образовании, профессиональная иноязычная межкультурная коммуникативная компетенция

Для цитирования: Михеева Н.Н., Гусева Р.Г. Специфика иноязычной подготовки специалиста: теоретические и практические аспекты // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 2. С. 391-399. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-391-399>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-391-399

Specifics of foreign language specialist training: theoretical and practical aspects

Natalia N. MIKHEEVA*, Raisa G. GUSEVA

Financial University under the Government of the Russian Federation
49 Leningradskiy Ave., Moscow 125993, Russian Federation

*Corresponding author: NNMikheeva@fa.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](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная



© Михеева Н.Н., Гусева Р.Г., 2022

Abstract. The research presents vision of the importance of modern professional foreign language education and its impact on the professional development of the individual, the possession of techniques and methods of professional communication, taking into account the specifics of the culture of the interlocutor. Comprehensive development of personality and specialist is currently one of the most priority areas of the Russian system of professional foreign language education, which makes the problem presented in this study relevant. In this study: 1) the relevance is indicated and the need for disclosure of the specifics of specialist training by means of professional foreign language education is determined; 2) the specifics of professional foreign language education as: a) an instrument of successful human activity in a multicultural community; b) a factor in the development of professional language consciousness and the culture of speech communication. A foreign language as an academic subject has always occupied a special place in the education of a specialist of any profession: proficiency in at least one foreign language is important and in demand today within the framework of international intercultural communication; 3) the characteristics of strategic directions in teaching language and culture in a non-linguistic university are presented; 4) the content of professional foreign language communicative competence of a future specialist is clarified; 5) the main vectors of innovative language and culture teaching within the framework of professional foreign language training of a specialist are proposed.

Keywords: innovations in language and culture teaching in professional foreign language education, professional foreign language intercultural communicative competence

For citation: Mikheeva N.N., Guseva R.G. Spetsifika inoyazychnoy podgotovki spetsialista: teoreticheskiye i prakticheskiye aspekty [Specifics of foreign language specialist training: theoretical and practical aspects]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 2, pp. 391-399. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-391-399> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Требования, предъявляемые к системе высшего профессионального иноязычного образования и уровню подготовки специалистов, всегда находились в прямой зависимости от социально-экономических условий развития страны в определенный период времени. А так как данные условия изменчи-

вы, обусловлены многими внешними и внутренними процессами в жизни государства и общества, следовательно, требования к уровню подготовки специалистов не являются постоянными, установленными раз и навсегда. Изменения, произошедшие в Российской системе образования на рубеже XX и XXI веков и затронувшие все ее ступени, в существенной мере определяют специфику как

высшего образования в целом, так и специфику иноязычной подготовки специалистов всех профилей.

В Меморандуме непрерывного высшего образовании Европейского союза (A Memorandum on Lifelong Learning) отмечается, что для участия в общественных процессах необходимо формирование активной гражданской позиции, которая вырабатывается в успешной профессиональной деятельности, обеспечивая индивиду независимость, самоуважение, способствующие более высокому уровню жизни. Происходящие в мире изменения в области целевой направленности образования, обусловленные задачей продуктивной адаптации будущего специалиста в профессиональном обществе, выдвигают к системе образования требования, заключающиеся в достижении более комплексного личностно-, профессионально- и социально-интегрированного результата. Иноязычное образование в современном мире является неотъемлемой частью профессионального образования. Компетентностный подход в современном образовании связан, главным образом, с усиленной практической направленностью обучения иностранному языку в неязыковом вузе, предполагающей усвоение знаний будущими специалистами для эффективного применения в профессиональной и общественной жизни. Для того чтобы определить специфику профессионального иноязычного образования сегодня, необходимо рассмотреть целый ряд вопросов, связанных с анализом особенности иностранного языка как учебного предмета в неязыковом вузе.

ПОСТАНОВКА ЗАДАЧИ

Итак, нашей целью выступает исследование специфики подготовки специалиста средствами профессионального иноязычного образования на основе компетентностной модели, которая предполагает освоить такие знания и умения, с помощью которых можно конструировать собственные цели, решать задачи в привычных и непривычных ситуациях, готовить к неопределенности. В чем же

специфика и возможности современного иноязычного образования для решения данной задачи? Знание, по крайней мере, одного иностранного языка необходимо каждому выпускнику не только для осуществления профессиональной деятельности, но и для развития личности, повышения его конкурентоспособности на рынке труда. Всестороннее развитие личности и специалиста в настоящее время является одним из наиболее приоритетных направлений работы российской системы профессионального иноязычного образования. Вне всякого сомнения, иностранный язык призван стать средством решения целого ряда задач, связанных, во-первых, с интеграцией российской системы образования в единую Европейскую образовательную систему, во-вторых, с возможностью получения образования на основе принципа академической мобильности студентов, и, в-третьих, с успешным осуществлением профессиональной деятельности и обеспечением конкурентоспособности выпускников высших учебных заведений как на внутреннем, так и на международном рынке труда. Такое понимание миссии иностранного языка как учебного предмета потребовало пересмотра концептуальных основ его преподавания не только в рамках иноязычной подготовки, но и в системе высшего образования в целом, что нашло отражение в ряде публикаций, которые провозглашают важность *предметно-языкового обучения* студентов [1, с. 124], которое «выступает новым, перспективным с методической стороны, однако недостаточно разработанным подходом к обучению студентов неязыкового вуза профессиональному иностранному языку и профильным дисциплинам» [2; 3, с. 17], основным принципом которого является интегративность, под которой понимается «интеграция трех видов: лингвистического и социокультурного аспектов, профессиональной тематики и языкового наполнения, интеграция CLIL (англ. Content and Language Integrated Learning) традиционного подхода к изучению языка LSP (англ. Language for Special Purposes)» [1, с. 124].

Требования ФГОС предполагают, что выпускники неязыковых вузов должны быть способны на достаточно высоком уровне осуществлять межкультурное общение на иностранном языке для решения профессиональных и научных задач. Иностранный язык является одним из важнейших предметов гуманитарного, социального и экономического цикла. Иностранный язык как учебный предмет всегда занимал особое место в образовании специалиста любой профессии: владение хотя бы одним иностранным языком сегодня важно и востребовано в рамках международного межкультурного общения.

Основные векторы инновационного обучения языку и культуре в рамках профессиональной иноязычной подготовки специалиста. Дадим характеристику наиболее значимым, на наш взгляд, стратегическим направлениям в обучении языку и культуре в неязыковом вузе. Полагаем, что важнейшей составляющей *профессиональной культуры* современного специалиста становится его *гуманитарная подготовка*, огромное место в которой занимают следующие задачи: формирование языкового сознания, культуры взаимодействия с представителями иной картины мира. В этой связи мы разделяем позицию ученых, которые считают, что суть профессионального иноязычного образования заключается в формировании иноязычной коммуникативной культуры с упором на развитие профессионально ориентированной речи, что обуславливает выполнение условия относительно профессионального общения на ИЯ и ОК-7 ФГОС о ведении просветительской и воспитательной деятельности» [4, с. 104]. Нам представляется важным осмысление профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции через профессиональную культуру современного специалиста и профессиональную деятельность. Анализ иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, а также взаимоотношений между профессиональной культурой специалиста и профессиональной деятельностью, ценностными установками субъекта профессиональной

деятельности и профессиональной социальной прослойкой позволяет определить сущность и компоненты профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, ее место в профессиональной культуре специалиста, а также выявить причинно-следственные связи этих отношений, что представляется важным для понимания механизмов формирования *профессиональной межкультурной компетенции*, как основного компонента профессиональной культуры личности, его профессионально-коммуникативного портрета. В первую очередь следует отметить, что в современной науке присутствует достаточно широкий спектр научных исследований, посвященных проблемам компетентностного развития специалиста и, в частности, затрагивающим вопросы формирования его межкультурной коммуникативной компетенции, которые нашли свое продолжение в номенклатуре межкультурных умений, предложенных А.А. Дудиным [5]. Подготовка высококвалифицированных кадров средствами иноязычного образования становится одним из наиболее важных направлений высшего профессионального иноязычного образования, поскольку такое образование готовит специалистов широкого профиля, способных осуществлять профессиональную деятельность в сфере экономики, государственного и муниципального управления, социального развития, бизнеса и предпринимательства, инжиниринга и т. д. Вторичная социализация личности средствами иностранного языка и иноязычной культуры способствует уточнению их «Я-концепции», позволяет более полно осознать себя в качестве субъекта национальной культуры, по-новому осмыслить эти положения. Толерантность к носителям другой культуры, языка и менталитета, аналитический подход к межкультурным феноменам могут быть направлены на профессиональное межкультурное общение, способствуя проявлению уважения, открытости, пониманию межкультурных различий и принятию собеседника.

Одним из основных среди вышеперечисленных требований является требование со-

ответствия уровня иноязычной подготовки запросам общества и работодателей, *формирование конкурентноспособной личности*, способной к саморазвитию и самосовершенствованию [6]. Все эти и другие вызовы времени являются факторами, обуславливающими специфику современного иноязычного образования специалистов.

Нет сомнений в том, что выпускники высших учебных заведений должны владеть иноязычной коммуникативной компетенцией для осуществления как профессионального, так и повседневного общения. Федеральные образовательные стандарты третьего поколения четко формулируют требования, предъявляемые к бакалаврам неязыковых вузов: владеть знанием базовых ценностей мировой культуры и готовностью опираться на них в своем личностном и общекультурном развитии, уметь логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, владеть одним из иностранных языков на уровне, обеспечивающем эффективную профессиональную деятельность.

Задачи гуманизации профессионального образования нацелены на приобщение студентов к культурному наследию и духовным ценностям, «общепринятым убеждениям относительно целей, к которым человек должен стремиться, составляющим основу нравственных принципов существования» [7, с. 268], своего и других народов. Обучение иностранному языку на гуманистической основе предполагает, прежде всего, развитие личности, психических процессов и мотивационной сферы; применение дифференцированного и коммуникативного подходов к формированию навыков иноязычной речи; индивидуализацию и диверсификацию процесса обучения иностранному языку; применение здоровьесберегающих технологий обучения иностранному языку [8].

Качество профессионального иноязычного образования во многом определяется сегодня от успешного применения различных его форм – формального, неформального и информального. В своих исследованиях Г.В. Сороковых, О.С. Кутепова говорят о том, что данные формы профессионального

иноязычного образования представляют собой «индивидуальную познавательную деятельность, которая сопровождает повседневную жизнь человека и не обязательно носит целенаправленный характер, но создает предпосылки для включения обучающегося в неформальное и формальное образование, и результатом этого становится его непрерывное личностно-профессиональное развитие» [9, с. 219]. Сегодня профессиональное иноязычное образование реализуется посредством вариативных образовательных программ, разработок индивидуального сопровождения каждого студента и направлено на их конкретные образовательные запросы в лингводидактическом поле самообучения. Различные виды образования (формальное, неформальное, информальное) обеспечивают мобильность в выборе методов, приемов, способов обучения иностранному языку и лингводидактической теории; гибкость в организации урочной и внеурочной деятельности обучающихся; позволяет индивидуализировать иноязычную подготовку студентов, используя различные подходы к нестандартным формам и видам. Развивая навыки работы в интернет-среде, студенты овладевают знаниями функционирования глобальных сетей, ИКТ. Знание иностранного языка облегчит студентам освоение современных языков программирования и управления операционными системами, которые в основном написаны на английском языке.

Учитывая современные тенденции развития общества, ориентированного на интеграцию во всех сферах его деятельности, интенсивное межкультурное взаимодействие, характеризующееся многофункциональностью и многокомпонентностью профессиональной деятельности, данный подход к определению качества университетского иноязычного образования представляется нам целесообразным.

Все вышеперечисленные векторные направления обуславливают потребность государства и общества в высококвалифицированных кадрах, способных руководить процессами интеграции, осуществлять профессиональную коммуникацию на высоком

уровне, требующим владения, по крайней мере, одним из языков международного общения. Эти факторы высвечивают особую роль, которая отводится иностранному языку в процессе профессиональной подготовки будущих менеджеров, и определяют специфику иностранного языка как учебного предмета в управленческом образовании.

В процесс вузовского обучения успешно внедряется система зачетных единиц (кредитов), позволяющая сопоставить все учебные предметы с точки зрения их трудоемкости. С сожалением следует отметить, что внедрение данной системы привело к существенному сокращению количества часов, выделяемых на изучение иностранного языка при подготовке бакалавров в пользу большего количества учебного времени, отводимого на самостоятельную работу студентов. Не менее важным изменением в системе вузовского преподавания иностранных языков становится внедрение принципиально новой уровневой системы оценки и контроля качества обучения иностранному языку, разработка инновационных подходов к оцениванию результатов обученности [10].

Значимым в таком случае представляется использование коммуникативно-прагматических стратегий в преподавании иностранного языка для специальных целей, то есть применение разнообразных форм и видов общения, в том числе в цифровой образовательной среде. В таком контексте главное требование к иноязычному профессиональному общению – оно должно *стать гуманистически ориентированным*, рассматривать человека как основную ценность, быть направленным на развитие личности. При таком подходе любые формы, методы, технологии являются не самоцелью, а рассматриваются в контексте одной из основных задач создания образовательной среды – обеспечить максимально благоприятные условия для формирования профессиональной коммуникативной культуры будущего специалиста.

Некоторые общекультурные компетенции напрямую связаны с изучением иностранного языка: например, ОК-19 – способ-

ность осуществлять деловое общение: публичные выступления, переговоры, проведение совещаний, деловую переписку, электронные коммуникации. В профессиональном иноязычном образовании, в рамках курса языка делового общения выделяется группа тем, при изучении которых студенты овладевают особенностями иноязычного делового общения. Тема «Деловая переписка» проходит через весь курс языка делового общения, на протяжении которого обучающиеся овладевают умениями составлять различные документы деловой направленности и вести деловую корреспонденцию.

Процесс профессиональной подготовки бакалавров и магистров при введении двухуровневой системы высшего образования предполагает рассмотрение образовательного процесса как субъект-субъектного взаимодействия, направленного не только на усвоение обучаемым преподаваемого материала, но и имеющим своей целью развитие у него таких способностей, как самопознание, самостоятельное изучение материала, умение организовывать свой познавательный процесс [11, с. 12]. Предполагается, что обучающейся не должен быть ограничен ни в способах изучения иностранного языка, ни во времени, отводимом на его изучение, что возможно в первую очередь на основе создания особой образовательной иноязычной среды [12]. Современные студенты неязыковых вузов – это новое поколение, выросшее в условиях компьютеризации жизни и относящиеся к так называемому *NetGeneration*, которые прекрасно владеют информационными технологиями, для которых очень важно умение использовать интернет-ресурсы для личностного/карьерного роста [13]. В связи с этим преподавателю «необходимо помочь обучающимся, имеющим доступ к работе с любой информацией, а также «широкой коммуникации в Глобальной сети» (Н.В. Бордовская), овладеть иностранным языком, говорить и понимать речь представителей иноязычного социума» [14, с. 30].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, инновации современного профессионального иноязычного образования связаны, в первую очередь, с изменением стратегической задачи обучения иностранному языку для специальных целей, где основной акцент делается на формирование личности профессионала, его культуры и навыков XXI века: креативности, творчества, самостоятельности, критического мышления, что еще раз подчеркивает важность новой тенденции современного иноязычного образования, которое связано, в первую очередь, с разработкой на теоретическом и практическом уровнях предметно-языкового обучения, что позволяет формировать профессионала-исследователя, способного самостоятельно осваивать и получать новые лингвистические и профессиональные знания в результате переноса смыслового контекста учебной деятельности от функционального к автономному, творческому. Синтез различных взглядов на содержание понятия меж-

культурной коммуникативной компетенции специалиста позволяет осуществить его авторское уточнение как единство социально-культурной, социально-лингвистической и коммуникативной компетенций. Она формируется и реализуется в ходе межкультурного профессионального субъект-субъектного и субъект-объектного взаимодействий. В связи с этим мы определяем межкультурную коммуникативную компетенцию выпускника неязыкового вуза как свойство языковой личности, включающее в себя не только наличие знаний о различиях культур, понимание общения как ценности и умение соответствовать нормам международного общения в нестандартных социокультурных ситуациях, способность и опыт осуществлять межкультурное общение в различных коммуникативных ситуациях на иностранном языке с выходцами из среды иной культуры, но умения применять и передавать в профессиональной деятельности эти знания, умения и опыт изучающим иностранный язык, трансформируя в их личностный опыт.

Список источников

1. *Халяпина Л.П., Шостак Е.В.* Плюрилингвальный и транслингвальный подходы как новые тенденции в теории интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам студентов технических вузов // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2019. № 2. С. 119-130. <https://doi.org/10.15593/2224-9389/2019.2.11>
2. *Алмазова Н.И., Попова Н.В., Дашкина А.И.* Учебник по иностранному языку как лингводидактическая платформа актуализации проектной деятельности студентов неязыкового вуза // Иностранные языки в школе. 2021. № 7. С. 64-71.
3. *Сысоев П.В.* Ключевые вопросы реализации предметно-языкового интегрированного обучения иностранному языку и профильным дисциплинам в российских вузах // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 10-19.
4. *Сороковых Г.В., Шумейко Т.Н.* Дискуссионно-просветительская культура студента как феномен профессиональной образовательной системы // Психология образования в поликультурном пространстве. 2018. № 41 (1). С. 102-110.
5. *Дудин А.А.* Формирование межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода // Язык и культура. 2015. № 3 (33). С. 86-99.
6. *Сороковых Г.В., Жаркова Т.И., Бобунова А.С., Герасимова А.М. и др.* Воспитание личности в процессе обучения иностранному языку и культуре в XXI веке: теория и практика / под науч. ред. Г.В. Сороковых, Т.И. Жарковой. М.: УЦ «Перспектива», 2021. 284 с.
7. *Жаркова Т.И.* Ценностные ориентации и их роль в обучении иностранному языку // Аксиология иноязычного образования в контексте подготовки педагога будущего: материалы Междунар. науч.-практ. форума, посвящ. 65-летию кафедры методики преподавания иностранных языков / отв. ред. А.К. Крупченко, А.В. Малев. М.: МПГУ, 2020. С. 264-280.

8. Сороковых Г.В., Жаркова Т.И., Вишневская Е.М., Латыш А.Ф. и др. Учитель, личность, реформатор / под науч. ред. Г.В. Сороковых, Т.И. Жарковой. М.: УЦ «Перспектива», 2020. 280 с.
9. Сороковых Г.В., Кутепова О.С. Вызовы XXI века: неформальное иноязычное образование и стратегии его реализации // Язык и культура. 2018. № 42. С. 214-225.
10. Андрух А.О., Сороковых Г.В. Процессный подход к оцениванию иноязычной речевой компетенции бакалавра экономического профиля // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2017. № 38. С. 176-185.
11. Сергеева В.П., Сергеева И.С., Сороковых Г.В., Зиборова Ю.В., Подымова Л.С. Тьютор в образовательном пространстве / под ред. В.П. Сергеевой. М.: УЦ «Перспектива», 2014. 216 с.
12. Сороковых Г.В., Баранова И.Е. Влияние иноязычной образовательной среды на формирование личности студента как лидера-профессионала // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. Т. 9. № 2-1. С. 176-181. <https://doi.org/10.17748/2075-9908-2017-9-2/1-176-181>.
13. Сороковых Г.В., Капнушева Х.Х., Герасимова Н.И. и др. Интерактивные технологии в иноязычном образовании: исследование стратегий и опыта применения / под науч. ред. Г.В. Сороковых. М.: УЦ «Перспектива», 2013. 172 с.
14. Жаркова Т.И., Латыш А.Ф. Обучение аудированию студентов неязыковых вузов для успешной реализации межкультурной коммуникации // Иностранные языки в школе. 2020. № 1. С. 29-35.

References

1. Khalyapina L.P., Shostak E.V. Plyurilingval'nyy i translingval'nyy podkhody kak novyye tendentsii v teorii integrirovannogo obucheniya inostrannym yazykam i professional'nyy distsiplinam studentov tekhnicheskikh vuzov [Plurilingual and translingual approaches as new trends in the theory of content and language integrated learning for technical university students]. *Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniiya i pedagogiki – PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2019, no. 2, pp. 119-130. <https://doi.org/10.15593/2224-9389/2019.2.11>. (In Russian).
2. Almazova N.I., Popova N.V., Dashkina A.I. Uchebnik po inostrannomu yazyku kak lingvodidakticheskaya platforma aktualizatsii proyektnoy deyatel'nosti studentov neyazykovogo vuza [Textbook on a foreign language as a linguodidactic platform for updating the project activities of students of a non-linguistic university]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2021, no. 7, pp. 64-71. (In Russian).
3. Sysoyev P.V. Klyuchevyye voprosy realizatsii predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku i profil'nyy distsiplinam v rossiyskikh vuzakh [Key issues of the implementation of content language integrated learning of a foreign language and specialized disciplines in Russian universities]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2021, no. 5, pp. 10-19. (In Russian).
4. Sorokovykh G.V., Shumeyko T.N. Diskussionno-prosvetitel'skaya kul'tura studenta kak fenomen professional'noy obrazovatel'noy sistemy [Discussion and educational culture of a student as a phenomenon of a professional educational system]. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve – Educational Psychology in Polycultural Space*, 2018, no. 41 (1), pp. 102-110. (In Russian).
5. Dudin A.A. Formirovaniye mezhkul'turnykh umeniy studentov na osnove kommunikativno-etnograficheskogo podkhoda [Development of intercultural skills of students on the basis of a communicative-ethnographic approach]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2015, no. 3 (33), pp. 86-99. (In Russian).
6. Sorokovykh G.V., Zharkova T.I., Bobunova A.S., Gerasimova A.M. et al. *Vospitaniye lichnosti v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku i kul'ture v XXI veke: teoriya i praktika* [Personal Education in the Process of Teaching a Foreign Language and Culture in the 21st Century: Theory and Practice]. Moscow, Training Center "Perspektiva" Publ., 2021, 284 p. (In Russian).
7. Zharkova T.I. Tsennostnyye oriyentatsii i ikh rol' v obuchenii inostrannomu yazyku [Value orientations and their role in teaching a foreign language]. *Materialy Mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo foruma, posvyashchennogo 65-letiyu kafedry metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov «Aksiologiya inoyazychnogo obrazovaniya v kontekste podgotovki pedagoga budushchego»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Forum Dedicated to 65th Anniversary of Methods of Foreign Language Teaching Department "Axiology of Foreign Language Education in the Context of Training a Teacher of the Future"]. Moscow, Moscow Pedagogical State University Publ., 2020, pp. 264-280. (In Russian).

8. Sorokovych G.V., Zharkova T.I., Vishnevskaya E.M., Latysh A.F. et al. *Uchitel', lichnost', reformator* [Teacher, Personality, Reformer]. Moscow, Training Center "Perspektiva" Publ., 2020, 280 p. (In Russian).
9. Sorokovych G.V., Kutepova O.S. Vyzovy XXI veka: neformal'noye inoyazychnoye obrazovaniye i strategii ego realizatsii [Challenges of the 21st century: non-formal foreign language education and strategies for its implementation]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2018, no. 42, pp. 214-225. (In Russian).
10. Andruk A.O., Sorokovych G.V. Protsessnyy podkhod k otsenivaniyu inoyazychnoy rechevoy kompetentsii bakalavra ekonomicheskogo profilya [Process approach to evaluation of foreign language speech competence of a bachelor of economics]. *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobrolyubova – Nizhny Novgorod Linguistics University Bulletin*, 2017, no. 38, pp. 176-185. (In Russian).
11. Sergeyeva V.P., Sergeyeva I.S., Sorokovych G.V., Ziborova Y.V., Podymova L.S. *T'yutor v obrazovatel'nom prostranstve* [Tutor in the Educational Space]. Moscow, Training Center "Perspektiva" Publ., 2014, 216 p. (In Russian).
12. Sorokovych G.V., Baranova I.E. Vliyaniye inoyazychnoy obrazovatel'noy sredy na formirovaniye lichnosti studenta kak lidera-professionala [Influence of a miscellaneous educational environment for the formation of the personality of a student as a leader-professional]. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl' – Historical and Social-Educational Idea*, 2017, vol. 9, no. 2-1, pp. 176-181. <https://doi.org/10.17748/2075-9908-2017-9-2/1-176-181>. (In Russian).
13. Sorokovych G.V., Kappusheva K.K., Gerasimova N.I. et al. *Interaktivnyye tekhnologii v inoyazychnom obrazovanii: issledovaniye strategiy i opyta primeneniya* [Interactive technologies in foreign language education: a study of strategies and application experience]. Moscow, Training Center "Perspektiva" Publ., 2013, 172 p. (In Russian).
14. Zharkova T.I., Latysh A.F. Obucheniye audirovaniyu studentov neyazykovykh vuzov dlya uspekhnoy realizatsii mezhkul'turnoy kommunikatsii [Learning to listen to students of non-linguistic universities for the successful implementation of intercultural communication]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2020, no. 1, pp. 29-35. (In Russian).

Информация об авторах

Михеева Наталья Николаевна, преподаватель кафедры «Иностранные языки», Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-5408-1550](https://orcid.org/0000-0002-5408-1550), NNMikheeva@fa.ru

Гусева Раиса Григорьевна, преподаватель кафедры «Иностранные языки», Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-2309-050X](https://orcid.org/0000-0002-2309-050X), RGGuseva@fa.ru

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

Статья поступила в редакцию 26.11.2021
Одобрена после рецензирования 25.02.2022
Принята к публикации 18.03.2022

Information about the authors

Natalia N. Mikheeva, Lecturer of Foreign Languages Department, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-5408-1550](https://orcid.org/0000-0002-5408-1550), NNMikheeva@fa.ru

Raisa G. Guseva, Lecturer of Foreign Languages Department, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-2309-050X](https://orcid.org/0000-0002-2309-050X), RGGuseva@fa.ru

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

The article was submitted 26.11.2021
Approved after reviewing 25.02.2022
Accepted for publication 18.03.2022

Научная статья
УДК 372.881.1
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-400-409

Специфика обучения студентов неязыковых специальностей чтению на английском языке

Арсен Генрикович ГЕВОРГЯН^{1*}, Ирина Николаевна ШУСТОВА²

¹ФГБОУ ВО «Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I»
394087, Российская Федерация, г. Воронеж, ул. Мичурина, 1

²ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»
394043, Российская Федерация, г. Воронеж, ул. Ленина, 86

*Адрес для переписки: arsengevorgyan_87@mail.ru

Аннотация. Рассмотрена актуальная проблема обучения студентов технических вузов чтению специальных текстов на английском языке. Предмет исследования – основные сложности обучения, с которыми сталкивается преподаватель и студент. Целью исследования явилось выявление типичных причин возникновения трудностей при обучении студентов чтению аутентичных английских текстов и поиск эффективных способов их преодоления. Методом опроса и наблюдения, систематизации имеющихся сведений по данному вопросу и на основе опыта сделан вывод о том, что одной из сложностей, наряду с лексической и грамматической составляющей специальной аутентичного исследования, при обучении студентов неязыковых специальностей чтению выступает большой объем текста, что психологически трудно для преодоления обучающимся с недостаточным уровнем языковой подготовки. Доказано, что на начальном этапе для более эффективной работы в слабой группе учащихся рекомендуется разделить текст на фрагменты по числу учащихся в группе и поручить каждому из них работу с полученным отрывком. Трудности, обусловленные незнакомой лексикой и сложными грамматическими конструкциями, целесообразно разбирать вместе со студентами, комментируя и объясняя по ходу проверки выполненного задания. Акцентируется и доказана важность обучения чтению, как одному из ведущих видов речевой деятельности при подготовке современных инженеров. Практическое применение результатов данной работы возможно при преподавании иностранного языка в неязыковом вузе.

Ключевые слова: виды речевой деятельности, аутентичная литература, специальные тексты, эффективное чтение, разноуровневая подготовка

Для цитирования: Геворгян А.Г., Шустова И.Н. Специфика обучения студентов неязыковых специальностей чтению на английском языке // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 2. С. 400-409. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-400-409>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-400-409

Specificity of teaching students of non-linguistic specialties reading English

Arsen G. GEVORGYAN^{1*}, Irina N. SHUSTOVA²

¹Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great
1 Michurina St., Voronezh 394087, Russian Federation

²Voronezh State Pedagogical University
86 Lenina St., Voronezh 394043, Russian Federation

*Corresponding author: arsengevorgyan_87@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](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная



© Геворгян А.Г., Шустова И.Н., 2022

Abstract. We consider current problem of teaching students of technical institutions reading special texts in English. The subject of research is basic difficulties of teaching and learning, which students and teachers face. The aim of the research is to reveal the typical reasons of emerging difficulties while teaching students reading authentic English texts and to search the effective ways to overcome the difficulties. By methods of enquiry and observation, systematization of existing evidence on this subject and basing on the authors' experience, it is concluded that one of the difficulties of an authentic special article, together with the lexical and grammatical component, while teaching students of non-language specialties reading, appears a huge volume of a text, that is psychologically difficult to overcome for students with insufficient level of language competence. It has been proved that on the initial stage of teaching in a "weak" group of students, for more effective work, it is recommended to divide the text into fragments and share them among all students in the group. So that each student could make hard work at his extract. Difficulties, caused by unknown lexis and complex grammatical constructions, should be discussed with the students, commenting and explaining each case while checking up the task. The importance of teaching reading as one of the leading kinds of speech activity while preparing modern engineers is highlighted and proved by the authors. Practical use of the results of the research is possible while teaching a foreign language in non-linguistic institutions.

Keywords: kinds of speech activity, authentic literature, special texts, effective reading, multi-level training

For citation: Gevorgyan A.G., Shustova I.N. Spetsifika obucheniya studentov neyazykovykh spetsial'nostey chteniyu na angliyskom yazyke [Specificity of teaching students of non-linguistic specialties reading English]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 2, pp. 400-409. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-400-409> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В современных условиях развития науки и техники трудно представить себе высококвалифицированного специалиста в какой-либо отрасли знаний, не владеющего хотя бы одним иностранным языком. Расширение

международных контактов и сотрудничества с представителями других стран, безусловно, требует общения на языке-посреднике; одним из таковых сейчас является английский язык. Владение английским языком позволяет человеку не только эффективно общаться с зарубежными коллегами, но и получать

доступ к различной информации, в том числе профессионального характера. На этом этапе возникает закономерная потребность в эффективном чтении и понимании прочитанного, что и обуславливает актуальность обучения профессионально-ориентированному чтению в высших учебных заведениях, ведущих подготовку специалистов неязыковых специальностей.

ПОСТАНОВКА ЗАДАЧИ

Предметом нашего исследования выступают сложности обучения чтению, с которыми сталкивается преподаватель и студент. Целью исследования является выявление типичных причин возникновения трудностей при обучении студентов чтению аутентичных английских текстов, а также поиск и предложение эффективных способов по их преодолению. При работе над рассматриваемой темой применялись методы опроса и наблюдения, анализа научной литературы по данной проблематике, систематизации имеющихся сведений по исследуемому вопросу.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования по иностранным языкам, целью обучения иностранному языку в неязыковом вузе является достижение студентами такого уровня иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции, который позволяет использовать иностранный язык как средство межкультурного общения на уровне международных стандартов в профессиональной (производственной и научной) деятельности и для целей самообразования. Ю.А. Лупиногина и И.В. Зарочинцева отмечают, что «в ФГОС третьего поколения изменился подход к обучению. Задача педагогов состоит не в обучении видам речевой деятельности (чтению, письму, говорению, аудированию), а в формировании компетенций. Одна из основных компетенций – это владение иностранным языком на уровне, обеспечивающем эффективную профессиональную деятельность, или владение им на

уровне профессионального общения и письменного перевода» [1, с. 142].

Любая профессиональная деятельность подразумевает умение извлекать необходимую информацию из текста, следовательно, такой вид речевой деятельности, как чтение выступает одним из основных.

М.М. Шиловская отмечает, что «овладение навыком академического чтения представляется одной из целей обучения у студентов неязыковых вузов. С одной стороны, в современном обществе чтение является одним из важнейших средств получения информации, каналом адекватного включения в глобальное информационное поле. С другой стороны, курс «Английский язык для специальных целей» (“English for specific purposes”) предполагает изучение обширного массива оригинальных неадаптированных текстов (информативных и публицистических), изучение узкоспециальной и научной лексики, характерной для исследований в области выбранной специальности» [2].

Т.Г. Агапитова рассматривает умение профессионально-ориентированного чтения как «способность оптимальным образом благодаря совокупности сформированных качеств (целенаправленности, динамичности, продуктивности, интегрированности и иерархичности) осуществлять самостоятельные простые и сложные речевые действия по распознаванию предметного содержания профессионально-значимого текста в соответствии с собственными или заданными извне с помощью коммуникативной ситуации мотивами в целях совершенствования профессиональной культуры» [3]. Вместе с тем исследователь отмечает, что «применительно к обучению в языковом вузе не выработана общая стратегия обучения чтению, не разработаны конкретные критерии выделения уровней владения коммуникативной компетенцией в опосредованном общении в профессиональных целях, не определено содержание целевого и промежуточных уровней, что препятствует динамичности, качественному и количественному разворачиванию процесса обучения чтению как самостоя-

тельному виду речевой деятельности в языковом вузе» [3, с. 4].

Если, по мнению исследователей, такая проблема до конца не решена в языковом вузе, то в неязыковом вузе вопрос формирования умения самостоятельной работы с иноязычным текстом, при котором обучающийся способен правильно понять содержание прочитанного, извлечь из текста необходимую ему информацию, понять основную идею, выделить главное и второстепенное, изложить прочитанное в виде реферирования, остается еще более нерешенным. Отдельного рассмотрения заслуживает фонетическая составляющая данного процесса, о которой тоже не следует забывать.

Согласно Е.И. Пассову, «уметь читать – это, прежде всего, владеть техникой чтения, то есть мгновенно узнавать зрительные образы речевых единиц и озвучивать их во внутренней или внешней речи. Любая речевая единица является оперативной единицей восприятия. Такой единицей может быть слово, или даже слог (при плохой технике чтения), или словосочетание из двух или нескольких слов (синтагма) и даже целая сложная фраза (а при скорочтении – и абзац). Чем крупнее оперативная единица восприятия, тем лучше техника чтения, а чем лучше техника чтения, тем выше уровень понимания текста» [4, с. 113-114]. Специалисты, в том числе Е.И. Пассов, классифицируют два основных вида чтения, согласно цели деятельности читающего – «чтение с общим охватом содержания», если важно «понять основную мысль» [4, с. 114] и «чтение с полным пониманием», если читающий желает проработать текст тщательно, понять детали. Ю.А. Лупиного и И.В. Зарочинцева, ссылаясь на классификацию видов чтения С.К. Фоломкиной, выделяют «поисковое, просмотровое, ознакомительное и изучающее чтение» [1, с. 142].

Отмечая важность обучения чтению, В.В. Липкина подчеркивает, что «чтение выступает одним из главных видов речевой деятельности. Оно может выступать как целью, так и средством обучения» [5, с. 246].

Основным средством обучения коммуникативно-когнитивному умению читать яв-

ляются аутентичные тексты различного уровня – от текстов в виде номинативных предложений (например, заголовки статей, афиши, реклама, вывески) до полноценных газетных статей, состоящих из нескольких абзацев, сопровождающихся методически целесообразными заданиями [6, с. 243].

Ю.Н. Кучеренко, отмечая важность использования аутентичных источников при обучении чтению, справедливо полагает, что «аутентичные материалы знакомят с реалиями страны изучаемого языка, приобщают к культурным ценностям других народов. Работа над аутентичными текстами не только положительно воздействует на эмоциональную сферу личности учащегося, но и ведет к активизации и обогащению словарного запаса учащихся, расширяет социокультурный компонент их иноязычной речевой компетентности, интенсифицирует процесс освоения иностранного языка за счет подключения дополнительной мотивации» [6, с. 243]. «Использование аутентичных материалов, текстов играет значимую роль в усвоении учащимися соответствующей профессиональной лексики» [7, с. 173].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Вместе с тем аутентичные тексты вызывают и определенные сложности у студентов, особенно у обучающихся неязыковых вузов. Вообще преподавание иностранного языка в неязыковом вузе имеет свою специфику. Для начала обозначим основные трудности, с которыми сталкиваются как преподаватели, так и сами студенты. Несмотря на все описанные выше современные требования к профессионально-ориентированной подготовке будущих инженеров-специалистов, иностранный язык в неязыковом вузе остается предметом второстепенным, следовательно, и отношение к нему соответствующее. Трудности заключаются в следующем:

- 1) на иностранный язык как на предмет отводится малое количество аудиторных часов;
- 2) низкая мотивация студентов к изучению иностранного языка, объясняющаяся большой академической загруженностью

основными предметами по специальности и нехваткой времени для изучения непрофилирующего предмета;

3) на занятиях по иностранному языку в группах, как правило, собраны студенты с различной языковой подготовкой, чаще довольно слабой.

Поэтому перед преподавателем встает ряд весьма сложных задач, с одной стороны, следуя программе, успеть пройти весь запланированный материал, с другой стороны, мотивировать учащихся, а также адаптировать материал под возможности студентов, находящихся на разных уровнях языковой подготовки, в том числе и нулевой, так как на практике встречаются и такие случаи.

По мнению Е.И. Лобановой, «при обучении различным видам чтения в первую очередь нужно учитывать формирование умений понимать читаемое, извлекать информацию, без чего чтение на иностранном языке нельзя считать подлинно коммуникативным» [8]. Исследователь отмечает ключевую роль умения читать в процессе становления личности студента и подчеркивает, что «чтение помогает студенту знакомиться с новыми для него явлениями, фактами о жизни и культуре страны изучаемого языка. В процессе чтения студенты учатся мыслить критически, проверять фактическую точность и логическую последовательность текста, рассматривать контекст, аргументировать свою точку зрения, изучать альтернативы. Обучение аналитическому чтению поможет учащемуся чувствовать уверенность в работе с различными типами информации. Студент, умеющий работать с разными видами текстов, сумеет плодотворно взаимодействовать с информационными ресурсами» [8].

На своем опыте многие преподаватели убедились, что «текстовый материал должен соответствовать уровню языковой и профессиональной подготовки студентов» [1, с. 142]. Но как быть, если в группе из 18 человек среднего уровня владения английским языком достигли 5 человек, основная масса ниже среднего и еще два человека изучают язык практически с нуля, так как в школе

один изучал французский, а другой – немецкий? А в техническом вузе не предусмотрены занятия по данным языкам для столь малочисленного контингента. Более того, «у многих студентов отсутствуют навыки культуры чтения, такие как внимательное отношение к заголовку текста, просмотр текста для того, чтобы составить представление об основном содержании и его трудностях, поиск необходимой информации или главного в тексте, осмысление прочитанного, исходя из собственного опыта и знаний» [1, с. 142].

Безусловно, важен личностно-ориентированный подход к обучению студентов, при котором учитываются индивидуальные задатки, способности и возможности обучающегося, и который предусматривает в качестве основных принципов дифференциацию и индивидуализацию обучения, его развивающий и формирующий характер.

Относительно чтения специальных текстов, на наш взгляд, необходимым методическим условием повышения мотивации студентов неязыковых вузов к чтению специальной литературы является подбор текстов социально значимой тематики, которая представляет для них интерес и побуждает к обсуждению. К такому же выводу в своей практике приходят и другие преподаватели. В частности, В.К. Колобаев отмечает, что «заинтересованность поддерживается доступностью читаемого материала. Поэтому на первом этапе обучения текстовый материал должен быть достаточно прост и соответствовать или лишь в незначительной степени превышать языковую компетенцию студентов. Чрезмерно сложный языковой материал ведет к быстрому утомлению учащихся, а следовательно, к снижению интереса и общей заинтересованности в овладении иностранным языком» [9, с. 17].

В процессе обучения чтению мы решили провести эксперимент, в ходе которого выяснили, в чем заключаются основные сложности работы с текстом для студентов. Сначала группе студентов 2 курса в количестве 18 человек было предложено задание: за время, выделенное в рамках аудиторного за-

нения, прочитать аутентичную статью на английском языке (объем статьи 4000 знаков), взятую из научного журнала, соответствующего их специальности, и составить краткий пересказ-summary прочитанного текста.

К концу отведенного времени с заданием частично справились 5 человек, но на довольно слабом уровне (просили дать задание на дом, чтобы лучше подготовиться). Остальные, пользуясь словарем Google-переводчик, с трудом перевели текст, но не поняли его до конца, не говоря уже о кратком пересказе с передачей основной идеи статьи.

После этого мы провели опрос среди студентов вышеупомянутой группы, посредством которого выяснили, что аутентичный специальный текст вызывает сложность, прежде всего, избытком сложной терминологической лексики (считают 9 человек – 50 % опрошенных), комплексом грамматических структур (10 человек – 60 % опрошенных), информационной насыщенностью (отметили 8 человек – 40 % студентов), а также субъективную психологическую трудность вызывает большой объем текста (отметили все 18 человек – 100 % опрошенных).

Тогда мы решили устранить трудность, которую отметили 100 % опрошенных, а именно, объем текста для перевода. Мы дали студентам другую статью схожей тематики, идентичную по объему и сложности, и предложили предпринять коллективную работу над текстом. Статью поделили на практически равные по объему фрагменты по числу человек в группе (при этом полный текст всей статьи был у каждого студента). Каждый отметил в тексте свой отрывок. Теперь текст визуально казался меньше, а значит, легче. Перевод с английского на русский язык занял, таким образом, меньше времени, психологически студентам проще было справиться с этим этапом работы над текстом. Далее, каждый прочитал свой отрывок, выделяя из него главную мысль, излагаемую в одном предложении (по-русски). Остальные в это время слушали ответы одноклассников, обсуждали и фиксировали идеи, составляя из них последовательную цепочку своего бу-

дущего высказывания. Параллельно с этим велась работа с лексикой. Сложные термины выписывались с переводом для всех, отчитывались хором, с целью проверки правильности произношения и лучшего запоминания. Сложные грамматические явления и конструкции также пояснялись преподавателем. В итоге большинство студентов отметили позитивный настрой, интерес и несложность работы с текстом. Трудность в основном вызвал пересказ текста на английском языке, но это только на первых порах, пока у студентов не был сформирован навык монологического высказывания, но выделять основную идею в тексте и кратко передавать смысл прочитанного на русском языке они научились. Принцип был понятен.

Поэтому на начальном уровне работы со статьей из специального научного журнала в группе студентов со слабыми языковыми навыками или разноуровневой подготовкой мы порекомендуем преподавателю использовать данный прием – поделить текст на более мелкие фрагменты и распределить их среди всех обучающихся, так каждому студенту в группе достанется небольшой отрывок, за который он отвечает лично. Аудиторное занятие, таким образом, пройдет более продуктивно, нежели каждый студент будет самостоятельно читать и переводить всю статью целиком. Так они быстрее справятся с заданием, а затем поделятся своими наработками с остальными. В процессе обсуждения и проверки каждый будет отвечать за свой фрагмент, параллельно прислушиваясь к ответу одноклассников. К тому же работа в группе положительно влияет на характер взаимоотношений в коллективе, основанных на взаимовыручке и доброжелательном отношении к сокурсникам, появляется командный дух и ответственность за порученное задание.

В процессе выполнения задания студентам можно предложить следующий алгоритм работы над чтением и переводом текста:

- 1) бегло прочитать свой фрагмент текста, стараясь понять общий смысл написанного;
- 2) выписать и перевести со словарем незнакомые или трудные слова;

3) убедиться в правильности произношения, фонетически отчитать их;

4) еще раз прочитать текст и отметить грамматические конструкции, вызывающие непонимание;

5) письменно осуществить перевод текста на русский язык;

6) попытаться сформулировать основную идею текста.

В ходе проверки выполненного задания, по ходу чтения и перевода, преподаватель может комментировать сложные моменты, пояснять грамматическую сторону текста, исправлять произношение. Таким образом, если в тексте, допустим, встретились такие словосочетания, как *cane sugar* и *sugar cane*, и это сбilo с толку студентов, то можно пояснить, что в данном случае первое слово является определением по отношению ко второму существительному, а это значит, что *cane sugar* – это сахар тростниковый, а *sugar cane* – это сахарный тростник. Если, к примеру, в тексте описано производство сахара (для студентов-технологов данной специализации), следует обратить внимание на основные термины, описывающие этот процесс, например, *saturation*, *crystallization*, *evaporation* и т. д. Здесь можно провести аналогию с изучаемыми процессами по основной специальности, где используются такие же понятия, и которые часто носят интернациональный характер.

Конструкции с причастными оборотами и герундием, сложноподчиненные и сложносочиненные предложения, как правило, вызывают сложности для понимания и перевода. Такие конструкции лучше изучить заранее, выполнить ряд упражнений на закрепление и повторение материала, довести этот навык до автоматизма, тогда, встретившись в аутентичном тексте, для студентов они уже будут знакомы и не покажутся громоздкими и непонятными.

Е.И. Лобанова также отмечает, что «для работы с английскими оригинальными текстами по специальности необходимо сформировать у студентов навыки и умения работы с такими текстами. Процесс работы с анг-

лийскими текстами включает несколько этапов. Каждому этапу характерно развитие особых навыков работы с текстом по специальности» [8]. И.И. Бухтоярова и Н.В. Степанова, делясь своим опытом по обучению чтению, отмечают, что «для сообщения о прочитанном студентам предлагаются общий план высказывания, сопутствующие ему речевые клише, устойчивые словосочетания и грамматические конструкции» [10, с. 72].

При восприятии текста обучаемые направляются следующими заданиями: выявите предложения, передающие содержание текста; найдите эквиваленты русским предложениям; выделите ключевые слова, с помощью которых можно пересказать текст или использовать их в монологическом высказывании; выведите основную идею на основе осмысления информации, полученной в процессе работы с текстом. На первом этапе обучения происходит передача знаний о стилистических, грамматических и лексических особенностях данных текстов. Передачу таких знаний целесообразно осуществлять в процессе знакомства обучаемых с текстами по специальности, учитывая тот факт, что студенты овладели техникой чтения и способны понимать несложные тексты по специальности. Чтение текста обуславливается заданием, которое предусматривает поиск студентами в тексте специальных терминов, интернациональных слов, сокращений, синтаксически сложных конструкций, видовременных форм глагола. Так, почти самостоятельно обучаемые знакомятся с лексическими и грамматическими особенностями английских текстов по специальности [8].

ВЫВОДЫ

Подводя некоторые итоги, отметим, что научная новизна нашей работы заключается в попытке решить важную проблему обучения студентов неязыкового вуза одному из аспектов владения иностранным языком посредством предложенной методики работы с аутентичными английскими текстами по специальности в группе со слабыми языко-

выми навыками, что играет важную роль в профессиональной подготовке студентов неязыковых вузов, так как в процессе работы с аутентичными текстами формируются навыки монологического высказывания, непосредственно понимания прочитанного, профессионального прогнозирования. На базе аутентичных специальных текстов формируется профессиональная и социокультурная компетенция студентов, расширяется лексический запас обучаемых, закрепляются грамматические навыки. Как справедливо отмечает В.А. Цапаева, «чтение не только само по себе обогащает человека духовно, расширяет его кругозор, но и позволяет ему

глубже понять окружающий мир» [11, с. 233]. Все это, несомненно, повышает конкурентоспособность такого специалиста на современном рынке труда. Практическая значимость нашего исследования заключается в возможности применения разработанных рекомендаций по работе с аутентичной статьей в учебном процессе в неязыковом вузе. Мы планируем в дальнейшем рассмотреть перспективы использования информационно-коммуникационных технологий при обучении чтению, систематизировать и апробировать результаты разработок, ведущихся в данном направлении.

Список источников

1. *Лутиногина Ю.А., Зарочинцева И.В.* Обучение чтению иноязычных текстов студентов неязыковых вузов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 4. С. 142-145.
2. *Шиловская М.М.* Развитие навыков академического чтения у студентов неязыковых специальностей // Актуальные проблемы современной науки. 2011. № 6 (62). С. 126-132.
3. *Агапитова Т.Г.* Обучение иноязычному информативному чтению в условиях формирования профессиональной культуры будущего учителя иностранного языка: Начальный этап обучения немецкому языку как специальности в классическом университете: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2000. 23 с.
4. *Пассов Е.И.* Урок иностранного языка в средней школе. М.: Просвещение, 1988. 223 с.
5. *Липкина В.В.* Технология формирования англоязычной речевой компетенции старшеклассников на примере обучения чтению // Иностранные языки в современной России: материалы регион. науч.-практ. конф. Воронеж: ВГПУ, 2011. С. 246-250.
6. *Кучеренко Ю.Н.* Чтение как ведущий вид деятельности при обучении немецкому языку как второму иностранному // Иностранные языки в современной России: материалы регион. науч.-практ. конф. Воронеж: ВГПУ, 2011. С. 242-244.
7. *Кондратьева М.С., Шустова И.Н.* Формирование коммуникативной компетенции учащихся общеобразовательной школы с помощью чтения аутентичной английской литературы // Иностранные языки и современные тенденции в иноязычном образовании: материалы 5 Юбилейной Междунар. науч.-практ. конф. Воронеж: Воронеж. гос. пед. ун-т, 2021. С. 169-175.
8. *Лобанова Е.И.* Психолингвистические основы обучения чтению студентов специальных текстов на иностранном языке в неязыковом вузе. URL: <https://infourok.ru/psiholingvisticheskie-osnovi-obucheniya-chteniyu-studentov-specialnih-tekstov-na-inostrannom-yazike-v-neyazikovom-vuze-2043402.html> (дата обращения: 15.11.2021).
9. *Колобаев В.К.* Алгоритм обучения лексическому аспекту чтения на иностранном языке студентов неязыковых специальностей // Национальная ассоциация ученых (НАУ). 2016. № 8 (24). С. 16-19.
10. *Бухтоярова И.И., Степанова Н.В.* Организация индивидуального чтения на лингвистических факультетах // Иностранные языки в современной России: материалы регион. науч.-практ. конф. Воронеж: ВГПУ, 2011. С. 71-73.
11. *Цапаева В.А.* Использование иноязычных текстов в процессе формирования личности ученика // Актуальные вопросы языкознания и методики преподавания иностранных языков. Воронеж: ВГПУ, 2013. С. 231-234.

References

1. Lupinogina Y.A., Zarochintseva I.V. Obucheniye chteniyu inoyazychnykh tekstov studentov neyazykovykh vuzov [Teaching reading foreign texts to students of non-linguistic universities]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication*, 2015, no. 4, p. 142-145. (In Russian).
2. Shilovskaya M.M. Razvitiye navykov akademicheskogo chteniya u studentov neyazykovykh spetsial'nostey [Development of academic reading skills among students of non-linguistic specialties]. *Aktual'nyye problemy sovremennoy nauki* [Current Problems of Modern Science], 2011, no. 6 (62), pp. 126-132. (In Russian).
3. Agapitova T.G. Obucheniye inoyazychnomu informativnomu chteniyu v usloviyakh formirovaniya professional'noy kul'tury budushchego uchitelya inostrannogo yazyka: Nachal'nyy etap obucheniya nemetskomu yazyku kak spetsial'nosti v klassicheskom universitete: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Teaching Foreign Language Informative Reading in the Context of the Development of a Professional Culture of a Future Teacher of a Foreign Language: The Initial Stage of Teaching German as a Specialty at a Classical University. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Yekaterinburg, 2000, 23 p. (In Russian).
4. Passov E.I. Urok inostrannogo yazyka v sredney shkole [Foreign Language Lesson in High School]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1988, 223 p. (In Russian).
5. Lipkina V.V. Tekhnologiya formirovaniya angloyazychnoy rechevoy kompetentsii starsheklassnikov na primere obucheniya chteniyu [Technology for the development of English-speaking speech competence of high school students on the example of teaching reading]. *Materialy regional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Inostrannyye yazyki v sovremennoy Rossii»* [Proceedings of the Regional Scientific and Practical Conference "Foreign Languages in Modern Russia"]. Voronezh, Voronezh State Pedagogical University Publ., 2011, pp. 246-250. (In Russian).
6. Kucherenko Y.N. Chteniye kak vedushchiy vid deyatel'nosti pri obuchenii nemetskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu [Reading as the leading activity in teaching German as a second foreign language]. *Materialy regional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Inostrannyye yazyki v sovremennoy Rossii»* [Proceedings of the Regional Scientific and Practical Conference "Foreign Languages in Modern Russia"]. Voronezh, Voronezh State Pedagogical University Publ., 2011, pp. 242-244. (In Russian).
7. Kondratyeva M.S., Shustova I.N. Formirovaniye kommunikativnoy kompetentsii uchashchikhsya obshcheobrazovatel'noy shkoly s pomoshch'yu chteniya autentichnoy angliyskoy literatury [Development of communicative competence of secondary school students by reading authentic English literature]. *Materialy 5 Yubileynoy Mezhdunarodnoy 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 Pedagogical University Publ., 2021, pp. 169-175. (In Russian).
8. Lobanova E.I. Psikholingvisticheskiye osnovy obucheniya chteniyu studentov spetsial'nykh tekstov na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze [Psycholinguistic Foundations of Teaching Students to Read Special Texts in a Foreign Language in a Non-Linguistic University]. (In Russian). Available at: <https://infourok.ru/psiholingvisticheskiye-osnovi-obucheniya-chteniyu-studentov-specialnih-tekstov-na-inostrannom-yazyke-v-neyazykovom-vuze-2043402.html> (accessed 15.11.2021).
9. Kolobayev V.K. Algoritm obucheniya leksicheskomu aspektu chteniya na inostrannom yazyke studentov neyazykovykh spetsial'nostey [Algorithm for teaching the lexical aspect of reading in a foreign language to students of non-linguistic specialties]. *Natsional'naya assotsiatsiya uchenykh* [National Association of Scientists], 2016, no. 8 (24), pp. 16-19. (In Russian).
10. Bukhtoyarova I.I., Stepanova N.V. Organizatsiya individual'nogo chteniya na nelingvisticheskikh fakul'tetakh [Organization of individual reading at non-linguistic faculties]. *Materialy regional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Inostrannyye yazyki v sovremennoy Rossii»* [Proceedings of the Regional Scientific and Practical Conference "Foreign Languages in Modern Russia"]. Voronezh, Voronezh State Pedagogical University Publ., 2011, pp. 71-73. (In Russian).
11. Tsapayeva V.A. Ispol'zovaniye inoyazychnykh tekstov v protsesse formirovaniya lichnosti uchénika [The use of foreign texts in the process of forming the student's personality]. *Aktual'nyye voprosy yazykoznaniya i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov* [Topical Issues of Linguistics and Methods of Teaching

Foreign Languages]. Voronezh, Voronezh State Pedagogical University Publ., 2013, pp. 231-234. (In Russian).

Информация об авторах

Геворгян Арсен Генрикович, кандидат исторических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков, Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I, г. Воронеж, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-0247-7393](https://orcid.org/0000-0002-0247-7393), arsengevorgyan_87@mail.ru

Шустова Ирина Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-4369-1203](https://orcid.org/0000-0003-4369-1203), irina.philatova@mail.ru

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

Статья поступила в редакцию 16.12.2021
Одобрена после рецензирования 24.03.2022
Принята к публикации 04.04.2022

Information about the authors

Arsen G. Gevorgyan, Candidate of History, Associate Professor of Russian and Foreign Languages Department, Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great, Voronezh, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-4369-1203](https://orcid.org/0000-0003-4369-1203), arsengevorgyan_87@mail.ru

Irina N. Shustova, Candidate of Philology, Associate Professor English Language Department, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-4369-1203](https://orcid.org/0000-0003-4369-1203), irina.philatova@mail.ru

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

The article was submitted 16.12.2021
Approved after reviewing 24.03.2022
Accepted for publication 04.04.2022

Научная статья
УДК 378+372.881.1
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-410-419

Подходы к обучению студентов аграрного вуза иностранному языку для профессиональной коммуникации

Елена Леонидовна МАКАРОВА*, Елена Сергеевна САЕНКО

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I»
394087, Российская Федерация, г. Воронеж, ул. Мичурина, 1

*Адрес для переписки: maklena79@yandex.ru

Аннотация. В настоящее время в методике обучения профессиональному иностранному языку выделяются три методических подхода: 1) иностранный язык для специальных целей, 2) преподавание профильных дисциплин на иностранном языке и 3) интегрированный подход. Каждый из них ориентирован на достижение конкретных учебных задач. Интегрированное предметно-языковое обучение обладает значительным профессиональным и лингводидактическим потенциалом. Ее отличительная особенность заключается в том, что в рамках одного интегрированного курса студенты формируют одновременно профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию и профессиональные компетенции. Целью исследования является сопоставление данных трех методических подходов к обучению и определение, какие из них используются в обучении студентов аграрных вузов. Исследование показало, что на настоящий момент разработано предметно-тематическое содержание обучения интегрированных курсов для студентов таких направлений подготовки, как «Агрохимия и агропочвоведение», «Садоводство», «Агроинженерия» и «Технология производства и переработки продукции животноводства». Методической доминантой в условиях реализации интегрированного обучения выступает система проблемных иноязычных профессиональных заданий. Типологии таких заданий и профессиональные кейсы разработаны для студентов направлений подготовки «Агроинженерия» и «Технология производства и переработки продукции животноводства». Что касается студентов других направлений подготовки аграрного вуза, то на настоящий момент они изучают иностранный язык для специальных целей.

Ключевые слова: профессиональный иностранный язык, иностранный язык для специальных целей, предметно-языковое интегрированное обучение, аграрный вуз

Для цитирования: Макарова Е.Л., Саенко Е.С. Подходы к обучению студентов аграрного вуза иностранному языку для профессиональной коммуникации // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 2. С. 410-419. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-410-419>

Original article

DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-410-419

Approaches to teaching agricultural university students a foreign language for professional communication

Elena L. MAKAROWA*, Elena S. SAENKO

Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great
1 Michurina St., Voronezh 394087, Russian Federation

*Corresponding author: maklena79@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/)



© Макарова Е.Л., Саенко Е.С., 2022

Abstract. Currently, there are three methodical approaches in the methods of teaching a professional foreign language: 1) a foreign language for specific purposes, 2) teaching specialized disciplines in a foreign language, and 3) an integrated approach. Each of them is focused on achieving specific learning objectives. Content and language integrated learning has a significant professional and linguodidactic potential. Its distinguishing feature lies in the fact that within the framework of one integrated course, students simultaneously develop a professional foreign language communicative competence and professional competencies. The purpose of the research is to compare these three methodical approaches to learning and determine which of them are used in teaching students of agricultural universities. The study showed that at the moment the subject-thematic content of integrated courses has been developed for students of such areas of study as “Agrochemistry and Agrosoil Science”, “Gardening”, “Agroengineering” and “Technology of Production and Processing of Livestock Products”. The methodical dominant in the context of the implementation of integrated learning is the system of problematic foreign language professional tasks. Typologies of such tasks and professional cases were developed for students of the areas of study “Agroengineering” and “Technology of Production and Processing of Livestock Products”. As for students of other areas of training of an agricultural university, at the moment they are studying a foreign language for specific purposes.

Keywords: professional foreign language, foreign language for specific purposes, content and language integrated learning, agricultural university

For citation: Makarowa E.L., Saenko E.S. Podkhody k obucheniyu studentov agrarnogo vuza inostrannomu yazyku dlya professional'noy kommunikatsii [Approaches to teaching agricultural university students a foreign language for professional communication]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 2, pp. 410-419. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-410-419> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время в преподавании иностранного языка для профессиональной коммуникации в неязыковых вузах, включая университеты аграрного профиля, используются три методических подхода: иностранный язык для специальных целей (LSP –

Language for Specific Purposes), преподавание профильных дисциплин на иностранном языке (LMI – Language as a Medium of Instruction) и интегрированный подход (CLIL – Content and Language Integrated Learning). Как справедливо свидетельствуют в своих работах В.В. Завьялов, П.В. Сысоев, Н.В. Попова, Е.К. Вдовина, М.С. Коган, каждый из трех

методических подходов направлен на решение конкретных методических задач и может быть реализован на практике при учете ряда психолого-педагогических и методических условий [1–3]. Многие российские ученые в своих работах сопоставляли эти подходы и выделяли условия их реализации [4–6]. Проведем краткий обзор исследований по обучению иностранному языку для профессиональной коммуникации студентов неязыковых вузов и рассмотрим, какой из этих подходов используется при обучении на разных направлениях подготовки в аграрном вузе.

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

По мнению Н.В. Поповой, М.С. Коган, Е.К. Вдовиной, иностранный язык для специальных целей выступает самым распространенным методическим подходом к обучению студентов неязыковых вузов профессиональной коммуникации на иностранном языке. Ученые утверждают, что он используется в около 90 % случаев преподавания иностранного языка для профессионального общения в нашей стране [3]. Теоретические и методические основы *иностранного языка для специальных целей* были первоначально разработаны английскими учеными Т. Хатчинсоном и А. Уотерс в середине 1970-х гг. [7]. В то время США развивались как мировая держава, постепенно увеличивались объемы торговли между Америкой, Европой и Азией, расширялось международное сотрудничество в сфере науки, культуры, образования. Все эти причины послужили импульсом развития нового методического подхода, ключевыми задачами которого было вооружить обучающихся профессиональной лексикой, грамматикой и научить использованию некоторых распространенных речевых фраз. В то время это был тот необходимый минимум, с которого начиналось обучение иноязычному профессиональному общению. Параллельно с развитием иностранного языка для специальных целей как подхода происходил переход от аудилингвального и

грамматико-переводного методов обучения иностранному языку к коммуникативному методу. В центре внимания коммуникативного метода обучения стало формирование иноязычной коммуникативной компетенции – способности использовать изучаемый иностранный язык для общения [8; 9]. Несмотря на то, что ученые так и не пришли к единой модели иноязычной коммуникативной компетенции, и представители разных научных методических школ включают в эту модель разные компоненты, неоспоримым является то, что для полноценной иноязычной коммуникации обучающимся необходимо владеть как лексикой, грамматикой и фонетикой, так и развивать виды речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо). В этой связи по мере развития коммуникативной методики происходило и развитие иностранного языка для специальных целей как подхода. На современном этапе обучение языку для специальных целей включает обучение аспектам языка и всем видам речевой деятельности в полном объеме, необходимом для общения в профессиональной сфере [10]. Предметное содержание обучения в целом отражает специфику профессиональной области знания и может варьироваться, отвечая на потребности обучающихся. При этом целью обучения и объектом контроля выступает исключительно иностранный язык для специальных целей.

ПРЕПОДАВАНИЕ ПРОФИЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Преподавание профильных дисциплин на иностранном языке выступает еще одним методическим подходом к обучению иноязычному профессиональному общению студентов. В соответствии с данным подходом занятия по профильным дисциплинам проводятся на иностранном языке. Целью обучения выступает овладение студентами профессиональными компетенциями в сфере будущей профессиональной деятельности. Иностранный язык выступает не целью, а средством овладения специальностью. Уп-

ражнения и задания на развитие видов иноязычной речевой деятельности и аспектов иностранного языка в рамках учебных курсов не предусмотрены. Этот подход широко применяется в контекстах, когда слушатели основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) являются природными носителями разных языков, и конкретный язык, на котором происходит обучение, является единственным общим языком. В основе контроля успеваемости и овладения учебным материалом лежит исключительно материал профессиональной направленности. Безусловно, использование этого подхода возможно при владении студентами иностранным языком на уровне В2 и выше. В противном случае они не смогут принимать участие в обсуждении профессиональных вопросов на иностранном языке и не смогут выполнять аутентичные задания профессиональной направленности.

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД

Интегрированный подход является одним из методических подходов к обучению профессиональной иноязычной коммуникации, который обладает значительным лингводидактическим потенциалом, и который приобретает все большую и большую популярность в России и за рубежом. Основателем этого подхода считается Д. Марш [11], который обозначил цели своего подхода. В процессе изучения интегрированного курса студенты овладевают одновременно и иностранным языком, и профильной дисциплиной. Анализ ряда работ последних лет, посвященных использованию интегрированного предметно-языкового обучения в неязыковых вузах, позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, в ходе интегрированного курса студенты формируют профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию и ряд профессиональных компетенций.

Во-вторых, как свидетельствуют исследования Э.Г. Крылова, П.В. Сысоева и В.В. Завьялова, одним из ключевых элементов интегрированного подхода выступает

интеграция [12; 13]. Причем интеграция происходит на разных уровнях и в разных плоскостях. Интеграция может быть на личностном уровне: *внутриличностная* и *межличностная*. *Внутриличностная интеграция* заключается в готовности студентов осуществлять профессиональное взаимодействие на родном и иностранном языках. *Межличностная интеграция* – в готовности студентов совместно решать поставленные профессиональные задачи. Также интеграция может реализовываться на предметном и межпредметном уровнях. *Предметная интеграция* означает развитие видов иноязычной речевой деятельности и формирование аспектов иностранного языка на профессионально ориентированном материале. Межпредметная интеграция означает использование в ходе интегрированного курса знаний и сформированных в ходе изучения других профильных дисциплин умений [12].

В-третьих, как утверждает в своих работах П.В. Сысоев, основными моментами разработки интегрированного курса выступают: *предметно-тематическое содержание курса* и *технология обучения* [2; 14]. По предметно-тематическому содержанию интегрированный курс может быть двух видов. Первый – содержащий отдельные тематические модули, по предметному содержанию относящиеся к разным профильным дисциплинам. Второй – представляющий по своему предметному содержанию один автономный курс профессиональной направленности или профильную дисциплину. Подробные алгоритмы разработки двух видов курсов представлены в работе П.В. Сысоева [14]. В отношении технологии обучения интегрированный курс должен включать иноязычные коммуникативные задания, отражающие специфику будущей профессиональной работы выпускников выбранного профиля обучения или направления подготовки. В методической литературе последних лет появились работы, в которых авторы разрабатывали и предлагали для обсуждения системы и комплексы иноязычных заданий, отражающих специфику профессиональной работы выпускников профилей обучения по инженерным специ-

альностям [12], юриспруденции [15], управлению и сервису [16], направлениям подготовки вузов аграрного профиля [5; 6; 17; 18]. При этом особую важность, как утверждают Е.К. Вдовина с соавт., приобретает развитие у студентов критического мышления через постановку вопросов. Это будет способствовать преобладанию аутентичных заданий речевой направленности [19].

В четвертых, реализация интегрированного подхода возможна при соблюдении ряда педагогических условий, к которым В.В. Завьялов относит следующие: а) преподавать интегрированный курс может преподаватель, обладающей компетентностью как в профильной специальности, так и методике обучения иностранному языку в вузе; б) предметно-тематическое содержание интегрированного курса должно соответствовать содержанию одной профильной дисциплины или углублять содержание нескольких ранее изученных студентами профильных дисциплин; в) в основе отбора предметно-тематического содержания обучения должна лежать внутрипрофильная специализация студентов; г) для осуществления интегрированного обучения студенты должны владеть иностранным языком на уровне В1-В2 и выше; д) основу обучения представляет система проблемных иноязычных заданий профессиональной направленности [4, с. 63].

Как показывают исследования, ключевыми аспектами разработки интегрированного курса и соответствующих учебных материалов выступают предметно-тематическое содержание обучения и технология обучения. Рассмотрим исследования, посвященные внедрению интегрированного подхода в аграрном вузе.

ПРЕДМЕТНО-ТЕМАТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНТЕГРИРОВАННЫХ КУРСОВ В АГРАРНЫХ ВУЗАХ

За последние несколько лет было проведено несколько исследований, посвященных разработке предметно-тематического содер-

жания обучения интегрированных курсов для студентов аграрных вузов. В частности, в своем исследовании К.В. Капраникова предложила предметное содержание обучения профессиональному иностранному языку студентов двух профилей «Агрохимия и агропочвоведение» и «Агроэкология» направления подготовки «Агрохимия и агропочвоведение» [6]. Причем один блок предметного содержания является инвариантным, имеющим отношение к двум профилям, а второй блок – вариативный. Примерами тем вариативного блока могут быть: «Химический состав, почвенные коллоиды, поглощательная способность», «Сельскохозяйственное использование почв», «Качественная оценка и охрана почв, картография почв» и т. п. [6, с. 52].

Еще одно исследование, посвященное разработке предметного содержания обучения студентов аграрного вуза в ходе интегрированного курса, было проведено А.Г. Соломатиной [5]. В центре внимания работы было обучение студентов двух профилей направления подготовки «Садоводство»: «Декоративное садоводство и ландшафтный дизайн» и «Плодоовощеводство и виноградарство». В отличие от К.В. Капраниковой, А.Г. Соломатина предложила разное предметное содержание для двух профилей, не разделяя его на инвариантный и вариативный компоненты. Это связано с более существенными различиями в сферах профессиональной деятельности выпускников профилей направления подготовки «Садоводство» по сравнению с «Агрохимией и агропочвоведением».

Диссертационное исследование Т.В. Байдиковой также посвящено разработке теоретических основ и практической методики интегрированного предметно-языкового обучения студентов направления подготовки «Агроинженерия» [17; 20]. Ученый разработала предметно-тематическое содержание обучения студентов четырех профилей: «Технологическое оборудование для хранения и переработки сельскохозяйственной продукции», «Технические системы в агробизнесе», «Технический сервис в агропро-

мышленном комплексе» и «Электрооборудование и электротехнологии в АПК». Предметное содержание обучения интегрированного курса в каждом профиле отражает его специфику и содержит исключительно темы, связанные с профессиональной работой выпускников. Примерами тем в профиле «Технический сервис в агропромышленном комплексе» могут служить следующие: «Техническое состояние машины и его изменение в процессе эксплуатации», «Техническое диагностирование машин», «Ремонтно-обслуживающая база» и т. п. [17, с. 70].

Ю.В. Токмакова в своей работе также обратилась к разработке предметно-тематического содержания обучения интегрированного курса студентов аграрного вуза. Предметом исследования выступала разработка методики обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» по трем профилям обучения: «Экспертиза качества и безопасность сельскохозяйственной продукции», «Технология производства и переработки продукции растениеводства» и «Технология производства и переработки продукции животноводства» [18]. Учитывая взаимосвязь профилей обучения между собой, ученый выделила инвариантное и вариативное содержание обучения. Примерами тем в рамках профиля «Технология производства и переработки продукции животноводства» могут служить следующие: «Основные технологические операции при переработке молока», «Состав и свойства мясного сырья», «Общая схема производства сыра» и др. [18, с. 41].

Следует отметить, что на этом заканчиваются исследования, посвященные разработке предметно-тематического содержания обучения профессиональному иностранному языку в рамках интегрированного курса. Второй аспект для анализа – это разработка технологии обучения. Обзор исследований по данной проблеме показал, что лишь для двух направлений подготовки «Агроинженерия» и «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции»

ученые разработали системы или комплексы профессиональных иноязычных заданий. В частности, П.В. Сысоев и Т.В. Байдикова разработали типологию проблемных иноязычных профессионально ориентированных заданий, включающую: а) задания на овладение фактическим материалом; б) тренировочные задания; в) продуктивные задания; г) проекты профессиональной направленности и д) профессиональные кейсы [21]. Последний тип заданий – профессиональные кейсы – является наиболее сложным с точки зрения иноязычной и профессиональной подготовки студентов, однако он может считаться истинно аутентичным, так как кейсы берутся из реальных профессиональных ситуаций. Авторы в качестве примера приводят следующий кейс:

«На завод поступило новое технологическое оборудование для переработки продукции животноводства. Изучите описание правил эксплуатации данного нового технологического оборудования для обработки и переработки молока, производства сливочного масла, творога, сыра и мороженого. Подберите оптимальные режимы работы данного оборудования для обработки и переработки каждого вида продукции. Аргументируйте свои действия» [21, с. 296].

В другой работе, посвященной разработке методики интегрированного обучения студентов «Технология производства и переработки продукции животноводства» направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» П.В. Сысоев и Ю.В. Токмакова разработали комплекс интегрированных заданий, направленных на одновременное развитие профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов, а также на формирование их профессиональных компетенций [22]. Примерами таких заданий могут служить:

Тема: «Сахар и сахаристые вещества»

Интегративное задание: *«Работая на свеклосахарном заводе, технологи выявили дефекты сахара. Вам необходимо выявить основные причины дефекта сахара-песка и сахара-рафинада. Правильно организуйте*

этапы производства сахара и обеспечить длительное хранение, создав необходимый температурный режим и влажность воздуха» [22, с. 228].

Анализ приведенных выше исследований свидетельствует о том, что предметное содержание обучения и технология обучения ориентированы на внутривузовскую специализацию студентов и отражают особенности их будущей профессиональной работы. Как показывают ученые, в основе разработки предметно-тематического содержания обучения интегрированных курсов и технологии обучения лежит межкафедральное взаимодействие [23]. Через совместную работу с представителями профильных кафедр преподаватели иностранного языка разрабатывают интегрированные курсы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В методике обучения профессиональному иностранному языку выделяются три методических подхода: 1) иностранный язык для специальных целей, 2) преподавание

профильных дисциплин на иностранном языке и 3) интегрированный подход. В аграрных вузах, как и во многих других неязыковых вузах страны, доминирует обучение иностранному языку для специальных целей. Использование интегрированного подхода, обладающего значительным лингводидактическим потенциалом, является скорее исключением, чем общим правилом. Анализ научных работ показывает, что на настоящий момент разработано предметно-тематическое содержание обучения интегрированных курсов для студентов таких направлений подготовки, как «Агрохимия и агропочвоведение», «Садоводство», «Агроинженерия» и «Технология производства и переработки продукции животноводства». Методической доминантой в условиях реализации интегрированного обучения выступает система проблемных иноязычных профессиональных заданий. Типологии таких заданий и профессиональные кейсы разработаны для студентов направлений подготовки «Агроинженерия» и «Технология производства и переработки продукции животноводства».

Список источников

1. Завьялов В.В. Модели обучения иностранному языку для профессиональных целей студентов нелингвистических направлений подготовки // Державинский форум. 2018. № 6. С. 175-184.
2. Сысоев П.В. Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. 2019. № 48. С. 349-371. <https://doi.org/10.17223/19996195/48/22>
3. Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 173. С. 29-42. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42>
4. Завьялов В.В. Педагогические условия предметно-языкового интегрированного обучения студентов нелингвистических направлений подготовки (на примере направления подготовки «Юриспруденция») // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. № 2. С. 63-74. <https://doi.org/10.18721/JHSS.12205>
5. Соломатина А.Г. Обучение иностранному языку для профессиональных целей на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 173. С. 49-57. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57>
6. Капранчикова К.В. Особенности отбора предметного содержания обучения иностранному языку в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 176. С. 46-55. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-176-46-55>
7. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
8. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. 1980. № 1 (1). P. 1-48.
9. Ek van J.A. Objectives for Foreign Language Learning. Strasbourg: Council of Europe, 1986.

10. Поляков О.Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика. М.: НВИ-Тезаурус, 2003. 186 с.
11. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
12. Крылов Э.Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2016. 52 с.
13. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Методические принципы предметно-языкового интегрированного обучения // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 30-39.
14. Сысоев П.В. Ключевые вопросы реализации предметно-языкового интегрированного обучения иностранному языку и профильным дисциплинам в российских вузах // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 10-19.
15. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Обучение иноязычному письменному юридическому дискурсу студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Язык и культура. 2018. № 41. С. 308-326.
16. Цимерман Е.А., Алмазова Н.И. Реализация предметно-языкового интегрированного обучения в иноязычной подготовке магистрантов управленческого профиля // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 88-94.
17. Байдикова Т.В. Предметное содержание обучения иностранному языку в профессиональной сфере студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 184. С. 65-74. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-25-184-65-74>
18. Токмакова Ю.В. Предметное содержание обучения английскому языку студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 183. С. 35-44. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44>
19. Вдовина Е.К., Попова Н.В., Коган М.С., Краснова И.А. Развитие критического мышления через постановку вопросов в предметно-языковом интегрированном обучении в вузе // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 80-87.
20. Байдикова Т.В. Методика обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе реализации модели интегрированного предметно-языкового обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2021. 25 с.
21. Сысоев П.В., Байдикова Т.В. Обучение иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе реализации модели предметно-языкового интегрированного обучения // Язык и культура. 2021. № 55. С. 289-307. <https://doi.org/10.17223/19996195/55/19>
22. Сысоев П.В., Токмакова Ю.В. Разработка методики предметно-языкового интегрированного обучения студентов аграрного вуза // Перспективы науки и образования. 2022. № 1 (55). С. 221-235. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.1.14>
23. Капраничкова К.В., Завгородняя Е.Л., Саенко Е.С. Межкафедральное взаимодействие в аграрном вузе как основа для разработки курса профессионального иностранного языка на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 179. С. 69-78. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-190-69-78>

References

1. Zavyalov V.V. Modeli obucheniya inostrannomu yazyku dlya professional'nykh tseley studentov nelingvистических направлений подготовки [Models of teaching a foreign language for professional purposes of students of non-linguistic areas of training]. *Derzhavinskiy forum – Derzhavin Forum*, 2018, no. 6, pp. 175-184. (In Russian).
2. Sysoyev P.V. Diskussionnyye voprosy vnedreniya predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya studentov professional'nomu obshcheniyu v Rossii [Controversial issues of the introduction of content and language integrated learning approach to teaching foreign language professional communication in Russia]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2019, no. 48, pp. 349-371. <https://doi.org/10.17223/19996195/48/22>. (In Russian).

3. Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K. Predmetno-yazykovoe integrirovannoe obuchenie (CLIL) kak metodologiya aktualizatsii mezhdistsiplinarnykh svyazey v tekhnicheskoy vuzze [Content and Language Integrated Learning (CLIL) as actualization methodology of interdisciplinary links in technical university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 29-42. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42>. (In Russian).
4. Zavyalov V.V. Pedagogicheskiye usloviya predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya studentov nelingvisticheskikh napravleniy podgotovki (na primere napravleniya podgotovki «Yurisprudentsiya») [Pedagogical conditions of content and language integrated learning of students of non-linguistic directions of training (on the example of the direction of training “Law”).] *Obshchestvo. Kommunikatsiya. Obrazovaniye – Society. Communication. Education*, 2021, no. 2, pp. 63-74. <https://doi.org/10.18721/JHSS.12205>. (In Russian).
5. Solomatina A.G. Obuchenie inostrannomu yazyku dlya professional'nykh tseley na osnove modeli integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya v agrarnom vuzze [Teaching a foreign language for professional purposes course on the basis of the model of content and language integrated learning in an agricultural institution]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 49-57. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57>. (In Russian).
6. Kapranchikova K.V. Osobennosti otbora predmetnogo soderzhaniya obucheniya inostrannomu yazyku v agrarnom vuzze [Features of the selection of the subject content of teaching a foreign language in the agrarian university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 176, pp. 46-55. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-176-46-55>. (In Russian).
7. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
8. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1980, no. 1 (1), pp. 1-48.
9. Ek van J.A. *Objectives for Foreign Language Learning*. Strasbourg, Council of Europe Publ., 1986.
10. Polyakov O.G. *Angliyskiy yazyk dlya spetsial'nykh tseley: teoriya i praktika* [English for Specific Purposes: Theory and Practice]. Moscow, NVI-Tezaurus Publ., 2003, 186 p. (In Russian).
11. Marsh D. *Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential*. Cambridge, Cambridge University Press, 2002.
12. Krylov E.G. *Integrativnoye bilingval'noye obucheniye inostrannomu yazyku i inzhenernym distsiplinam v tekhnicheskoy vuzze: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Integrative Bilingual Teaching of a Foreign Language and Engineering Disciplines at a Technical University. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Yekaterinburg, 2016, 52 p. (In Russian).
13. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Metodicheskiye printsipy predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya [Methodical principles of content and language integrated learning]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2021, no. 5, pp. 30-39. (In Russian).
14. Sysoyev P.V. Klyuchevyye voprosy realizatsii predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku i profil'nym distsiplinam v rossiyskikh vuzakh [Key issues of the implementation of content and language integrated learning of a foreign language and specialized disciplines in Russian universities]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2021, no. 5, pp. 10-19. (In Russian).
15. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Obucheniye inoyazychnomu pis'mennomu yuridicheskoyu diskursu studentov napravleniya podgotovki «Yurisprudentsiya» [Teaching foreign language written legal discourse to students of the “Law” course]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2018, no. 41, pp. 308-326. (In Russian).
16. Tsimerman E.A., Almazova N.I. Realizatsiya predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya v inoyazychnoy podgotovke magistrantov upravlencheskogo profilya [Implementation of content and language integrated learning in foreign language training of undergraduates of managerial profile]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2021, no. 5, pp. 88-94. (In Russian).
17. Baydikov T.V. Predmetnoye soderzhaniye obucheniya inostrannomu yazyku v professional'noy sfere studentov napravleniya podgotovki «Agroinzheneriya» na osnove integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya [Subject content of foreign language teaching in the professional sphere of students of “Agricultural Engineering” programme based on content and language integrated learning]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 184, pp. 65-74. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-25-184-65-74>. (In Russian).

18. Tokmakova Y.V. Predmetnoye soderzhaniye obucheniya angliyskomu yazyku studentov napravleniya podgotovki «Tekhnologiya proizvodstva i pererabotki sel'skokhozyaystvennoy produktsii» [Subject content of teaching English language to students of "Technology of production and processing of agricultural products" programme]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 183, pp. 35-44. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44>. (In Russian).
19. Vdovina E.K., Popova N.V., Kogan M.S., Krasnova I.A. Razvitiye kriticheskogo myshleniya cherez postanovku voprosov v predmetno-yazykovom integrirovannom obuchenii v vuze [Development of critical thinking through the formulation of questions in the content and language integrated learning at the university]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2021, no. 5, pp. 80-87. (In Russian).
20. Baydikova T.V. Metodika obucheniya inoyazychnomu professional'nomu obshcheniyu studentov napravleniya podgotovki «Agroinzheneriya» na osnove realizatsii modeli integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Methods of Teaching Foreign Language Professional Communication to Students of the Direction of Training "Agroengineering" based on the Implementation of the Model of Content and Language Integrated Learning. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2021, 25 p. (In Russian).
21. Sysoyev P.V., Baydikova T.V. Obucheniye inoyazychnomu professional'nomu obshcheniyu studentov napravleniya podgotovki «Agroinzheneriya» na osnove realizatsii modeli predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya [Teaching a foreign language for professional communication to "Agroengineering" major students based on content and language integrated learning approach]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2021, no. 55, pp. 289-307. <https://doi.org/10.17223/19996195/55/19>. (In Russian).
22. Sysoyev P.V., Tokmakova Y.V. Razrabotka metodiki predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya studentov agrarnogo vuza [Teaching agricultural university students professional foreign language and a specialized major via an integrated course]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2022, no. 1 (55), pp. 221-235. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.1.14>. (In Russian).
23. Kapranchikova K.V., Zagorodnyaya E.L., Saenko E.S. Mezhekafedral'noye vzaimodeystviye v agrarnom vuze kak osnova dlya razrabotki kursa professional'nogo inostrannogo yazyka na osnove modeli integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya [Interdepartmental interaction in an agrarian university as a basis for the development of a professional foreign language course based on the model of content and language integrated learning]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 190, pp. 69-78. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-190-69-78>. (In Russian).

Информация об авторах

Макарова Елена Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков, Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I, г. Воронеж, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-0764-3028](https://orcid.org/0000-0003-0764-3028), maklena79@yandex.ru

Саенко Елена Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского и иностранных языков, Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I, г. Воронеж, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-3456-2784](https://orcid.org/0000-0003-3456-2784), lazer_helen@mail.ru

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

Статья поступила в редакцию 20.12.2021
Одобрена после рецензирования 21.03.2022
Принята к публикации 04.04.2022

Information about the authors

Elena L. Makarova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Russian and Foreign Languages Department, Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great, Voronezh, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-0764-3028](https://orcid.org/0000-0003-0764-3028), maklena79@yandex.ru

Elena S. Saenko, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Russian and Foreign Languages Department, Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great, Voronezh, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-3456-2784](https://orcid.org/0000-0003-3456-2784), lazer_helen@mail.ru

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

The article was submitted 20.12.2021
Approved after reviewing 21.03.2022
Accepted for publication 04.04.2022

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN SECONDARY SCHOOL

Научная статья
УДК 372.881.111.1
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-420-431

Модель предметно-языкового интегрированного обучения как средства профессиональной ориентации учащихся старших классов гуманитарного профиля обучения

Артур Сергеевич БЕЛОУСОВ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
arthurbelousov96@yandex.ru

Аннотация. Методической моделью принято считать определенный набор связанных между собой элементов, образующих целостную систему, целью которой является достижение поставленной задачи в виде формирования иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся гуманитарного класса старшей школы. Данная модель может быть успешно реализована посредством предметно-языкового интегрированного обучения. Существует ряд подходов, на основе которых строится сама система обучения иностранным языкам: личностно-деятельностного, компетентностного, системного, коммуникативно-когнитивного, профориентационного и интегрированного предметно-языкового обучения. Дидактические и методические принципы данных подходов дают возможность реализовать данную модель на практике. Описаны методические принципы предметно-языкового интегрированного обучения: принцип 4 «С», принцип когнитивности, принцип единства мыслительной и речевой деятельности, принцип интеграции иностранного языка и предметного содержания, принцип последовательного увеличения уровня сложности, принцип языковой адаптации, принцип оптимальности, принцип опоры на родной и иностранный языки, мотивационный принцип, принцип интерактивности и принцип профориентационного обучения. Частными принципами предметно-языкового интегрированного обучения можно назвать: принцип интегративности, принцип профессиональной направленности обучения, принцип преемственности, принцип преобладания проблемных заданий профессиональной направленности, принцип учета специфики внутрипрофильной специализации. Основой интегрированных предметно-языковых занятий являются следующие методы обучения: интегративные, коммуникативные, информационно-репродуктивные, продуктивные, тандем-метод, профориентационный, метод профессионального обучения и методы контроля. Комплексом инструментов педагога для осуществления своей деятельности являются средства обучения.

Ключевые слова: среднее общее образование, методическая модель, методические принципы, методы обучения, предметно-языковое интегрированное обучение

Для цитирования: Белоусов А.С. Модель предметно-языкового интегрированного обучения как средства профессиональной ориентации учащихся старших классов гуманитарного профиля обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 2. С. 420-431. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-420-431>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-420-431

The model of content and language integrated learning as a mean of career guidance of secondary school students of the humanities classes

Arthur S. BELOUSOV

Derzhavin Tambov State University
Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
arthurbelousov96@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/)



© Белоусов А.С., 2022

Abstract. The methodic model is considered to be a certain set of interconnected elements that form an integral system, the purpose of which is to achieve the task in the form of the development of foreign-language communicative competence among students of the secondary school humanities classes. This model can be successfully implemented through content and language integrated learning. There are a number of approaches on the basis of which the system of teaching foreign languages itself is built: personal-activity, competence-based, systemic, communicative-cognitive, career guidance and content and language integrated learning. Didactic and methodic principles of these approaches make it possible to implement this model in practice. We describe the methodic principles of content and language integrated learning: principle 4 “C”, the principle of cognition, the principle of unity of thought and speech activity, the principle of integration of a foreign language and subject content, the principle of consistent increase in the level of complexity, the principle of language adaptation, the principle of optimality, the principle of reliance on native and foreign languages, motivational principle, the principle of interactivity and the principle of career guidance training. Particular principles of content and language integrated learning can be called the principle of integrativity, the principle of career guidance of training, the principle of continuity, the principle of the predominance of problematic tasks of professional orientation, the principle of taking into account the specifics of intra-profile specialization. The basis of integrated content and language classes are the following teaching methods: integrative, communicative, informational-reproductive, productive, tandem method, career guidance, method of professional training and control methods. The complex of the teacher’s tools for the implementation of their activities is teaching tools.

Keywords: secondary education, methodic model, methodic principles, teaching methods, content and language integrated learning

For citation: Belousov A.S. Model’ predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya kak sredstva professional’noy oriyentatsii uchashchikhsya starshikh klassov gumanitarnogo profilya

obucheniya [The model of content and language integrated learning as a mean of career guidance of secondary school students of the humanities classes]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 2, pp. 420-431. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-420-431> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Одним из современных направлений развития среднего общего образования является профориентационная направляющая обучения. Целью всего обучения становится не только формирование иноязычной коммуникативной компетенции на уровне B2 согласно Европейской шкале уровней владения иностранным языком (для учащихся гуманитарного класса), но и, ссылаясь на требования к личностным результатам освоения Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (далее – ФГОС СОО), формирование целостного и ответственного отношения к выбору своей дальнейшей профессии¹. Достичь данную цель возможно при помощи формирования у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции посредством изучения материала профориентационной направленности. В связи с чем одним из немногих способов реализации данной профориентационной модели мы видим в применении методики предметно-языкового интегрированного обучения (Content and language integrated learning – CLIL), которая заключается в изучении предметных областей различных наук (в нашем случае гуманитарные отрасли) на иностранном языке, где сам язык выступает средством обучения.

АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ

Основой для разработки данного курса не случайно была выбрана методика предметно-языкового интегрированного обучения. Данная методика уже давно и активно используется в ряде стран Европы (Италия, Испания, Польша, Венгрия, Финляндия и др.)

¹ Федеральный государственный стандарт среднего общего образования (в ред. от 17.05.2012) // Российская газета. 2012. 21 июня.

и показала свою эффективность, а масштабные исследования, проведенные в Германии, в очередной раз продемонстрировали целесообразность внедрения интегрированных предметно-языковых занятий в учебный процесс [1]. Успех применения такого рода занятий вызвал интерес к созданию методической модели профориентационного обучения на основе предметно-языкового обучения иностранным языкам. Для реализации данного подхода в российской школе необходимо разработать модель предметно-языкового интегрированного обучения как средства профессиональной ориентации учащихся старших классов гуманитарного профиля.

Существует определенная необходимость развития профориентационного обучения, что обусловлено не только новым ФГОС СОО, но и тенденцией нашего времени. Применяя предметно-языковое интегрированное обучение, учитель должен построить учебный процесс так, чтобы учащиеся старших классов стали субъектом профессионального самоопределения. В результате пройденного курса старшеклассники должны не только сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию посредством изучения тем из различных гуманитарных наук (лингвистика, педагогика, юриспруденция и т. д.), но и ознакомиться с миром профессий для дальнейшего профессионального самоопределения. Благодаря таким урокам старшеклассники осваивают и профессиональные компетенции на иностранном языке. Разрабатываемая модель должна учитывать те возможные сферы профессиональной деятельности, которые соответствуют гуманитарным направлениям подготовки по программам бакалавриата или специалитета в вузе. Опыт показывает, что профориентационная составляющая, несмотря на свою актуальность, достаточно слабо развита в старших классах. Все профориентационное направление в основном связано с посещением

школьниками различных мероприятий, проводимыми структурными подразделениями какого-либо института или университета. Здесь следует указать, что модель целостного и структурированного профориентационного обучения отсутствует напрочь. В связи с чем встает вопрос о разработке модели профориентационного обучения старшеклассников. Можно выявить ряд противоречий, которыми и обусловлена актуальность данной работы:

1) требования к уровню владению иностранным языком при выпуске из 11 гуманитарного класса для учащихся на постпороговом уровне;

2) требования ФГОС СОО, который задает профориентационный характер обучения;

3) противоречия между системой российского школьного образования и потенциалом реализации предметно-языкового интегрированного обучения в средней школе.

Данные противоречия и являются теми самыми предпосылками, которые обусловили развитие модели предметно-языкового интегрированного обучения учащихся старших классов гуманитарного профиля обучения.

ПОНЯТИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ И ЕЕ ОСОБЕННОСТИ

Существует несколько различных подходов к понятию метода моделирования. Согласно П.Я. Гальперину, метод моделирования предполагает отображение уникальных характеристик изучаемого объекта [2]. Именно метод моделирования позволяет нам разработать необходимую модель обучения. Под методической моделью Т.В. Байдикова предлагает понимать совокупность связанных между собой элементов, которые образуют одну систему для достижения конкретной цели [3]. В работе Ю.В. Токмаковой методической моделью является система, где связь между элементами задает направленность и конечную цель участников образовательного процесса на каждой ступени обучения [4]. Элементами этой системы выступают цели и подходы обучения, этапы, формы и содержание самого обучения. По нашему мнению, методической моделью можно счи-

тать систему, состоящую из взаимосвязанных компонентов, целью существования которой является формирование иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся гуманитарного профиля обучения на основе предметно-языкового интегрированного обучения.

Т.В. Байдикова отмечает следующие особенности методической модели [4]: а) полнота (модель должна отображать описываемый предмет); б) информативность (модель должна содержать определенное количество информации для изучения какого-либо объекта); в) адекватность (модель должна быть актуальной); г) изменчивость и открытость (модель меняется и развивается); д) предсказуемость (при изучении модели исследователи должны иметь возможность прогнозирования); е) конечность (модель обладает ограниченным ресурсом).

ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ

Система методической модели предметно-языкового интегрированного обучения старшеклассников гуманитарного профиля обучения основывается на некоторых методических категориях [5]. Основной методической категорией принято считать подход к обучению. Под таким понятием как «подход» можно подразумевать основные идеи, концепции и точки зрения, которые определяют направленность обучения. Основными подходами являются:

- системный;
- личностно-деятельностный;
- компетентностный;
- коммуникативно-когнитивный;
- профориентационный подход;
- интегрированное предметно-языковое обучение.

Для раскрытия темы нашего исследования следует более подробно рассмотреть каждый из подходов.

Системный подход позволяет представить процесс обучения как целостную систему, части которой взаимодействуют между собой. Следует отметить, что данный подход

обладает более качественными характеристиками, нежели чем традиционный предметный. Системный подход основывается на принципах целостности, структуризации, иерархичности, системности, множественности. Принцип целостности подразумевает подчинение элементов системы единым механизмам, что создает единство самой системы. Принцип структуризации подразумевает разделение частей системы на подуровни и позволяет определить их уровень по отношению друг к другу. Принцип иерархичности позволяет структурировать компоненты системы, рассмотреть уровни их взаимосвязи. Согласно принципу системности все части системы обладают ее общими свойствами. Принцип множественности позволяет изучить отдельные элементы системы благодаря существованию множества моделей.

Определенная роль отведена личностно-деятельностному подходу, суть которого заключается в том, что деятельность человека является ключевым фактором в формировании психики человека [6].

Личностно-деятельностный подход состоит из двух компонентов – личностного и деятельностного. Центром личностного компонента является личность ребенка с его физическими и интеллектуальными особенностями, куда можно отнести возраст и пол ребенка, вероисповедание и национальность, мотивацию к обучению и уровень как нравственного развития, так и интеллектуального (включая уровень развития иноязычной коммуникативной компетенции). Такое разнообразие обязывает преподавателя опираться на индивидуальные особенности обучающихся при подготовке к занятию. Главной целью уроков является формирование творческой личности. Значительное место занимает рефлексия. Наличие рефлексии подразумевает обратную связь, когда каждый ученик после урока размышляет о проделанной работе, определяет перспективу своего развития. Обучающиеся также сами могут оценивать свою успеваемость для повышения мотивации.

В последнее время все чаще и чаще говорят о компетентностном подходе. Здесь сра-

зу следует отметить, что необходимо проводить различие между «компетенцией» и «компетентностью». М.Н. Евстигнеев отмечает, что компетенция является неким конструктором теоретических знаний, который основывается на сформированных умениях и навыках в процессе изучения иностранного языка [7]. Наличие определенной компетенции подразумевает овладение знаниями, умениями и навыками. Компетентность позволяет говорить о наличии у человека определенных сформированных умений и навыков в конкретной области знаний.

Целью коммуникативно-когнитивного подхода является подготовка ученика к межкультурному общению, для чего учащиеся старших классов изучают аспекты языка (лексика, фонетика, грамматика) и формируют языковые навыки. Коммуникативная составляющая основывается на принципах коммуникативности (общение как деятельность) [8], одновременного изучения языка и культуры [9], ситуативности, аутентичности, принципа формирования поликультурной личности [9; 10].

Отличительной чертой процесса обучения в старших классах является профориентационная направленность всего процесса обучения (в отличие от других этапов школьного образования). Именно поэтому профориентационное направление в обучении иностранным языкам является одним из ключевых компонентов образовательного процесса. Профориентационное обучение позволяет в полной мере раскрыть весь потенциал изучения иностранного языка, и данное многообразие позволяет обучающимся старших классов найти себя в этом многообразии [11]. Формирование у обучающихся представления о коммуникативном поведении в рамках профессиональной сферы возможно посредством создания профессионально-ориентированных ситуаций в процессе обучения.

Моделирование профессионально-ориентированных ситуаций должно происходить в рамках личностно-ориентированного подхода. При имитировании профессиональной

ситуации на уроках иностранного языка должны активизироваться составляющие коммуникативной личности ученика. Такими компонентами являются когнитивный, коммуникативный и деятельностный аспекты. Педагог должен брать во внимание стремления учащихся, их цели и потребности, учитывать уровень подготовки и характерные возрастные черты, что особенно важно при организации занятий со старшеклассниками. Вышеописанные компоненты должны коррелироваться с целями, задачи, принципами и содержанием профориентационного обучения иностранным языкам. Полнота изучения определенной профессиональной сферы будет в прямой зависимости от уровня владения учащимися иностранным языком.

Основой для создания элективных курсов профессионально-ориентированной направленности является предметно-языковое интегрированное обучение. Данный подход был введен Д. Маршем и заключается в одновременном изучении иностранного языка и предметной области знаний на самом иностранном языке [12]. Иноязычная коммуникативная компетенция формируется посредством работы с профессионально-ориентированным материалом. Следует отметить, что данный подход подразумевает построение межпредметных связей между изучаемыми отраслями гуманитарных наук, на уроках создается целостное представление о видах профессиональной деятельности, за счет чего повышается уровень мотивации, и выбор будущей профессии становится более осознанным.

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ

Все вышеупомянутые нами подходы могут быть реализованы посредством выделения такой составляющей, как принципы обучения. Под принципами обучения Т.В. Байдикова определяет «основные положения, определяющие характер и направленность учебного процесса» [3, с. 61].

В рамках нашего исследования значимыми являются следующие общедидактические принципы: активности, сознательности, индивидуализации и дифференциации. К

общеметодическим принципам можно отнести принцип аутентичности, интенсивности, коммуникативной направленности обучения, ситуативно-тематической организации обучения; аппроксимации учебной деятельности. Ко всем вышеперечисленным принципам добавляются принципы предметно-языкового интегрированного обучения.

Существуют 4 принципа предметно-языкового интегрированного обучения – 4 «С»:

- content – содержание. В процессе изучения материала обучающиеся знакомятся с новой информацией;

- culture – культура. Знакомство с культурой является неотъемлемой частью изучения иностранного языка и профессионально-ориентированной ситуации;

- communication – общение. Объяснение материала преподавателем, общение учеников с учителем и сверстниками происходит на иностранном языке. Также значительное влияние имеет погружение в языковую среду;

- cognition – познание. При реализации предметно-языкового интегрированного обучения значительное место занимают различные виды деятельности (проектная деятельность, ролевые игры, работа в паре или группе), которые направлены на развитие мышления обучающихся [13].

Отечественными учеными П.В. Сысоевым и В.В. Завьяловым были определены следующие частные принципы предметно-языкового интегрированного обучения [14]:

- *принцип интегративности* – целью освоения образовательной программы является овладение обучающимися ряда компетенций (общекультурных, профессиональных и общепрофессиональных компетенций), что стало предпосылкой к дальнейшему развитию принципа опоры на межпредметные связи. В своих работах Э.Г. Крылов достаточно подробно описывает принцип интегративности [15; 16]. Сама же интеграция является двухуровневой. Внутриличностная интеграция личностного уровня находит свое выражение в способности ученика реализовать свои профессиональные умения

и навыки посредством родного и иностранного языков и стремлении дальнейшего профессионального и языкового развития. Также имеет место быть и межличностная интеграция, которая заключается в умении выпускника школы использовать иностранный как иностранный, так и родной язык для профессионального общения. Предметный уровень интеграции внутри учебной дисциплины предусматривает наличие определенной системы обучения, где содержание предмета взаимосвязано с видами речевой деятельности и обучением аспектам языка. Межпредметная интеграция проявляется в том, что при освоении изучаемого курса на иностранном языке учащиеся пользуются знаниями и компетенциями, полученными в процессе изучения других дисциплин на родном для себя языке:

- *принцип профессиональной направленности обучения* обнаруживается при отборе предметно-тематического содержания обучения и составлении учебных материалов и упражнений;

- *принцип преемственности* предполагает построение предметного содержания обучения на основе уже освоенного материала. Интегрированные предметно-языковые занятия должны опираться на уже ранее изученный материал на родном языке;

- *принцип преобладания проблемных заданий профессиональной направленности*. В.В. Сафонова разработала виды проблемных заданий, суть которых заключается в том, что их выполнение стимулирует мыслительную деятельность обучающихся и позволяет им получить новые знания [17];

- *принцип учета специфики внутри-профильной специализации* направлен на изучение различных сфер будущей профессиональной деятельности. Для учащихся гуманитарного класса О.Г. Поляковым и А.С. Белоусовым был разработан языковой элективный курс на основе предметно-языкового интегрированного обучения, который включает изучение на иностранном языке старшеклассниками гуманитарного профиля обучения таких тем, как юриспруденция,

психология и педагогика, литература и современные СМИ и т. д. [18].

Следует отметить роль *принципа когнитивности*, который основывается на таксономии когнитивных умений Б. Блума [19]. Когнитивные процессы располагаются в определенной последовательности. К ним можно отнести запоминание, понимание, использование материала, анализ, синтез и оценивание. Данная теория, невзирая на недостатки, пользуется популярностью у учителей при составлении заданий. Развитие когнитивных процессов предусматривает совершенствование мыслительных процессов обучающихся посредством выполнения различных заданий (проектная деятельность, работа в паре и в группе, ролевые игры, создание на занятиях профессионально-ориентированных ситуаций). Наличие именно этого принципа определяет существенное различие интегрированного предметно-языкового обучения от методики изучения английского языка для специальных целей (ESP).

Отличительным преимуществом интегрированного обучения по сравнению с методикой английского для специальных целей является активизация мыслительной деятельности посредством погружения в профессиональную деятельность на иностранном языке. Методика ESP (English for specific purposes) не дает возможности учащимся изучить материал вне полученных знаний. Данное утверждение соответствует *принципу единства мыслительной и речевой деятельности*.

Одним из основных компонентов предметно-языкового интегрированного обучения является *интеграция иностранного языка и предметного содержания*. Данный принцип подразумевает развитие профессиональной иноязычной компетенции в различных областях знаний [20]. *Принцип последовательного увеличения уровня сложности* полностью соответствует главной цели обучения иностранным языкам в гуманитарном классе старшей школы – формирование иноязычной коммуникативной компетенции на уровне, превышающем пороговый. За период обуче-

ния учащиеся 10–11 классов должны освоить все виды речевой деятельности с уровня А2 при выпуске из 9 класса – до В2 при окончании 11 класса [21]. *Принцип языковой адаптации* предполагает от преподавателя наличие новых умений и навыков для проведения занятий на основе интегрированного предметно-языкового обучения. *Принцип оптимальности* нацелен на использование таких условий педагогического процесса, которые обеспечивают достижение полноценного результата. *Принцип опоры на родной и иностранные языки* предполагает использование более простого языка при появлении трудностей в процессе обучения. *Мотивационный принцип* способствует формированию не только позитивного отношения к изучению иностранного языка, но позволяет стать старшекласснику субъектом профессионального самоопределения. *Принцип интерактивности* предусматривает активное участие обучающихся на занятиях (при традиционном обучении учитель имеет главенствующую роль, а обучающиеся обычно слушают материал). *Принцип профориентационного обучения* рассматривает процесс обучения не просто с точки зрения формирования иноязычной коммуникативной компетенции, но позволяет на уроке сформировать профориентационную среду посредством моделирования профессионально-ориентированной ситуации.

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Система методов позволяет реализовать вышеописанные принципы обучения на уроках. Методом обучения принято называть процесс взаимодействия субъектов обучения, где целью взаимодействия является развитие иноязычной коммуникативной компетенции, формирование тех или иных навыков согласно содержанию обучения. В методической литературе можно встретить различную классификацию методов обучения. Следует рассмотреть наиболее распространенные методы обучения учащихся гуманитарного класса старшей школы посредством интегри-

рованного предметно-языкового обучения более подробно (табл. 1).

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ

Содержание обучения гуманитарного класса старшей школы посредством интегрированного предметно-языкового моделирования показывает особенности подготовки обучающихся именно гуманитарного профиля обучения. Дисциплинами с углубленным уровнем подготовки являются: русский язык, иностранный язык, история, литература, обществознание. Также дополнительно могут изучаться области знаний, связанные с гуманитарными науками (юриспруденция, психология и педагогика, лингвистика и т. д.).

Отбор содержания обучения должен отображать специфику подготовки. Моделирование профессионально-ориентированной ситуации должно находить свое выражение в предметном содержании обучения, которое, в свою очередь, должно совпадать с профориентационными потребностями обучающихся гуманитарного профиля.

СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Реализовать интегрированное предметно-языковое обучение позволяют средства обучения. Данные средства являются инструментарием педагога с целью реализации образовательного процесса. Основными средствами обучения являются:

- традиционные бумажные носители информации: учебники, УМК, рабочие тетради и т. д.;
- аудиовизуальные средства обучения: аудио- и видеоматериалы, презентации и т. д.;
- электронные средства обучения: актуальные информационные и коммуникационные технологии, лингвистические корпуса, средства мультимедиа, электронные словари и т. д.;
- демонстрационные и наглядные средства: картины, плакаты, стенды, макеты и т. д.;
- технические средства: персональный компьютер, микрофон, проектор, экран и т. д.

Таблица 1

Методы обучения иностранному языку учащихся гуманитарного профиля обучения старшей школы (10–11 классы) посредством предметно-языкового интегрированного обучения

Table 1

Methods of teaching a foreign language to students of a humanitarian profile in high school education (grades 10–11) content and language integrated learning

Группа методов	Цель	Область применения
Интегративные	Процесс обучения строится на вовлечении обучающегося в процесс обучения, фронтальный метод работы не является доминирующим	Построение учебных заданий
Коммуникативные	Развитие коммуникативной компетенции, знакомство с культурой страны изучаемого языка	Отбор содержания обучения, организация процесса обучения, моделирование профессионально-ориентированной ситуации
Информационно-репродуктивные	Выполнение заданий в соответствии с методическими рекомендациями	Организация процесса обучения, отбор учебного материала, моделирование профессионально-ориентированной ситуации
Продуктивные	Организация исследовательской работы	Организация процесса обучения, отбор учебного материала, моделирование профессионально-ориентированной ситуации
Тандем-метод	Учебный материал преподается преподавателем и иностранного языка, и профильной специальности	Организация учебного процесса
Профориентационный метод	Обучающиеся становятся субъектом профессионального самоопределения	Организация процесса обучения, отбор учебного материала, моделирование профессионально-ориентированной ситуации
Метод профессионального обучения	Формирование профессиональных компетенций из различных областей знаний гуманитарных наук	Организация процесса обучения, отбор учебного материала, моделирование профессионально-ориентированной ситуации
Методы контроля	Контроль сформированной иноязычной компетенции на уровне не ниже чем B2, контроль за сформированными профессиональными компетенциями. Обратная связь	Оценивание результатов обучения. Обратная связь

Также существуют различные формы обучения, которые определены целью и направленностью самого образовательного процесса. К таким относят индивидуальные (репетиторство, самообразование, тьюторство и др.) и групповые формы (семинары, лабораторные и практические занятия, лекции), аудиторные и внеаудиторные. Следует также упомянуть дистанционную форму обучения, которая нашла широкое распространение в последнее время.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, ранее изученная методическая база дает возможность разработать собственную модель предметно-языкового

интегрированного обучения старшеклассников гуманитарного профиля обучения с целью их профессиональной ориентации. Интегрированное предметно-языковое обучение, основываясь на актуальных подходах к обучению (лично-деятельностного, компетентностного, системного, коммуникативно-когнитивного, профориентационного, предметно-языкового интегрированного обучения), обладает всеми необходимыми общедидактическими, общеметодическими и частными принципами для разработки следующих методов обучения: интегративных, коммуникативных, информационно-репродуктивных, продуктивных, тандем-метода, профориентационного метода, метода профессионального обучения, методов контроля.

Реализовать разрабатываемую модель на носители, электронные, технические, демон-
практике позволяют традиционные бумажные страционные и наглядные средства обучения.

Список источников

1. *Apsel C.* Coping with CLIL: Dropouts from CLIL Streams in Germany / University of Hamburg (Germany). URL: www.icrj.eu/14/article5.htm (accessed: 16.06.2021).
2. *Гальперин П.Я.* Психология как объективная наука: избр. психол. тр. М.: Ин-т практ. психол., 2008. 479 с.
3. *Байдикова Т.В.* Методическая модель обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 181. С. 55-67. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-181-55-67>
4. *Томакова Ю.В.* Методическая модель обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» на основе интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 186. С. 53-63. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-186-53-63>
5. *Щукин А.Н.* Методика преподавания иностранных языков: теория и практика. М.: Филоматис, 2007. 470 с.
6. *Зимняя И.А.* Личностно-деятельностный подход к обучению русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. 1985. № 5 (97). С. 49-54.
7. *Евстигнеев М.Н.* Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2011. № 9. С. 3-9.
8. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
9. *Сафонова В.В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.
10. *Сысоев П.В.* Когнитивные аспекты овладения культурой // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2003. № 4. С. 110-123.
11. *Колесников А.А.* Профориентационное обучение как особое направление в интегрированном языковом образовании // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 40-48.
12. *Marsh D.* The relevance and potential of content and language integrated learning. N. Y., 2003.
13. *Coyle D.* CLIL – a pedagogical approach // Van Deusen-Scholl N., Hornberger N. Encyclopedia of Language and Education. N. Y., 2008. P. 97-111.
14. *Сысоев П.В., Завьялов В.В.* Методические принципы предметно-языкового интегрированного обучения // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 30-29.
15. *Крылов Э.Г.* Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2016. 52 с.
16. *Крылов Э.Г.* Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе. Ижевск: Изд-во ИжГТУ им. М.Т. Калашникова, 2018. 376 с.
17. *Сафонова В.В.* Проблемные задания на уроках английского языка в школе. М.: Еврошкола, 2001. 271 с.
18. *Поляков О.Г., Белоусов А.С.* Элективный курс на иностранном языке и профессиональная ориентация учащихся старших классов (на примере гуманитарного профиля) // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 64-71.
19. *Bloom B.S.* Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. N. Y.: Longmans; Green, 1956.
20. *Ананьев Б.Г.* Психология и проблемы человекознания. Москва: Ин-т практ. психол.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 384 с.
21. *Белоусов А.С.* Психолого-педагогические условия реализации предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) как метода профессиональной ориентации старшеклассников гуманитарного профиля обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Т. 26. № 195. С. 164-172. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-164-172>

References

1. Apsel C. *Coping with CLIL: Dropouts from CLIL Streams in Germany*. Available at: www.icrj.eu/14/article5.htm (accessed 16.06.2021).
2. Galperin P.Y. *Psikhologiya kak ob'yektivnaya nauka: izbrannyye psikhologicheskiye trudy* [Psychology as an Objective Science: Selected Psychological Works]. Moscow, Institute of Practical Psychology Publ., 2008, 479 p. (In Russian).
3. Baydikova T.V. Metodicheskaya model' obucheniya inoyazychnomu professional'nomu obshcheniyu studentov napravleniya podgotovki «Agroinzheneriya» na osnove integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya [Methodical model for teaching foreign professional communication students of "Agricultural Engineering" programme based on content and language integrated learning]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 181, pp. 55-67. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-181-55-67>. (In Russian).
4. Tokmakova Y.V. Metodicheskaya model' obucheniya inoyazychnomu professional'nomu obshcheniyu studentov napravleniya podgotovki «Tekhnologiya proizvodstva i pererabotki sel'skokhozyaystvennoy produktsii» na osnove integrirovannogo predmetnoyazykovogo obucheniya [Methodic model of teaching professional foreign language communication students of "Technology of production and processing of agricultural products" programme based on the model of content and language integrated learning]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 53-63. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-186-53-63>. (In Russian).
5. Shchukin A.N. *Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov: teoriya i praktika* [Methods of Foreign Languages Teaching: Theory and Practice]. Moscow, Filomatis Publ., 2007, 470 p. (In Russian).
6. Zimnyaya I.A. Lichnostno-deyatelnostnyy podkhod k obucheniyu russkomu yazyku kak inostrannomu [Personal-activity approach to teaching Russian as a foreign language]. *Russkiy yazyk za rubezhom* [Russian Language Abroad], 1985, no. 5 (97), pp. 49-54. (In Russian).
7. Evstigneyev M.N. Kompetentnost' uchitelya inostrannogo yazyka v oblasti ispol'zovaniya informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy [Competence of a foreign language teacher in the use of information and communication technologies]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2011, no. 9, pp. 3-9. (In Russian).
8. Passov E.I. *Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu* [Communicative Method of Teaching Foreign Language Speaking]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1991, 223 p. (In Russian).
9. Safonova V.V. *Izucheniye yazykov mezhdunarodnogo obshcheniya v kontekste dialoga kul'tur i tsivilizatsiy* [The Study of Languages of International Communication in the Context of the Dialogue of Cultures and Civilizations]. Voronezh, Istoki Publ., 1996, 237 p. (In Russian).
10. Sysoyev P.V. Kognitivnyye aspekty ovladeniya kul'turoy [Cognitive aspects of mastering culture]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, 2003, no. 4, pp. 110-123. (In Russian).
11. Kolesnikov A.A. Proforiyentsionnoye obucheniye kak osoboye napravleniye v integrirovannom yazykovom obrazovanii [Career guidance as a special direction in integrated language education]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2021, no. 5, pp. 40-48. (In Russian).
12. Marsh D. *The Relevance and Potential of Content and Language Integrated Learning*. New York, 2003. (In Russian).
13. Coyle D. CLIL – a pedagogical approach. In: Van Deusen-Scholl N., Hornberger N. *Encyclopedia of Language and Education*. New York, 2008, pp. 97-111. (In Russian).
14. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Metodicheskiye printsipy predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya [Methodical principles of content and language integrated learning]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2021, no. 5, pp. 30-29. (In Russian).
15. Krylov E.G. *Integrativnoye bilingval'noye obucheniye inostrannomu yazyku i inzhenernym distsiplinam v tekhnicheskoy vuzovskoy avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Integrative Bilingual Teaching of a Foreign Language and Engineering Disciplines at Technical University. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Yekaterinburg, Ural Federal University Publ., 2016, 52 p. (In Russian).

16. Krylov E.G. *Integrativnoye bilingval'noye obucheniye inostrannomu yazyku i inzhenernym distsiplinam v tekhnicheskoy vuzakh* [Integrative Bilingual Teaching of a Foreign Language and Engineering Disciplines at a Technical University]. Izhevsk, Kalashnikov Izhevsk State Technical University Publ., 2018, 376 p. (In Russian).
17. Safonova V.V. *Problemnyye zadaniya na urokakh angliyskogo yazyka v shkole* [Problematic Assignments in English Lessons at School]. Moscow, Evroshkola Publ., 2001, 271 p. (In Russian).
18. Polyakov O.G., Belousov A.S. *Elektivnyy kurs na inostrannom yazyke i professional'naya oriyentatsiya uchashchikhsya starshikh klassov (na primere gumanitarnogo profilya)* [Elective course in a foreign language and career guidance of high school students (on the example of a humanitarian profile)]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2021, no. 5, pp. 64-71. (In Russian).
19. Bloom B.S. *Taxonomy of Educational Objectives: the Classification of Educational Goals*. New York, Longmans, Green Publ., 1956. (In Russian).
20. Ananyev B.G. *Psikhologiya i problemy chelovekoznaniya* [Psychology and Problems of Human Knowledge]. Moscow, Voronezh, Institute of Practical Psychology, Research and Production Association "MODEK" Publ., 1996, 384 p. (In Russian).
21. Belousov A.S. *Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya realizatsii predmetnoyazykovogo integrirovannogo obucheniya (CLIL) kak metoda professional'noy oriyentatsii starsheklassnikov gumanitarnogo profilya obucheniya* [Psychological and pedagogical conditions for the implementation of content and language integrated learning (CLIL) as a method of professional orientation of secondary school students of the humanities classes]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 164-172. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-164-172>. (In Russian).

Информация об авторе

Белоусов Артур Сергеевич, ассистент кафедры профильной довузовской подготовки, Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-6371-7688](https://orcid.org/0000-0002-6371-7688), arthurbelousov96@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 22.11.2021
Одобрена после рецензирования 21.02.2022
Принята к публикации 18.03.2022

Information about the author

Arthur S. Belousov, Assistant of Specialized Pre-University Education Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-6371-7688](https://orcid.org/0000-0002-6371-7688), arthurbelousov96@yandex.ru

The article was submitted 22.11.2021
Approved after reviewing 21.02.2022
Accepted for publication 18.03.2022

Научная статья
УДК 81-25
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-432-442

Виды иноязычных видеоматериалов и специфика их влияния на обучение говорению на английском языке

Раксана Суреновна КАЛАЧНИКОВА

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
roxy0308@mail.ru

Аннотация. Важную роль в обучении иностранному языку играет грамотно составленная программа преподавания, эффективность которой может быть повышена благодаря применению англоязычных видеоматериалов. Несмотря на многочисленность публикаций по проблемам в изучении иностранного языка с применением фильмов, практически отсутствуют исследования, включающие анализ эффективности использования фильмов в 8 классах с учетом предпочтений учеников и уровня их владения английским языком. Цель работы состоит в представлении исследования, проведенного для того, чтобы выявить специфику влияния англоязычных видеоматериалов на обучение говорению на английском языке. Основные методы исследования – эксперимент и опрос учеников. В результате исследования было установлено, что 45,6 % учеников предпочитают полнометражные фильмы как вид англоязычных видеоматериалов для обучения говорению на английском языке. Эксперимент позволил установить, что мотивация учеников 8 классов к обучению говорению на английском языке в большей степени зависит от успешности данного процесса, нежели от того, насколько ученикам был интересен выбранный для занятий фильм. Полученные результаты вносят вклад в развитие теории преподавания английского языка в основной школе, а также являются основанием для совершенствования программы обучения английскому языку в рамках школьного образования.

Ключевые слова: обучение говорению, освоение умения, английский язык, ученики 8 классов, опрос, виды англоязычных фильмов, программа обучения, эксперимент

Для цитирования: Калачникова Р.С. Виды иноязычных видеоматериалов и специфика их влияния на обучение говорению на английском языке // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 2. С. 432-442. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-432-442>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-432-442

Types of foreign language video materials and the specifics of their influence on teaching English speaking

Raksana S. KALACHNIKOVA

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
roxy0308@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](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная



© Калачникова Р.С., 2022

Abstract. A smart syllabus with high effectiveness increased through the use of English-language videos is significant in a foreign language teaching. Despite the numerous publications on problems of learning English with the use of English-language films, there are practically no studies that include an analysis of the effectiveness of using films in grade 8 based on the students' preferences and their level of English proficiency. The aim of the study is to identify the specifics of the English-language videos influence on teaching speaking English. Research methods are an experiment and a survey of students. The results of the study are described: 45.6 % of students prefer feature films as a type of English-language videos for learning speaking English. The experiment allowed to establish that the motivation of the students of grade 8 to learn to speak English depends more on the success of this process than on the level of the chosen film interest. The obtained results contribute to the development of the theory of teaching English in grades 8, and also represent an effective program of teaching English in schools.

Keywords: teaching speaking, mastering the skill, English language, students of grades 8, survey, types of English-language films, syllabus, experiment

For citation: Kalachnikova R.S. Vidy inoyazychnykh videomaterialov i spetsifika ikh vliyaniya na obucheniye govorenuyu na angliyskom yazyke [Types of foreign language video materials and the specifics of their influence on teaching English speaking]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 2, pp. 432-442. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-432-442> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Современный мир изобилует средствами коммуникации как в рамках страны, так и между континентами. В данной реальности именно язык становится звеном, связующим все мировое сообщество. Здесь особенно необходимо выделить английский язык как международный язык общения. Трудно представить взаимодействие в мире и развитие мирового сообщества без владения общепринятым международным языком. Именно поэтому обучению говорению на

английском языке следует уделять особое внимание в рамках школьной программы. Как отмечает У. Литлвуд, именно обучение разговорному языку, впервые предложенное в 1970-х гг., стало окончательным ответом на недостатки предыдущих подходов в обучении иностранному языку, а также ответом на коммуникационные потребности мира в эпоху глобализации (*When communicative language teaching was first developed in the 1970s, it was widely seen as the definitive response to the shortcomings of previous approaches and the communication needs of a globalized world*)

[1, р. 1]. М.Д. Чотиева также подчеркивает, что «основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры обучаемых, обучение практическому овладению иностранным языком» [2, с. 23].

Так, в рамках школьной программы особое внимание уделяется изучению лексики, грамматических конструкций, а также применению данных знаний на практике. Но даже эти знания не позволяют ученикам овладеть умением говорения на английском языке на достаточно высоком уровне: ученики с трудом понимают или вовсе не понимают речь педагога, не могут вести спонтанный диалог на уроке, а также выражать свои мысли на английском языке. Как отмечает Н.В. Маликова, школьники «не достигают минимального, частичного или полного требуемого уровня понимания иностранной речи. В этом случае необходимо развивать лексические навыки слуха как высокие показатели способности ученика понимать речь носителя» [3, с. 92].

В свою очередь, понимания речи и ее дальнейшего воспроизведения проще достигнуть, используя наглядные средства обучения. В данном случае речь идет о применении англоязычных видеоматериалов на уроках английского языка. Грамотно подобранные видеоматериалы позволяют познакомить учеников с реальной жизнью носителей языка, их традициями, нормами общения и т. д. Как отмечает Д.В. Иванова, «в фильмах звучит не академический вариант речи, который, в основном, представлен в качестве аудиозаписей к учебникам и учебным пособиям, а естественная речь» [4, с. 227]. Англоязычные видеоматериалы отвечают одному из основных требований коммуникативной методики – обучение говорению на иностранном языке через погружение в живую иноязычную действительность.

Таким образом, применение англоязычных материалов для обучения говорению помогает не только более детально ознакомиться с особенностями речи и произношения, но и с реалиями страны изучаемого языка.

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

В исследовании были использованы труды таких ученых, как Н.В. Маликова, М.Д. Чотиева, И.М. Гараева, П.В. Никишина, Д.В. Иванова, У. Литлвуд, Д. Уиллис и др. Вопросу применения фильмов для изучения английского языка посвящены работы Н.В. Маликовой, М.Д. Чотиевой, И.М. Гараевой, П.В. Никишиной и др. В работе У. Литлвуда представлена теоретическая информация относительно обучения говорению на иностранном языке. Д. Уиллис рассматривает особенности изучения английской грамматики и лексики. Ни в одной из рассмотренных работ по теме исследования нет теоретически выстроенной и практически доказанной взаимосвязи между использованием англоязычных фильмов на уроках английского языка и ростом эффективности обучения говорению на нем у учеников 8 классов.

Целью является представление исследования, проведенного для того, чтобы выявить специфику влияния англоязычных видеоматериалов на обучение говорению на английском языке.

Гипотеза исследования заключается в том, что грамотный подбор англоязычных видеоматериалов с опорой на предпочтения учеников, а также на их уровень владения английским языком позволит повысить эффективность применения англоязычных фильмов для обучения говорению на английском языке.

ЛОГИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

В первом разделе проанализированы преимущества использования англоязычных фильмов на уроках английского языка, в частности, для обучения говорению. Во втором разделе рассмотрены виды англоязычных материалов, выделенные на основе их типа и сложности используемого в них языка. Третий раздел посвящен описанию экспериментальной части исследования и анализу полученных результатов.

ОБЗОР ПРЕДМЕТНОГО ПОЛЯ

Анализ источников по исследуемому вопросу продемонстрировал, что применение англоязычных видеоматериалов способствует более эффективному освоению умения говорения благодаря повышению уровня мотивации школьников посещать занятия по английскому языку и выполнять соответствующие задания. Так, грамотно подобранное видео может заинтересовать ученика своим сюжетом, например, в случае выбора известного фильма или сериала, популярного среди соответствующей возрастной группы. Также мотивация школьников растет за счет создания ситуации успеха на уроках благодаря такой последовательности обучения говорению на основе фильмов, которая позволит им увидеть прогресс в изучении английского языка. В первом случае, когда речь идет о мотивации за счет подбора интересного фильма, важным нюансом остается сохранение правильного баланса – не допустить увлечения ученика фильмом настолько, что он перестанет обращать внимание на англоязычную речь, а будет просто воспринимать сюжет через видеоряд. В данном случае важно понимать, что сюжетная линия может как помочь ученикам в понимании англоязычной речи (речь сопровождается видео, где видна артикуляция главных героев, их действия и т. д., которые помогают ученику в восприятии лексики), так и стать причиной отвлечения от первоочередной задачи урока.

Принимая во внимание тот факт, что при просмотре иноязычного материала ученики могут не только слышать речь, но и видеть говорящего, можно выделить три основные причины эффективности применения таких видеоматериалов на уроках английского языка:

1) через речь актеров ученики знакомятся с особенностями произношения в английском языке, особенностями интонационного построения предложения, новой лексикой и грамматическими конструкциями. Так, А.Ю. Ионов отмечает, что англоязычные видеоматериалы «позволяют одновременно

отрабатывать лексические, грамматические и фонетические навыки» [5, с. 4];

2) видеоматериалы в конечном счете помогают не только обучению говорению на английском языке, но и остальным видам речевой деятельности, таким как аудирование, чтение и письмо;

3) англоязычные материалы позволяют видеть культуру страны изучаемого языка, понять особенности сленга его носителей и т. д. С.В. Попова с соавт. в своем исследовании подчеркивают, что именно «фильмы обеспечивают наиболее всеобъемлющую демонстрацию языковых компонентов в их естественном контексте с использованием двойной презентации (визуальной и устной) содержания в дополнение к невербальным сигналам» [6, с. 4]. В фильме мы можем воспринимать речь не только на слух, но и благодаря сопровождающим жестам актеров, их мимике, телодвижениям и т. д.

При этом важно отметить, что в целом изучение нового языка и, в частности, освоение навыка говорения представляют собой достаточно сложный процесс, который во многом можно сделать более эффективным благодаря использованию на занятиях видеоматериалов. В этой связи В.В. Айвазова считает, что «важной задачей преподавателя является создание реальных и воображаемых ситуаций общения на уроке иностранного языка, используя для этого различные методы и приемы работы. Наряду с этим важно дать учащимся наглядное представление о жизни, традициях, языковых реалиях англоговорящих стран» [7, с. 2]. Кроме того, применение видеоматериалов задействует еще и визуальную память в изучении английского языка, а также активизирует внимание школьников и мыслительный процесс при выполнении заданий.

При обучении говорению значимая роль видеоматериалов заключается и в том, что они становятся побудительным мотивом к развитию монологической и диалогической речи в ответ на соответствующие сцены из фильма и т. д. Это своего рода творческий процесс воссоздания ситуаций из фильма, который проще воплотить в жизнь благодаря

наличию так называемого объекта подражания – того, что ученики уже увидели в выбранном отрывке. Именно эта сторона видеоматериалов позволяет создать такую атмосферу на уроке английского языка, благодаря которой растет вовлеченность учеников в учебный процесс. Кроме того, ученики могут совместно обсуждать просмотренный отрывок, у них появляется тот источник информации, который был увиден всеми участниками процесса обучения, что объединяет их всех и способствует формированию навыков командной работы. Это чрезвычайно важно в психологическом отношении для детей школьного возраста.

Следует, однако, отметить, что использование англоязычных фильмов на уроках английского языка представляет и некоторые сложности для учеников. Так, И.М. Гараева и П.В. Никишина в рамках своей работы описывают опыт применения англоязычных фильмов на уроках английского языка и отмечают трудности, с которыми они столкнулись: «невозможность разобрать некоторые фразы без субтитров; присутствие сленговых выражений и фразеологизмов; непонимание английского юмора» [8 с. 29]. Все представленные трудности были учтены нами при разработке методики обучения говорению на английском языке с использованием фильмов.

Виды англоязычных видеоматериалов. При подборе видеоматериалов для занятия необходимо принимать во внимание ряд факторов относительно того, какой формат видео лучше использовать, какой уровень сложности освоения языка представлен в выбранном видеоматериале и т. д.

При проведении исследования нами было выделено четыре формата видео:

– короткий видеоролик. Это может быть специализированный видеоролик по изучаемой теме, а также просто короткий ролик (без привязки к теме) на английском языке. Достоинством специализированного видеоролика по изучаемой теме является то, что в нем в краткой форме представлены реплики, включающие актуальную для школьников лексику и грамматику. Недостатком таких роликов

является отсутствие заинтересованности со стороны учеников, так как эти ролики не имеют сюжетной линии и представляют собой лишь краткие вырезки из жизни «героев»; в каждом видео встречаются новые актеры, новые ситуации, которые не всегда знакомы и понятны ученикам и, соответственно, не вызывают отклика с их стороны;

– короткометражный фильм. Достоинством данного формата видеоматериала является возможность посмотреть фильм в течение одного или двух уроков, позволив работать с завершенным информативным блоком, что, в свою очередь, позволяет включить в работу весь комплекс заданий к просмотренному фильму. К примеру, устроить ролевую игру с обсуждением фильма, его основной идеи, игры актеров, замысла режиссера и так далее можно будет уже через одно–два занятия, а не через пару недель, как при просмотре длительного фильма. Недостатком данного формата видеоматериала является то, что такие фильмы незнакомы школьникам, они их видят впервые, и зачастую отсутствует мотивация к их просмотру;

– полнометражный фильм. Достоинство данного формата видеоматериала заключается в том, что правильный выбор фильма в значительной степени увеличивает уровень мотивации школьников к его просмотру. Ученики с удовольствием изучают лексику и грамматику по теме любимого фильма и проявляют инициативу при выполнении заданий по изучаемой теме. Недостаток данного формата видеоматериала заключается в продолжительности фильмов: необходимо делить их на логические отрывки приблизительно по 10 минут, некоторые сцены в фильме не несут педагогической значимости: используются грамматически упрощенные конструкции и т. д. (хотя и данные фразы можно разбирать с учениками для выявления нарушения грамматических правил английского языка);

– сериалы. Достоинство данного формата видеоматериала, также как и в случае полнометражного фильма, заключается в узнаваемости сериала и замотивированности

учеников смотреть отрывок из любимого сериала. Кроме того, сериал может стать нескончаемым источником видеоматериалов для работы на уроках английского языка. Недостатком данного формата видеоматериалов является появление новых героев, когда работа учеников, привыкших к речи и интонации основных героев, усложняется регулярным появлением новых актеров в сериале.

В этот перечень можно было бы также включить мультфильмы. Однако данный формат видеоматериалов был намеренно нами исключен из исследования ввиду того, что у мультипликационных героев невозможно перенять артикуляцию при разговоре.

Что касается сложности того или иного видеоматериала, мы использовали следующую систему деления фильмов на категории (от простого к сложному) [9, с. 116-117].

1. Elementary – наиболее простой уровень изучения английского языка. К данной категории относятся фильмы, в которых язык героев прост для понимания. Примером может служить фильм «Книга джунглей» (это сказка про малыша Маугли, которого вырастили волки). Данный фильм относится к категории Elementary в связи с тем, что в нем используются достаточно простая лексика и полезные для изучения высказывания. К примеру, *Jungle is no longer safe* («В джунглях больше небезопасно»), *I'll never forgive myself* («Я никогда не прощу себе»). Недостаток фильма заключается в практически полном отсутствии диалогов.

2. Pre-Intermediate – более сложный уровень. Он предполагает владение основными базовыми знаниями и грамматическими конструкциями. К данной категории можно отнести фильмы о Гарри Поттере. Достоинством данной серии кинокартин является изобилие актеров-англичан с поставленной грамотной речью и произношением. Значимым достоинством данного фильма является то, что в каждой новой части фильмов о Гарри Поттере речь актеров постепенно усложняется, благодаря чему выбранные фильмы являются достаточно эффективным

источников освоения умения говорения на английском языке от простого к сложному.

3. Intermediate. К данной категории относится фильм о Темном рыцаре (иначе – фильм о Бэтмене). В данной кинокартине герой, играющий роль Бэтмена, является англичанином. В фильме он старается использовать американский вариант произношения, что позволяет наглядно продемонстрировать особенности интонационного и фонетического оформления речи в британском и американском вариантах английского языка.

4. Upper Intermediate. К данной категории относится фильм «Матрица». Достоинство данного фильма состоит в предоставлении хорошей площадки для отработки умений и навыков применения условных предложений в английском языке, так как данная грамматическая конструкция встречается в фильме достаточно часто. К примеру, *But if you could, would you really want to?* («Но если бы ты мог, ты на самом деле захотел бы?»).

5. Advanced. К данной категории относится фильм «Социальная сеть». Речь в данном фильме достаточно сложна и изобилует большим количеством специальных терминов и сленговых выражений. Из грамматических конструкций на базе данного фильма можно практиковать употребление форм прошедшего времени глагола, так как именно оно достаточно часто в нем встречается.

Экспериментальная часть исследования. Для проведения экспериментальной части исследования нами были подобраны видеоматериалы сложности Elementary. Для того чтобы сделать выбор в пользу одного из форматов видеоматериалов, нами был проведен опрос среди учеников 8 классов Гимназии № 16 г. Сочи, так как именно среди школьников данной возрастной группы и проводилась практическая часть исследования. Итак, в опросе приняло участие 46 учеников (8А – 16 учеников; 8Б – 16 учеников; 8В – 14 учеников). Школьникам было предложено выбрать тот формат видеоматериалов, который они хотели бы видеть на уроках английского языка. Результаты опроса представлены на рис. 1.

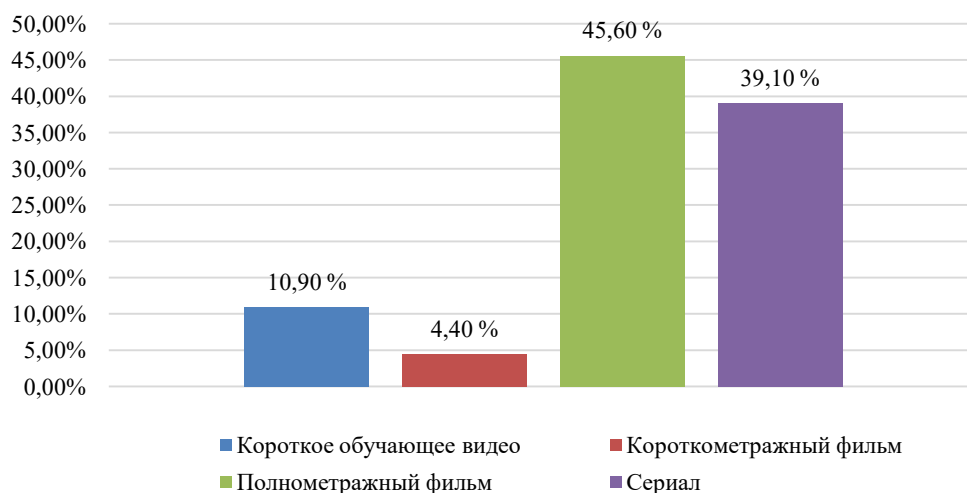


Рис. 1. Результаты опроса учеников о наиболее предпочтительном формате видеоматериалов для обучения говорению на английском языке

Fig. 1. Results of a survey of students about the most preferred format of video materials for teaching speaking in English

Опрос показал, что большинство учеников хотят изучать иностранный язык посредством просмотра полнометражных фильмов (21 ученик). 18 учеников сделали выбор в пользу сериалов. Обучающие ролики выбрали 5 человек. Только 2 школьника отметили свою заинтересованность в короткометражных фильмах.

После проведения опроса в 8 классах в качестве видеоматериалов на уроках английского языка были выбраны полнометражные фильмы.

Далее наше исследование проводилось в двух группах. В первой группе, как отмечалось ранее, для работы был выбран уровень сложности фильмов Elementary. Школьники смотрели фильм «Книга джунглей». Во второй группе эксперимент проходил на основе фильма о Гарри Поттере, который был отнесен нами в группу сложности Pre-Intermediate. Данное разделение было произведено в связи с тем, что на начальном этапе именно фильм о Гарри Поттере мотивировал детей к обучению говорению значительно сильнее, нежели «Книга джунглей», несмотря на повышенную сложность. Так, 37 учеников из 46 хоте-

ли обучаться говорению именно через просмотр фильмов о Гарри Поттере.

Цель исследования состояла в том, чтобы выяснить, что станет большим мотиватором для школьников к дальнейшему изучению английского языка – любимый фильм или результат, который они смогут увидеть в конце последовательного обучения говорению, независимо от выбранного фильма.

Итак, была разработан план экспериментального обучения говорению с использованием англоязычных полнометражных фильмов для двух групп. В каждой группе обучалось по 23 ученика 8 класса. Методика обучения была одна и та же, но реализовывалась на материале разных фильмов. Обучение проводилось в течение 27 занятий (9 недель обучения). За это время были полностью просмотрены выбранные для каждой группы фильмы.

Рассмотрим более подробно, как проходило экспериментальное обучение.

На первом занятии был просмотрен десятиминутный отрывок из фильма. После просмотра были выписаны новые лексические единицы и грамматические конструк-

ции. При этом мы следовали совету Д. Уиллиса, который писал, что грамматические структуры необходимо последовательно разбирать вместе с учениками при первой встрече с ними, что позволяет ученикам в дальнейшем узнавать эти структуры в речи и далее уметь употреблять их в спонтанной речи (*Once the structure has been pointed out to them they begin to notice it when they come across it. Over time this repeating noticing enables them to incorporate the acceptable forms into their spontaneous language production*) [10, p. 8]. Было проведено обсуждение всех грамматических конструкций, встретившихся в речи героев в просмотренном отрывке. Таким образом, были не только освоены новые грамматические конструкции и лексика, но и проведено повторение уже известных. В качестве домашнего задания было изучение новой лексики и грамматики.

На втором занятии был проведен опрос по новой лексике и грамматике. Далее был повторно просмотрен первый отрывок из фильма. После повторного просмотра ученики выполняли задание «Озвучка». В рамках одного урока данное задание выполнялось только один раз. В нем принимало участие такое количество учеников, которое соответствует числу говорящих в данном отрывке. Данное задание в дальнейшем выполнялось после просмотра каждого нового отрывка и изучения закреплённых в нем лексических единиц и грамматических конструкций с участием тех учеников, которые ранее его не выполняли. Данное задание помогало закрепить для разговорной речи учеников посредством простого проговаривания реплик актёров. В качестве домашнего задания после второго занятия было дано написание краткой рецензии на просмотренный отрывок, которая была презентована устно на следующем занятии. Рецензия должна была включать в себя все новые слова и грамматические конструкции, которые встречались в отрывке.

На третьем занятии осуществлялась проверка монологов-рецензий, повтор новой лексики и грамматики, а также просмотр нового отрывка из фильма.

Далее все задания повторялись по каждому новому просмотру отрывков из фильма. Постепенно эти задания усложнялись. Так, подготовка рецензий уже не давалась в качестве домашнего задания, а приобрела форму спонтанного монолога: ученикам предлагалось высказать свое мнение по отрывку сразу после просмотра. Также ученики вовлекались в спонтанную дискуссию с учителем, в ходе которой были заданы вопросы касательно внешнего вида героев, их поступков, развития сюжета и т. д. После просмотра первых пяти отрывков ученикам предлагалось самостоятельно разобрать речевые конструкции в новых фрагментах, и лишь потом педагог разбирал реплики героев совместно с ними.

После того как фильмы были полностью просмотрены, проводились ролевые игры. Сначала ученикам было предложено представить, что они являются кинокритиками, и обсудить все положительные и отрицательные стороны сюжета, игры актёров и т. д. Вторая ролевая игра заключалась в том, что ученикам было предложеноделиться на две группы: первую сформировали ученики, которым фильм понравился, а во вторую вошли те, которым фильм не понравился. Каждая из групп должна была представить аргументы в поддержку своей точки зрения, дискуссии приветствовались. Последним заданием после просмотра фильма было предложение своей собственной концовки для фильма. Каждый ученик буквально в нескольких предложениях (чтобы уложиться во временной интервал урока) предлагал свое окончание фильма.

Данный формат занятий получил большое количество положительных отзывов от учеников. Однако для достижения цели исследования в ходе проведения занятий мы также оценивали качество подготовки школьников к занятиям, их вовлеченность в процесс выполнения заданий и просмотра фильма, а также провели опрос для выявления желания учеников обучаться и дальше по предложенной нами методике.

Рассмотрим результаты наблюдения за учениками в ходе проверки домашнего задания. В первой группе (фильм «Книга джунг-

лей») средний процент подготовленных к уроку учеников за весь период эксперимента составил 77,4 %; во второй группе – 70,1 %. В первой группе средняя оценка по результатам проверки домашнего задания равна 4,1 балла; во второй группе – 3,7.

Наблюдение за активностью на занятиях также показало, что в первой группе ученики чаще проявляли инициативу: поднимали руку для ответа, участвовали в дискуссиях, увереннее отвечали на вопросы и т. д.

Результаты опроса учеников в обеих группах с целью выявления их заинтересованности в дальнейшем обучении говорению на английском языке по предложенной методике представлены на рис. 2.

Опрос показал, что в первой группе все ученики выразили желание продолжать обучение по предложенной методике с использованием англоязычных фильмов. Они отметили, что чувствуют себя увереннее, а изучать английский язык стало интереснее. 30,4 % учеников из второй группы не захотели продолжать такого рода обучение, отметив, что оно очень сложное. Данное мнение, на наш взгляд, связано именно с выбором фильма о Гарри Поттере, к которому школь-

ники, принявшие участие в эксперименте, еще не были готовы по своему уровню владения иностранным языком, но который они настойчиво просили включить в обучение.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что использование фильмов для обучения говорению на иностранном языке является эффективным решением проблемы как с точки зрения повышения успеваемости учеников и уровня уверенности в собственных силах, так и с точки зрения роста мотивации школьников к изучению английского языка. Однако наш эксперимент показал, что при выборе фильма решающим фактором должен стать текущий уровень знаний обучающихся, а не их выбор в пользу того или иного фильма. Мы удостоверились, что рост успеваемости, уверенности учеников и их мотивации выше в той группе, где фильм подобран в соответствии с их возможностями. Слишком сложный для восприятия фильм будет формировать неуверенность учеников в своих силах, им будет скучно на занятиях, так как они с трудом преодолевают сложность новых грамматических конструкций и лексики, а соответственно, и мотивация будет снижаться.

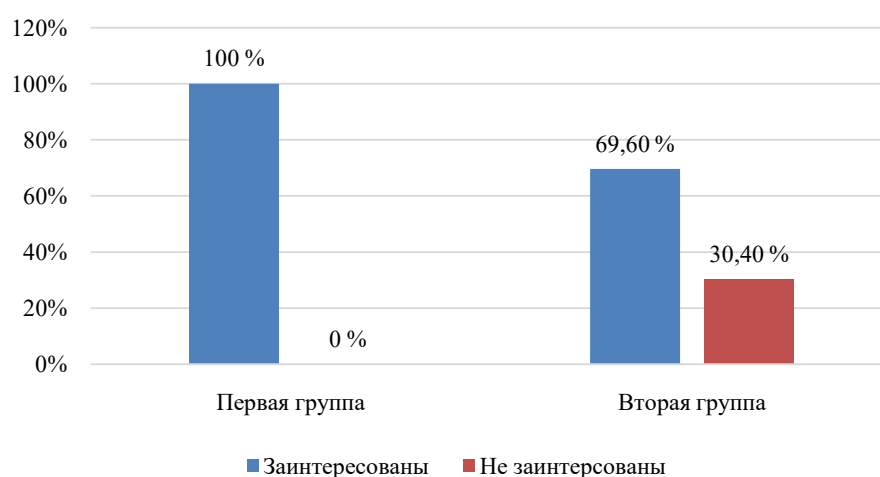


Рис. 2. Результаты опроса учеников об их заинтересованности в дальнейшем обучении говорению на английском языке по предложенной методике

Fig. 2. The results of a survey of students about their interest in further teaching speaking in English according to the proposed methods

Проведенное исследование было ограничено небольшим числом учеников, принявших участие в нем, а также непродолжительным временным промежутком.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги проведенного исследования, можно сделать следующие выводы.

1. Применение англоязычных видеоматериалов способствует более эффективному освоению навыков говорения благодаря повышению уровня мотивации школьников за счет подключения не только аудиального, но и визуального восприятия речи, погружения в реальность фильма и т. д.

2. Существуют четыре типа видеоматериалов, на основе которых можно обучать говорению на иностранном языке: короткий видеоролик, короткометражный фильм, полнометражный фильм и сериал, а также пять уровней сложности видеоматериалов: Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper Intermediate, Advanced (от простого – к сложному).

3. Наибольший интерес для учеников 8 классов представляет применение полно-

метражных фильмов как вида англоязычных видеоматериалов для обучения говорению.

4. Мотивация учеников 8 классов к обучению говорению на английском языке в большей степени зависит от успешности данного процесса, нежели от того, насколько интересен ученикам выбранный фильм. Следовательно, при планировании обучения говорению на английском языке с использованием полнометражного фильма необходимо опираться не на предпочтения учеников, а на уровень владения ими языком.

Исследование впервые обозначило проблемы, вытекающие из применения англоязычных полнометражных фильмов для обучения говорению на уроках английского языка. Наш вклад состоит в проведении экспериментального исследования, позволившего доказать зависимость эффективности применения англоязычных фильмов для обучения говорению не только от предпочтений учеников и уровня сложности фильма, но и от результатов, которые ученики могут видеть после прохождения предложенной нами методики обучения. Сделанные выводы вносят вклад в развитие методики преподавания английского языка в целом и теории обучения иноязычному говорению в частности.

Список источников

1. Littlewood W. Developing a Context-Sensitive Pedagogy for Communication-Oriented Language Teaching. Hong Kong, 2013. 22 p. URL: <https://koreatesol.org/sites/default/files/pdf/Littlewood%20-%20Teaching%20English%20PDF.pdf> (accessed: 11.11.2021).
2. Чотиева М.Д. Использование фильмов в обучении английского языка // Вестник Кыргызского национального университета имени Жусупа Баласагына. 2019. № 2 (98). С. 21-23.
3. Маликова Н.В. Роль использования аутентичных фильмов на уроках английского языка // Актуальные научные исследования в современном мире. 2021. № 1-6 (69). С. 91-94.
4. Иванова Д.В. Просмотр аутентичных фильмов как способ совершенствования лексики по специальности // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. 2019. № 2. С. 226-232.
5. Ионова А.Ю. Диалог культур в обучающих фильмах на английском языке // Colloquium-Journal. 2019. № 24-5 (48). С. 1-7.
6. Попова С.В., Еловская А.А., Попова Е.В. Документальный фильм как средство обучения иноязычному говорению старшеклассников // Наука и образование. 2021. Т. 4. № 1. Порядковый номер 177. 7 с.
7. Айвазова В.В. Психологические и дидактические особенности использования видео на занятиях иностранного языка // Концепт. 2012. № 4. С. 23-30.
8. Гараева И.М., Никишина П.В. Использование аутентичных фильмов при изучении английского языка // Педагогический форум. 2021. № 1 (7). С. 28-29.
9. Калачникова Р.С. Использование фильмов и мультфильмов для обучения говорению на английском языке // Державинский форум. 2018. Т. 2. № 8. С. 114-119.

10. Willis D. *Rules, Patterns and Words: Grammar and Lexis in English Language Teaching*. Cambridge University Press, 2003. 238 p.

References

1. Littlewood W. *Developing a Context-Sensitive Pedagogy for Communication-Oriented Language Teaching*. Hong Kong, 2013, 22 p. Available at: URL: <https://koreatesol.org/sites/default/files/pdf/Littlewood%20-%20Teaching%20English%20PDF.pdf> (accessed 11.11.2021).
2. Chotiyeva M.D. Ispol'zovaniye fil'mov v obuchenii angliyskogo yazyka [The use of films in teaching English]. *Vestnik Kyrgyzskogo natsional'nogo universiteta imeni Zhusupa Balasagyna* [Bulletin of the Kyrgyz National University named after Zhusup Balasagyn], 2019, no. 2 (98), pp. 21-23. (In Russian).
3. Malikova N.V. Rol' ispol'zovaniya autentichnykh fil'mov na urokakh angliyskogo yazyka [The role of using authentic films in English lessons]. *Aktual'nyye nauchnyye issledovaniya v sovremennom mire* [Actual Scientific Research in the Modern World], 2021, no. 1-6 (69), pp. 91-94. (In Russian).
4. Ivanova D.V. Prosmotr autentichnykh fil'mov kak sposob sovershenstvovaniya leksiki po spetsial'nosti [Watching authentic films as a way to improve vocabulary in the specialty]. *Organizatsiya samostoyatel'noy raboty studentov po inostrannym yazykam* [Organization of Independent Work of Students in Foreign Languages], 2019, no. 2, pp. 226-232. (In Russian).
5. Ionova A.Y. Dialog kul'tur v obuchayushchikh fil'makh na angliyskom yazyke [Dialogue of cultures in educational films in English]. *Colloquium-Journal*, 2019, no. 24-5 (48), pp. 1-7. (In Russian).
6. Popova S.V., Elovskaya A.A., Popova E.V. Dokumental'nyy fil'm kak sredstvo obucheniya inoyazychnomu govoreniyu starsheklassnikov [Documentary film as a means of teaching foreign language speaking to high school students]. *Nauka i obrazovaniye* [Science and Education], 2021, vol. 4, no. 1, seq. no. 177, 7 p. (In Russian).
7. Ayvazova V.V. Psikhologicheskiye i didakticheskiye osobennosti ispol'zovaniya video na zanyatiyakh inostrannogo yazyka [Psychological and didactic features of the use of video in foreign language classes]. *Kontsept* [Concept], 2012, no. 4, pp. 23-30. (In Russian).
8. Garayeva I.M., Nikishina P.V. Ispol'zovaniye autentichnykh fil'mov pri izuchenii angliyskogo yazyka [The use of authentic films in the study of English]. *Pedagogicheskiy forum* [Pedagogical Forum], 2021, no. 1 (7), pp. 28-29. (In Russian).
9. Kalachnikova R.S. Ispol'zovaniye fil'mov i mul'tfil'mov dlya obucheniya govoreniyu na angliyskom yazyke [Using films and cartoons to teach speaking in English]. *Derzhavinskiy forum – Derzhavin Forum*, 2018, vol. 2, no. 8, pp. 114-119. (In Russian).
10. Willis D. *Rules, Patterns and Words: Grammar and Lexis in English Language Teaching*. Cambridge University Press, 2003, 238 p.

Информация об авторе

Калачникова Раксана Суменовна, аспирант, кафедра лингвистики и гуманитарно-педагогического образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-3978-1129](https://orcid.org/0000-0002-3978-1129), roxy0308@mail.ru

Статья поступила в редакцию 17.12.2021
Одобрена после рецензирования и доработки
25.03.2022
Принята к публикации 04.04.2022

Information about the author

Raksana S. Kalachnikova, Post-Graduate Student, Linguistics and Humanitarian Pedagogic Education Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-3978-1129](https://orcid.org/0000-0002-3978-1129), roxy0308@mail.ru

The article was submitted 17.12.2021
Approved after reviewing and revision 25.03.2022
Accepted for publication 04.04.2022

ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ И АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА RECREATIONAL AND ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION

Научная статья

УДК 364.016

DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-443-450

Анализ мобильных приложений для повышения уровня двигательной активности студенческой молодежи

Виктор Леонидович КОНДАКОВ¹, Александр Сергеевич ШЕПЛЯКОВ^{2*}

¹ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»
308015, Российская Федерация, г. Белгород, ул. Победы, 85

²ФГБОУ ВО «Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова»
308012, Российская Федерация, г. Белгород, ул. Костюкова, 46

*Адрес для переписки: alex.sheplyakov031@yandex.ru

Аннотация. Разработка мобильных приложений в сфере образования и оздоровления стремительно развивается в последние годы. Почти каждый студент активно пользуется своими гаджетами в учебной и повседневной деятельности. В связи с тем, что современная молодежь ведет малоподвижный образ жизни, использование мобильных приложений для самостоятельной формы занятий является эффективным средством повышения двигательной активности обучающихся. Представлен анализ современных мобильных приложений для отслеживания двигательной активности студентов, и критерии выбора качественного приложения.

Ключевые слова: двигательная активность, студенты, здоровый образ жизни, мобильные приложения, шагомеры, Apple Health, Samsung Health

Для цитирования: Кондаков В.Л., Шепляков А.С. Анализ мобильных приложений для повышения уровня двигательной активности студенческой молодежи // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 2. С. 443-450. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-443-450>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-443-450

Analysis of mobile applications to increase the level of physical activity of students

Victor L. KONDAKOV¹, Aleksandr S. SHEPLYAKOV^{2*}

¹Belgorod State National Research University

85 Pobedy St., Belgorod 308015, Russian Federation

²Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov

46 Kostyukova St., Belgorod 308012, Russian Federation

*Corresponding author: alex.sheplyakov031@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](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная



© Кондаков В.Л., Шепляков А.С., 2022

Abstract. The development of mobile applications in the field of education and wellness has been developing rapidly in recent years. Almost every student actively uses their gadgets in their educational and daily activities. Due to the fact that modern youth has a sedentary lifestyle, the use of mobile applications for self-study is an effective means of increasing the physical activity of students. An analysis of modern mobile applications for tracking the motor activity of students, and criteria for choosing a quality application are presented.

Keywords: physical activity, students, healthy lifestyle, mobile applications, pedometers, Apple Health, Samsung Health

For citation: Kondakov V.L., Sheplyakov A.S. Analiz mobil'nykh prilozheniy dlya povysheniya urovnya dvigatel'noy aktivnosti studencheskoy molodezhi [Analysis of mobile applications to increase the level of physical activity of students]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 2, pp. 443-450. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-443-450> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Одним из быстро развивающихся направлений в мире является сфера мобильных приложений. Во многих сферах жизнедеятельности человека и общества многие корпорации и учреждения имеют собственные мобильные разработки. Анализ литературы в данном направлении показал, что разработка и продвижение мобильных приложений будут также востребованы в ближайшие годы, так как потребности учреждений и корпораций в разработках собственных приложений превысят возможности предложения рынка мобильных разработок [1; 2].

Разработки мобильных приложений в сфере оздоровления и двигательной активности востребованы среди различных категорий пользователей на сегодняшний день. В

студенческой среде они очень популярны благодаря своей открытости, доступности, возможности быть в тренде – вести здоровый образ жизни [3]. Приложения позволяют осуществлять сбор, обработку информации об индивидуальной деятельности, автоматический контроль и коррекцию двигательной активности с возможностью наглядной визуализации динамики результатов и текущих данных. Поэтому использование мобильных приложений в физкультурно-оздоровительной сфере может быть полезным для решения ее задач.

Одним из определяющих факторов здоровья человека является двигательная активность. В то же время у большинства студентов наблюдается повсеместное снижение фи-

зической активности и проблема гипокинезии. Основной объем двигательной активности обучающихся реализуется в рамках учебного процесса, состоящего из различных видов двигательной активности [4]. Образовательными программами в вузах на дисциплину «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту» выделяется только 4 академических часа в неделю на первом и втором курсе, и всего лишь 2 академических часа на третьем на дисциплину «Физическая культура и спорт»¹. Данного количества часов явно недостаточно и малоэффективно для восполнения недостатка двигательной активности обучающихся даже в условиях очного обучения. А с возникновением и распространением новой коронавирусной инфекции COVID-19 и переходом на дистанционное обучение недостаток двигательной активности студентов только увеличился. В связи с этим возникает необходимость рассмотрения вопроса об использовании мобильных приложений для контроля за дополнительными занятиями физической культурой как одной из форм самостоятельных занятий студентов [5].

Рынок мобильных приложений постоянно расширяется, в сфере спорта, физической культуры и профилактики здоровья человека их насчитывается несколько сотен тысяч. Данные приложения можно разделить на несколько видов.

1. Приложения для занятий спортом.

В данный сегмент входят такие популярные приложения, как “Runtastic”, “Samsung Health”, “Endomondo”, “Runkeeper”, “Strava”, “Nike + Run Club”, “Swim Coach Plus”, «Плавание-тренировки», “Swim Speeds”, «Плава-

ние нормативы, рекорды», “MyTargets” и др.² Данные приложения полезны бегунам, пловцам, лыжникам и др. Приложения для занятий спортом могут построить пройденный маршрут, определять для данного маршрута расстояние, скорость, набор высоты, следить за количеством потраченных калорий и частотой сердечных сокращений с последующим хранением этих данных. Очень часто спортивные приложения совместимы с дополнительными устройствами контроля ЧСС, что позволяет получить подробную картину об интенсивности и степени нагрузки во время занятий. Также спортивные приложения содержат справочную теоретическую информацию по виду спорта, отслеживают прогресс, запрограммированы на повышение мотивации к занятиям [6].

2. Приложения мобильные консультанты – приложения, содержащие комплексы упражнений, тренировок, методические указания, некоторые предлагают пройти определенный курс физических упражнений: Sworkit Lite, Nike Training Club, 8fit, Freeletics, Fitness Buddy, Seven, Sworkit Fitness, Fitbit Coach, adidas Training, Отжиматор, Unagrande YogaClub, Training Diary и др.³ Приложения-консультанты содержат в себе комплексы упражнений, тренировок, методические указания к ним, помогают подобрать комплекс, соответствующий потребностям пользователя. Для подсчета повторений выполняемого упражнения в приложениях используются датчики движения. Подобные программы содержат полезные советы для освоения техники выполнения упражнений, оснащены таймером, отсчитывающим необходимые паузы отдыха между подходами, количество подходов, длительность упражне-

¹ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 49.03.01 физическая культура (уровень бакалавриата): приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 № 935; Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 49.03.01 Физическая культура (с изменениями и дополнениями): приказ Министерства образования и науки РФ от 19.09.2017 № 940. URL: <https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minobrnauki-Rossii-ot-19.09.2017-N-940> (дата обращения: 20.07.2021).

² Полезные мобильные приложения для пловцов. URL: <https://x-waters.com/articles/best-apps-for-swimmers>; Топ приложений для бега. URL: <https://rskrf.ru/tips/obzory-i-top/top-prilozheniy-dlya-bega> (дата обращения: 20.07.2021).

³ 10 бесплатных приложений для занятий спортом дома. URL: <https://www.adme.ru/svobodapsihologiya/10-besplatnyh-prilozhenij-dlya-zanyatij-sportom-doma-1066060/> (дата обращения: 20.07.2021).

ний, считается суммарно поднятый вес и количество потраченных калорий во время тренировки и поступивших калорий с едой [7].

К данной категории можно отнести приложения, связанные с питанием и подсчетом съеденных калорий. Они могут быть как самостоятельными отдельными приложениями, так и встроенными в приложения для тренировок. Специализированные приложения для отслеживания количества употребляемых калорий основаны на введении каждого продукта, составляющего готовое блюдо, с указанием его количества в граммах. Облегчают подсчет получаемых калорий базы данных многих современных приложений, которые уже содержат информацию о составляющих элементах и весе большинства готовых продуктов, а также многие приложения имеют функцию по считыванию этой информации с упаковок продуктов питания с помощью камеры устройства. Некоторые приложения обладают функциями расчета количества необходимых питательных веществ в день в зависимости от телосложения пользователя с предложением вариантов блюд.

В программах-консультантах можно наглядно проследить собственный прогресс в тренировках, что обеспечивает мотивацию к поддержанию двигательной активности и формирует навык к соблюдению двигательного режима [7].

3. Приложения шагомеры – предназначенные для подсчета количества шагов, выполняемых пользователем за определенный промежуток времени. Такие приложения автоматически определяют количество выполненных шагов, пройденное расстояние и скорость передвижения. Шагомеры могут определить текущий вид активности пользователя (медленная ходьба, быстрая ходьба, бег и др.), рассчитывают потраченные калории в зависимости от типа активности, ее интенсивности и от количества шагов. Приложения собирают данные ежедневно, позволяет видеть реальную активность наглядно по часам, за день, за неделю, за месяц, что в дальнейшем помогает выполнить корректировку и анализ своей активности. В при-

ложения зачастую встроен анализатор сна, который отслеживает время засыпания и пробуждения, фазы медленного и быстрого сна, и может давать рекомендации по времени отхода ко сну [6].

4. Приложения, отслеживающие медицинские параметры: Instant Heart Rate, Diabetes:M, Аналоги лекарств, Medisafe, Pregnancy and Due Date Tracker, Sleep Cycle Alarm Clock, Happify⁴. В области здравоохранения насчитывается около 100 тыс. мобильных приложений. Основными пользователями данных приложений являются врачи и пациенты. Приложения предоставляют информацию о врачах, работающих в медицинском учреждении, его местонахождении, позволяют выполнить запись к врачу на прием, получить его консультационную поддержку.

Существуют приложения, способные определить и рассчитать некоторые физиологические параметры. Такие приложения называют медицинскими калькуляторами. С помощью камеры телефона или подключаемых дополнительных устройств – пульсометров они способны определять сердечный ритм обследуемого или отследить содержание кислорода в крови, баланс воды в теле [8].

Несмотря на большой спрос и популярность медицинских мобильных приложений, ими нельзя заменить специализированные медицинские устройства. При использовании медицинских приложений, определяющих физиологические параметры, пользователь может столкнуться с некоторыми проблемами, которые заставляют усомниться в использовании медицинских приложений. Данные программы могут определить исследуемые параметры неточно, некоторые данные могут не согласовываться с реальностью, а многие подобные программы не имеют клинических испытаний. Также существуют проблемы с авторским правом, с передачей личных данных о своем здоровье,

⁴ 6 удобных приложений, которые помогают следить за здоровьем. URL: <https://style.rbc.ru/health/5cfa42609a7947beddea9c6e> (дата обращения: 20.07.2021).

требующие разрешения вопросов с государственными структурами.

Для самостоятельных занятий физическими упражнениями для студенческого контингента больше подходят мобильные приложения для занятий спортом, мобильные консультанты и шагомеры.

Любой телефон на платформе iPhone или Android способен давать базовую информацию о двигательной активности своего владельца без необходимости использовать какие-либо дополнительные устройства. Данные функции могут выполнять приложения Apple Health на iPhone или Samsung Health на Android⁵.

Отслеживание шагов происходит благодаря датчикам слабых движений, установленным в современных смартфонах. Данный аппаратный шагомер способен определять вид двигательной активности и отслеживать, как много было пройдено, объем выполненной беговой нагрузки и как много лестничных пролетов было преодолено. Однако датчиками слабых движений оснащены только новые модели смартфонов. Например, на платформе iPhone аппаратный шагомер есть только на моделях iPhone 5s и более новых – старые айфоны не имеют этих датчиков.

На устройствах Android более новых моделей, имеющих аппаратный шагомер как в новом iPhone, приложение Samsung Health выполняет мониторинг шагов наиболее точно. На старых устройствах Android Samsung Health будет работать не совсем точно, так как для интерпретации обнаруженной активности будут использоваться данные от других датчиков, чтобы предположить, сколько шагов было сделано.

Приложения Apple Health и Samsung Health способны выдавать сводку двигательной активности за день, неделю, месяц и год, что позволяет видеть реальную активность в

зависимости от времени и помогает скорректировать активность в дальнейшем.

Для более точного и расширенного определения двигательной активности приложения Apple Health и Samsung Health можно интегрировать с дополнительными устройствами – смарт-часами, фитнес-браслетами. Данные устройства могут предоставлять дополнительную информацию о пульсе, давлении, потраченных калориях и др., однако любой смартфон предоставляет большинство базовых данных.

Статистика продажи мобильных устройств, согласно исследованиям некоторых ученых, за последние три года показывает, что наиболее популярной и доступной является операционная система Android, ее доля продаж составляет более двух третей рынка, на втором месте стоит ОС iOS. Другие операционные системы занимают незначительную долю рынка продаж – не более пяти процентов [2].

Рынок мобильных приложений, как считают многие специалисты, является еще достаточно молодым и несформированным до конца. Существуют некоторые проблемы данного рынка. Многие приложения не могут сочетать в себе количественные и качественные данные, а многие разработчики ставят на первое место заработок, а не качество приложения. Также приложения могут быть ограничены в плане реализации всех необходимых функций [9]. Несмотря на все недостатки, сфера мобильных фитнес-приложений пользуется большой популярностью у молодежи. Приложения активно используются в тренировочном процессе, самостоятельных занятиях дома, планировании тренировочных нагрузок, отслеживании результатов. Поэтому необходимо выявить ряд принципиальных общих критериев для выбора качественного мобильного продукта, обеспечивающих точную оценку двигательной активности и инструменты самоконтроля, необходимые занимающемуся. Предлагаемые критерии отбора приложений разработаны на основе анализа работ других исследователей, собственного опыта использования мобильных программ и отзывов пользователей.

⁵ Отслеживайте физическую активность с помощью iPhone или Android. URL: <https://cata-mobile.org.ua/otslezhivajte-fizicheskuyu-aktivnost-s-pomoshhyu-iphone-ili-android.html> (дата обращения: 20.07.2021).

1. Высокий рейтинг рассматриваемого приложения, по оценкам самих пользователей в магазине приложений, сведения о стабильности работы приложения, частота возникаемых сбоев и ошибок, по отзывам пользователей.

2. Цена приложения, доступность для студентов.

3. Соответствие функционала приложения с целями использования.

4. Удобство использования. Регистрация, понятный и функциональный интерфейс для пользователя.

5. Наличие личных настроек. Возможность индивидуализировать приложение, подстроить под свои критерии, для индивидуального подбора программы тренировок.

6. Возможность сохранять данные в облаке при потере доступа к приложению и синхронизация с другими приложениями.

Перед нами стоит задача – запустить научный проект, нацеленный на повышение двигательной активности студентов с помощью мобильных приложений. Поэтому сначала мы провели опрос среди 300 студентов 1–3 курсов БГТУ им. В.Г. Шухова, «Какую операционную систему мобильных устройств они предпочитают использовать?». В результате опроса получили следующие данные: 57 % предпочитают операционную систему Android, 43 % выбирают iOS. Так как разные операционные системы могут показывать неодинаковое количество шагов при выполнении одной и той же деятельности, нами был проведен сравнительный эксперимент. По его результатам были получены данные, что различия между показателями систем Android и iOS составляют всего около 1 %. Исходя из этого, можно сказать, что различия не столь существенны, и можно использовать обе операционные системы для

мониторинга двигательной активности, не разделяя их. Также специально для нашего проекта был разработан свой канал-бот в приложении Telegram. Бот на основании планируемой деятельности в течение дня дает рекомендации по набору нормируемого количества шагов или методам восстановления, ведет учет активности пользователя, на основании заполненного им отчета, а также строит график активности ежедневно. Основной единицей измерения активности являются шаги. Активность, которую нельзя оценить с помощью шагов, было решено вводить в виде потраченных килокалорий, которые в дальнейшем автоматически переводятся в шаги. Каждому виду активности назначается среднее значение количества шагов, полученное с операционной системы Android и iOS, пользователю остается только выбрать варианты активности за день. Приложение предлагает повышать двигательную активность с помощью деятельности, доступной любому студенту и в любых условиях.

Использование мобильных приложений для отслеживания и контроля двигательной активности, оздоровительных целей является эффективным средством поддержания хорошей физической формы и здоровья. Однако перед их использованием студентам необходимо пройти консультацию у врача, узнать о рекомендациях и противопоказаниях к физическим нагрузкам. А также проконсультироваться со специалистом по физической культуре и спорту (например, преподаватель физической культуры и спорта университета) по вопросам самоконтроля при выполнении упражнений, интенсивности и объема нагрузки, чтобы самостоятельные занятия не вредили, а давали только положительный эффект.

Список источников

1. Азаров И.В., Струнина А.А. Анализ рынка мобильных приложений в России // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 337-341.
2. Геращенко Л.А. Рынок мобильных приложений и обзор ресурсов для создания кроссплатформенных // Труды Братского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2015. Т. 1. С. 199-202.

3. Жигарева О.Г. Мобильные приложения как средство популяризации здорового образа жизни среди студентов // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2018. № 4 (20). С. 111-115. <https://doi.org/10.24151/2409-1073-2018-4-111-115>
4. Кондаков В.Л., Шепляков А.С., Шумилов А.Ю. Анализ двигательной активности студентов в свободное от учебы время // Международная научно-техническая конференция молодых ученых. Белгород, 2020. С. 6374-6378.
5. Ульянова Н.А., Семенякина Е.М., Алехин В.С. Оценка эффективности мобильных приложений для занятий физической культуры в студенческой среде // Психолого-педагогические, социально-философские вопросы духовной и физической культуры. Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. 2019. № 4 (15). С. 183-188.
6. Зорина В.О. Обзор систем дистанционной мобильной диагностики состояния человека // Евразийский союз ученых. 2018. № 5-1 (50). С. 40-43.
7. Бекиров Д.Э., Абдурашитова Э.И. Спортивные приложения как способ контроля образа жизни // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. 2016. № 2 (4). С. 34-40.
8. Чолаков О.Д., Абдурашитова Э.И., Месицкий В.С. Применение мобильных приложений для восстановления организма после физических нагрузок // Человек-Природа-Общество: Теория и практика безопасности жизнедеятельности, экологии и валеологии. 2016. № 2 (9). С. 88-91.
9. Радина О.И., Щербачева Л.Н. Особенности и перспективы развития российского рынка мобильных приложений // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 3-10. С. 99-102.

References

1. Azarov I.V., Strunina A.A. Analiz rynka mobil'nykh prilozheniy v Rossii [Analysis of the mobile applications market in Russia]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2014, no. 6, pp. 337-341. (In Russian).
2. Gerashchenko L.A. Rynok mobil'nykh prilozheniy i obzor resursov dlya sozdaniya krossplatformennykh [The market for mobile applications and a review of resources for creating cross-platform]. *Trudy Bratskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomika i upravleniye* [Proceedings of the Bratsk State University. Series: Economics and Management], 2015, vol. 1, pp. 199-202. (In Russian).
3. Zhigareva O.G. Mobil'nyye prilozheniya kak sredstvo populyarizatsii zdorovogo obraza zhizni sredi studentov [Mobile applications as means of promotion of healthy lifestyle among students]. *Ekonomicheskiye i sotsial'no-gumanitarnyye issledovaniya – Economic and Social Research*, 2018, no. 4 (20), pp. 111-115. <https://doi.org/10.24151/2409-1073-2018-4-111-115>. (In Russian).
4. Kondakov V.L., Sheplyakov A.S., Shumilov A.Y. Analiz dvigatel'noy aktivnosti studentov v svobodnoye ot ucheby vremya [Analysis of motor activity of students in their free time from study]. *Mezhdunarodnaya nauchno-tehnicheskaya konferentsiya molodykh uchenykh* [International Scientific and Technical Conference of Young Scholars]. Belgorod, 2020, pp. 6374-6378. (In Russian).
5. Ulyanova N.A., Semenyakina E.M., Alekhin V.S. Otsenka effektivnosti mobil'nykh prilozheniy dlya zanyatiy fizicheskoy kul'tury v studencheskoy srede [Evaluation of the effectiveness of mobile applications for physical education in the student environment]. *Psikhologo-pedagogicheskiye, sotsial'no-filosofskiy voprosy dukhovnoy i fizicheskoy kul'tury. Zdorov'ye cheloveka, teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury i sporta* [Psychological and Pedagogical, Socio-Philosophical Issues of Spiritual and Physical Education. Human Health, Theory and Methods of Physical Education and Sports], 2019, no. 4 (15), pp. 183-188. (In Russian).
6. Zorina V.O. Obzor sistem distantsionnoy mobil'noy diagnostiki sostoyaniya cheloveka [Overview of systems for remote mobile diagnostics of the human condition]. *Evraziyskiy soyuz uchenykh* [Eurasian Union of Scientists], 2018, no. 5-1 (50), pp. 40-43. (In Russian).
7. Bekirov D.E., Abdurashitova E.I. Sportivnyye prilozheniya kak sposob kontrolya obraza zhizni [Sports applications as a way to control lifestyle]. *Uchenyye zapiski Krymskogo inzhenerno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya* [Scientific Notes of the Crimean Engineering and Pedagogical University. Series: Pedagogy. Psychology], 2016, no. 2 (4), pp. 34-40. (In Russian).
8. Cholakov O.D., Abdurashitova E.I., Mesitskiy V.S. Primeneniye mobil'nykh prilozheniy dlya vosstanovleniya organizma posle fizicheskikh nagruzok [The use of mobile applications for the recovery of the body af-

ter physical exertion]. *Chelovek-Priroda-Obshchestvo: Teoriya i praktika bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti, ekologii i valeologii* [Human-Nature-Society: Theory and Practice of Life Safety, Ecology and Valeology]. 2016, no. 2 (9), pp. 88-91. (In Russian).

9. Radina O.I., Shcherbacheva L.N. Osobennosti i perspektivy razvitiya rossiyskogo rynka mobil'nykh prilozheniy [Features and prospects for the development of the Russian market of mobile applications]. *Sovremennyye tendentsii razvitiya nauki i tekhnologii* [Modern trends in the Development of Science and Technology], 2016, no. 3-10, pp. 99-102. (In Russian).

Информация об авторах

Кондаков Виктор Леонидович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры физического воспитания, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-8094-0144](https://orcid.org/0000-0002-8094-0144), kondakov_viktor@mail.ru

Шепляков Александр Сергеевич, старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта, Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова, г. Белгород, Российская Федерация, ORCID: [0000-0001-9982-3442](https://orcid.org/0000-0001-9982-3442), alex.sheplyakov031@yandex.ru

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

Статья поступила в редакцию 28.10.2021
Одобрена после рецензирования 01.02.2022
Принята к публикации 11.02.2022

Information about the authors

Victor L. Kondakov, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Physical Education Department, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-8094-0144](https://orcid.org/0000-0002-8094-0144), kondakov_viktor@mail.ru

Aleksandr S. Sheplyakov, Senior Lecturer of Physical Education and Sports Department, Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov, Belgorod, Russian Federation, ORCID: [0000-0001-9982-3442](https://orcid.org/0000-0001-9982-3442), alex.sheplyakov031@yandex.ru

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

The article was submitted 28.10.2021
Approved after reviewing 01.02.2022
Accepted for publication 11.02.2022

Научная статья
УДК 612.816; 796.015
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-451-457

Психофизиологические характеристики времени реакции высококвалифицированных спортсменов с ограниченными возможностями здоровья

Сергей Викторович НОПИН*, Юлия Владиславовна КОРЯГИНА

ФГБУ «Северо-Кавказский федеральный научно-клинический центр
Федерального медико-биологического агентства»

357600, Российская Федерация, Ставропольский край, г. Ессентуки, ул. Советская, 24

*Адрес для переписки: work800@yandex.ru

Аннотация. Целью работы явилось исследование психофизиологических особенностей времени реакции у спортсменов-паралимпийцев различных видов спорта. У спортсменов сборных команд России по керлингу, керлингу на колясках, тхэквондо ПОДА, спортивное ориентирование (спорт глухих), футбол (спорт глухих) определялись показатели простой и сложной сенсомоторной реакции, а также их сенсорный и моторный компоненты. Результаты проведенного исследования выявили лучшие показатели зрительных моторных реакций у спортсменов с нарушением опорно-двигательного аппарата, практически не отличающиеся от здоровых. Худшие величины реакций отмечаются у спортсменов с нарушением сенсорной сферы, то есть занимающихся видами спорта в категории «спорт глухих». Наилучшие (наименьшие) значения моторного компонента времени реакции, даже в сравнении со здоровыми спортсменами, выявлены у спортсменов, занимающихся спортивным ориентированием (спорт глухих), что может рассматриваться как компенсаторный механизм, сформированный в ответ на нарушение сенсорных функций. Полученные данные можно использовать для оценки психологической и психофизиологической подготовленности в программах научно-методического обеспечения у спортсменов с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: адаптивный спорт, психофизиология, паралимпийцы, сенсомоторные реакции, спортсмены, диагностика, научно-методическое сопровождение спортивной подготовки

Для цитирования: Нопин С.В., Корягина Ю.В. Психофизиологические характеристики времени реакции высококвалифицированных спортсменов с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 2. С. 451-457. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-451-457>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-451-457

Psychophysiological characteristics of the reaction time of highly qualified athletes with disabilities

Sergey V. NOPIN*, Yuliya V. KORYAGINA

North Caucasian Federal Research and Clinical Center of the Federal Medical and Biological Agency
24 Sovetskaya St., Yessentuki 357600, Stavropol Region, Russian Federation

*Corresponding author: work800@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](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная



© Нопин С.В., Корягина Ю.В., 2022

Abstract. The aim of the research is to study the psychophysiological features of reaction time in Paralympic athletes of various sports. Athletes of the Russian national teams in curling, wheelchair curling, Musculoskeletal disorders taekwondo, orienteering (deaf sports), football (deaf sports) were determined indicators of simple and complex sensorimotor reactions, as well as their sensory and motor components. The results of the study revealed the best indicators of visual motor reactions in athletes with disorders of the musculoskeletal system, which practically do not differ from healthy ones. The worst response values are observed in athletes with impaired sensory sphere, that is, those involved in sports in the category “sports of the deaf”. The best (smallest) values of the motor component of the reaction time, even in comparison with healthy athletes, were found in athletes involved in orienteering (deaf sports), which can be considered as a compensatory mechanism formed in response to impaired sensory functions. The data obtained can be used to assess the psychological and psychophysiological readiness in the programs of scientific and methodical support for athletes with disabilities.

Keywords: adaptive sports, psychophysiology, Paralympic athletes, sensorimotor reactions, athletes, diagnostics, scientific and methodical support of sports training

For citation: Nopin S.V., Koryagina Y.V. Psikhofiziologicheskiye kharakteristiki vremeni reaktsii vysokokvalifitsirovannykh sportmenov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Psychophysiological characteristics of the reaction time of highly qualified athletes with disabilities]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 2, pp. 451-457. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-451-457> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Адаптивный спорт направлен не только на реабилитацию и приспособление людей с ограниченными возможностями здоровья к обычной среде, но и на соревнование и достижение максимально высоких результатов¹. Исходя из этого адаптивный спорт, как и спорт здоровых, нуждается в системе научно-методического обеспечения, включающую

оценку различных сторон подготовленности, к которым относятся: физическая, психологическая, функциональная, техническая [1].

Особенно актуальной становится проблема научно-методического обеспечения подготовки спортсменов паралимпийских сборных команд России [1]. Также необходимо учитывать, что своеобразие адаптивного спорта связано, в первую очередь, с характером патологии занимающихся. Известно, что лица с ограниченными возможностями здоровья отличаются психофизиологически-

¹ Адаптивный спорт // SportWiki. Спортивная энциклопедия. URL: http://sportwiki.to/Адаптивный_спорт (дата обращения: 22.10.2021).

ми показателями, которые практически не исследованы, особенно у спортсменов паралимпийцев [2]. Одними из объективных показателей психологической и психофизиологической подготовленности являются показатели сенсомоторных реакций, отличающиеся у здоровых спортсменов различных видов спорта [3–5].

В связи с недостатком данных о характеристиках времени реакции и их особенностях у спортсменов паралимпийцев различных видов спорта, эти данные имеют значительный интерес, в том числе и для использования в обследованиях по программам научно-методического обеспечения для критериев времени реакции и оценки психологической подготовленности [6].

Целью данной работы явилось исследование психофизиологических особенностей времени реакции у спортсменов паралимпийцев различных видов спорта.

МЕТОДЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для диагностики психофизиологических особенностей времени простой и сложной зрительно-моторной реакции использовался аппаратно-программный комплекс АПК «Спортивный психофизиолог» (свидетельство на программу для ЭВМ № 2010617789; 24.11.2010) [7]. Подробное описание тестов данного АПК представлено в монографии С.В. Нопина, Ю.В. Корягиной и В.А. Блинова (2017) [8]. Для исследования компонентов зрительно-моторных реакций применялся АПК “Vienna Test System” (Schuhfried company, Австрия) [9]. Использовались тесты простой зрительно-моторной реакции (вариант теста RT S1) и сложной зрительно-моторной реакции (вариант теста RT S4). Показателями тестов являются: среднее время реакции, среднее время моторной реакции, показатель дисперсии времени реакции, показатель дисперсии времени моторной реакции.

В исследовании приняли участие спортсмены сборных команд России по керлингу (5 мужчин и 10 женщин), керлингу на колясках (9 мужчин), тхэквондо ПОДА (9 муж-

чин), спортивное ориентирование (спорт глухих) (5 мужчин), футбол (спорт глухих) (14 женщин).

Статистическая обработка данных проводилась с помощью программного обеспечения Statistica 13.0 и заключалась в сравнении показателей с помощью непараметрических критериев *U* Манна–Уитни и по критерию Краскера–Уоллиса.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Сравнительное изучение показателей времени зрительно-моторных реакций у спортсменов, занимающихся керлингом (здоровых спортсменов) и керлингом на колясках, выявило, что мужчины, занимающиеся керлингом на колясках, характеризуются лучшими показателями простых реакций по сравнению со своими здоровыми коллегами, по величинам сложных сенсомоторных реакций различий не выявлено (табл. 1). Среди спортсменов паралимпийцев лучшие показатели по величинам простой и сложной реакции выявлены у керлингистов на колясках, затем следовали тхэквондисты с нарушением опорно-двигательного аппарата, худшие показатели выявлены у спортсменов категории «футбол» (спорт глухих).

Таким образом, проведенное сравнительное изучение зрительных моторных процессов у спортсменов с ограниченными возможностями здоровья выявило лучшие показатели у спортсменов с нарушением опорно-двигательного аппарата, не отличающиеся от здоровых лиц, худшие показатели отмечают у спортсменов с нарушением сенсорной сферы – занимающихся видами спорта в категории «футбол» (спорт глухих).

Время реакции включает сенсорный и моторный компоненты. Первый называют латентным периодом. Он зависит от модальности сигнала, то есть от того, к какому анализатору он относится. Моторный компонент времени реакции зависит от легкости возбуждения мышц, а также от того, какими силами инерции покоя (то есть по существу, весом) обладают различные звенья конечностей.

Таблица 1

Величины простой и сложной зрительно-моторной реакции у мужчин и женщин спортсменов различных видов спорта, в том числе с ограниченными возможностями здоровья ($M \pm \sigma$), с

Table 1

Values of simple and complex visual-motor reactions in male and female athletes of various sports, including those with disabilities ($M \pm \sigma$), s

№ п/п	Группы (n)	Время простой реакции		Время сложной реакции	
		Мужчины*	Женщины*	Мужчины**	Женщины*
1	Керлинг (м = 5, ж = 10)	0,287 ± 0,038	0,289 ± 0,046	0,384 ± 0,048	0,370 ± 0,033
2	Керлинг на колясках (м = 9)	0,273 ± 0,024	–	0,384 ± 0,046	–
3	Тхэквондо ПОДА (м = 9)	0,286 ± 0,037	–	0,395 ± 0,046	–
4	Спортивное ориентирование (спорт глухих) (м = 5)	0,303 ± 0,030	–	0,403 ± 0,046	–
5	Футбол (спорт глухих) (ж = 14)	–	0,346 ± 0,062	–	0,422 ± 0,032

Примечание: по критерию Краскера–Уоллиса различия между всеми группами достоверны, * – $P < 0,01$, ** – $P < 0,05$.

Таблица 2

Показатели компонентов времени простой и сложной зрительно-моторной реакции у мужчин спортсменов с ограниченными возможностями здоровья, ($M \pm \sigma$), с

Table 2

Indicators of the time components of a simple and complex visual-motor reaction in male athletes with disabilities, ($M \pm \sigma$), s

№ п/п	Группы	Время простой реакции			Время сложной реакции		
		Среднее время реакции	Среднее сенсорное время	Среднее моторное время	Среднее время реакции	Среднее сенсорное время	Среднее моторное время
1	Спортивное ориентирование (спорт глухих) (5)	0,266 ± 0,023	0,171 ± 0,023	0,095 ± 0,014	0,375 ± 0,044	0,275 ± 0,034	0,100 ± 0,015
2	Тхэквондо (ПОДА) (8)	0,274 ± 0,021	0,140 ± 0,019	0,134 ± 0,020	0,393 ± 0,055	0,267 ± 0,047	0,126 ± 0,024

Примечание: $P < 0,05$ – U-критерию Манна–Уитни.

Исследование времени простой и сложной реакции, проведенное на специализированном АПК “Vienna test system” (табл. 2, 3), позволило выделить сенсорные и моторные компоненты реакций. При сравнении данных паралимпийцев-мужчин выявлено, что у спортсменов с нарушением опорно-двигательного аппарата уменьшена доля компонента сенсорного времени реакции и увеличена доля моторного компонента, у спортсменов с нарушением слуха, наоборот, – больше доля сенсорного компонента и

меньше доля моторного. Среди женщин данная тенденция практически не проявлялась (табл. 3).

Также можно отметить, что наилучшие (наименьшие) значения моторного времени реакции, даже в сравнении со здоровыми спортсменами, выявлены у спортсменов, занимающихся спортивным ориентированием (спорт глухих) [10]. По-видимому, сенсорное восприятие в силу возможностей здоровья у них отставало, что в итоге компенсировалось лучшими моторными функциями.

Таблица 3

Показатели компонентов времени простой и сложной зрительно-моторной реакции
у женщин спортсменок с ограниченными возможностями здоровья, ($M \pm \sigma$), с

Table 3

Indicators of the time components of a simple and complex visual-motor reaction
in female athletes with disabilities, ($M \pm \sigma$), s

№ п/п	Группы	Время простой реакции			Время сложной реакции		
		Среднее время реакции*	Среднее сенсорное время	Среднее моторное время*	Среднее время реакции	Среднее сенсорное время	Среднее моторное время*
1	Спортивное ориентирование (спорт глухих) (3)	0,287 ± 0,027	0,156 ± 0,038	0,131 ± 0,037	0,388 ± 0,035	0,227 ± 0,042	0,161 ± 0,018
2	Футбол (спорт глухих) (13)	0,276 ± 0,036	0,114 ± 0,045	0,162 ± 0,034	0,394 ± 0,050	0,228 ± 0,048	0,166 ± 0,052
3	Тхэквондо (ПОДА) (3)	0,316 ± 0,081	0,155 ± 0,026	0,160 ± 0,056	0,423 ± 0,064	0,220 ± 0,019	0,203 ± 0,075

Примечание: * – $P < 0,01$ – по критерию Краскера–Уоллиса между всеми группами.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Следовательно, проведенное сравнительное исследование психофизиологических особенностей времени реакции у спортсменов паралимпийцев различных видов спорта выявило лучшие показатели у спортсменов с нарушением опорно-двигательного аппарата, практически не отличающиеся от показателей здоровых спортсменов. Худшие величины зрительных моторных реакций отмечаются у спортсменов с нарушением сенсорной сферы – занимающихся видами спорта в категории «спорт глухих». Наилучшие

(наименьшие) значения моторного компонента времени реакции, даже в сравнении со здоровыми спортсменами, выявлены у спортсменов, занимающихся спортивным ориентированием (спорт глухих), что может рассматриваться как компенсаторный механизм, сформированный в ответ на нарушение сенсорных функций.

Полученные данные можно использовать для оценки психологической и психофизиологической подготовленности в программах научно-методического обеспечения у спортсменов с ограниченными возможностями здоровья.

Список источников

1. Баряев А.А., Мишарина С.Н., Злыднев А.А. и др. Особенности научно-методического сопровождения процесса подготовки спортсменов-паралимпийцев // Теория и практика физической культуры. 2008. № 3. С. 13-17.
2. Чинкин С.С., Зефилов Т.Л., Вахитов Л.И. Реакция ЧСС и УОК спортсменов с ограниченными возможностями здоровья на физическую нагрузку // Культура физическая и здоровье. 2019. № 3. С. 171-173.
3. Туровский В.Ф., Корягина Ю.В., Блинов В.А. Психофизиологические особенности футболистов различного игрового амплуа // Теория и практика физической культуры. 2013. № 7. С. 68-72.
4. Поповская М.Н., Моисеев С.А., Иванов С.М., Городничев Р.М. Регуляция мышечных сокращений различного типа у спортсменов, адаптированных к стереотипной и ситуационной двигательной деятельности // Физиология человека. 2019. Т. 45 (2). С. 87-95.

5. Koshelskaja E.V., Kapilevich L.V., Bajenov V.N. et al. Physiological and biomechanical characteristics of the kick and goal techniques of football players // *Bulletin of Experimental Biology and Medicine*. 2012. Vol. 153. Issue 2. P. 266-268.
6. Корягина Ю.В., Блинов В.А., Нопин С.В. Научно-методическое обеспечение сборных команд в спортивных играх. Омск: СибГУФК, 2016. 130 с.
7. Корягина Ю.В., Нопин С.В. Аппаратно-программный комплекс спортивный психофизиолог. Свидетельство о регистрации программы для ЭВМ RUS 2010617789. Заявка № 2010615935 от 24.09.2010.
8. Нопин С.В., Корягина Ю.В., Блинов В.А. Разработка технологических систем для научно-методического обеспечения спортивной подготовки (на примере спортивных игр). Омск: СибГУФК, 2017. 169 с.
9. Шуфрид Г., Пьерер Й. Тест на реакцию. Инструкция. Медлинг: Schuhfried GmbH, 2011. 49 с.
10. Нопин С.В. Нейродинамические характеристики сенсомоторных процессов спортсменов различных видов спорта // *Современные вопросы биомедицины*. 2022. Т. 6. № 1 (18). https://doi.org/10.51871/2588-0500_2022_06_01_21

References

1. Baryayev A.A., Misharina S.N., Zlydnev A.A. et al. Osobennosti nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya protsessa podgotovki sportsmenov-paralimpiytssev [Features of scientific and methodological support of the process of training Paralympic athletes]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 2008, no. 3, pp. 13-17. (In Russian).
2. Chinkin S.S., Zefirov T.L., Vakhitov L.I. Reaktsiya ChSS i UOK sportsmenov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya na fizicheskuyu nagruzku [The reaction of heart rate and stroke volume of athletes with disabilities to physical activity]. *Kul'tura fizicheskaya i zdorov'ye – Physical Culture and Health*, 2019, no. 3, pp. 171-173. (In Russian).
3. Turovskiy V.F., Koryagina Y.V., Blinov V.A. Psikhofiziologicheskiye osobennosti futbolistov razlichnogo igrovogo amplua [Psychophysiological features of football players of various playing roles]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 2013, no. 7, pp. 68-72. (In Russian).
4. Popovskaya M.N., Moiseyev S.A., Ivanov S.M., Gorodnichev R.M. Regulyatsiya myshechnykh sokrashcheniy razlichnogo tipa u sportsmenov, adaptirovannykh k stereotipnoy i situatsionnoy dvigatel'noy deyatel'nosti [Regulation of muscle contractions of various types in athletes adapted to stereotypical and situational motor activity]. *Fiziologiya cheloveka – Human Physiology*, 2019, vol. 45 (2), pp. 87-95. (In Russian).
5. Koshelskaja E.V., Kapilevich L.V., Bajenov V.N. et al. Physiological and biomechanical characteristics of the kick and goal techniques of football players. *Bulletin of Experimental Biology and Medicine*, 2012, vol. 153, issue 2, pp. 266-268.
6. Koryagina Y.V., Blinov V.A., Nopin S.V. *Nauchno-metodicheskoye obespecheniye sbornykh komand v sportivnykh igrah* [Scientific and Methodical Support of National Teams in Sports Games]. Omsk, Siberian State University of Physical Education and Sports Publ., 2016, 130 p. (In Russian).
7. Koryagina Y.V., Nopin S.V. *Apparatno-programmnyy kompleks sportivnyy psikhofiziolog. Svidetel'stvo o registratsii programmy dlya EVM RUS 2010617789. Zayavka № 2010615935 ot 24.09.2010* [Hardware-Software Complex Sports Psychophysiological. Certificate of Registration of the Computer Program RUS 2010617789. Application no. 2010615935 dated 24.09.2010].
8. Nopin S.V., Koryagina Y.V., Blinov V.A. *Razrabotka tekhnologicheskikh sistem dlya nauchno-metodicheskogo obespecheniya sportivnoy podgotovki (na primere sportivnykh igr)* [Development of Technological Systems for Scientific and Methodical Support of Sports Training (on the Example of Sports games)]. Omsk Siberian State University of Physical Education and Sports Publ., 2017, 169 p. (In Russian).
9. Shufriid G., Pyeler Y. *Test na reaktsiyu. Instruksiya* [Reaction Test. Instruction]. Mödling, Schuhfried GmbH Publ., 2011, 49 p. (In Russian).
10. Nopin S.V. Neyrodinamicheskiye kharakteristiki sensomotornykh protsessov sportsmenov razlichnykh vidov sporta [Neurodynamic characteristics of sensorimotor processes in athletes of various sports]. *Sovremennyye voprosy biomeditsiny – Modern Issues of Biomedicine*, 2022, vol. 6, no. 1 (18). https://doi.org/10.51871/2588-0500_2022_06_01_21. (In Russian).

Информация об авторах

Нопин Сергей Викторович, кандидат технических наук, ведущий научный сотрудник центра медико-биологических технологий, Северо-Кавказский федеральный научно-клинический центр Федерального медико-биологического агентства, г. Ессентуки, Ставропольский край, Российская Федерация, ORCID: 0000-0001-9406-4504, work800@yandex.ru

Корягина Юлия Владиславовна, доктор биологических наук, профессор, руководитель центра медико-биологических технологий, Северо-Кавказский федеральный научно-клинический центр Федерального медико-биологического агентства, г. Ессентуки, Ставропольский край, Российская Федерация, ORCID: 0000-0001-5468-0636, nauka@skfmbs.ru

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

Статья поступила в редакцию 14.12.2021
Одобрена после рецензирования 11.03.2022
Принята к публикации 04.04.2022

Information about the authors

Sergey V. Nopin, Candidate of Engineering, Leading Research Scholar of Biomedical Technologies Center, North Caucasian Federal Research and Clinical Center of the Federal Medical and Biological Agency, Yessentuki, Stavropol Region, Russian Federation, ORCID: 0000-0001-9406-4504, work800@yandex.ru

Yuliya V. Koryagina, Doctor of Biology, Professor, Head of Biomedical Technologies Center, North Caucasian Federal Research and Clinical Center of the Federal Medical and Biological Agency, Yessentuki, Stavropol Region, Russian Federation, ORCID: 0000-0001-5468-0636, nauka@skfmbs.ru

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

The article was submitted 14.12.2021
Approved after reviewing 11.03.2022
Accepted for publication 04.04.2022

Научная статья
УДК 37.037.1-056.36-053.2
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-458-467

Влияние элементов художественной гимнастики на развитие координационных способностей детей с задержкой психического развития

Екатерина Юрьевна МУКИНА

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

Аннотация. Представлены данные, полученные в ходе экспериментальных исследований по развитию координационных способностей с девочками 12–13 лет с задержкой психического развития. Эксперимент проводился в течение полугода, занятия – два раза в неделю. Занятия строились по классической схеме: подготовительная, основная и заключительная части. С целью развития координационных способностей были применены следующие методики: постепенный и постоянный рост координационной сложности, постепенное увеличение точности движений, преодоление нерациональной мышечной напряженности. Также проводились занятия музыкально-ритмического воспитания (с использованием элементов художественной гимнастики), вначале проводилась предварительная разминка, затем гимнастический комплекс упражнений. Комплекс гимнастических упражнений включал прыжки через препятствие, «змейку», «восьмерку», бег по гимнастической скамейке, прыжки из обруча в обруч, метание теннисного мяча в цель, прыжки через скакалку, лазание по гимнастической стенке, прыжки через препятствие. В конце экспериментального исследования был проведен ряд тестов, которые показали положительную динамику изменения координационных способностей у девочек с задержкой психического развития, что доказала эффективность предложенной методики.

Ключевые слова: задержка психического развития, координационные способности, школьницы 9–12 лет, музыкально-ритмическое воспитание, гимнастический комплекс упражнений

Для цитирования: Мукина Е.Ю. Влияние элементов художественной гимнастики на развитие координационных способностей детей с задержкой психического развития // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 2. С. 458-467. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-458-467>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-458-467

Influence of elements of rhythmic gymnastics on the development of coordination abilities of children with mental retardation

Ekaterina Y. MUKINA

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
mukinaeu@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/)



© Мукина Е.Ю., 2022

Abstract. The data obtained in the course of experimental studies on the development of coordination abilities with girls 12–13 years old with mental retardation are presented. The experiment is carried out for six months, classes – twice a week. Classes are built according to the classical scheme: preparatory, main and final parts. In order to develop coordination abilities, the following methods are applied: a gradual and constant increase in coordination complexity, a gradual increase in the accuracy of movements, overcoming irrational muscle tension. Also, classes of musical and rhythmic education are held (using elements of rhythmic gymnastics), first a preliminary warm-up is carried out, then a gymnastic set of exercises. The complex of gymnastic exercises included jumping over an obstacle, “snake”, “eight”, running on a gymnastic bench, jumping from hoop to hoop, throwing a tennis ball at a target, jumping rope, climbing a gymnastic wall, jumping over an obstacle. At the end of the experimental study, a number of tests are carried out, which showed a positive trend in changes in coordination abilities in girls with mental retardation, which proved the effectiveness of the proposed methods.

Keywords: mental retardation, coordination abilities, female school students aged 9–12, musical and rhythmic education, gymnastic exercises

For citation: Mukina E.Y. Vliyaniye elementov khudozhestvennoy gimnastiki na razvitiye koordinatsionnykh sposobnostey detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya [Influence of elements of rhythmic gymnastics on the development of coordination abilities of children with mental retardation]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 2, pp. 458–467. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-458-467> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Медленные темпы психического развития занимают промежуточное место между нормой и патологией. Отставание психического формирования не имеет тяжелых форм развития, таких как умственная отсталость, первичное недоразвитие речи, слуха, зрения, двигательной системы. Главные проблемы, которые им приходится решать, в основном лежат в области социальной адаптации и обучения. У детей с проблемами замедленно-

го психического развития низкая степень работоспособности, они быстро устают по сравнению со здоровыми детьми [1].

В действующих программах по физическому воспитанию в образовательных (коррекционных) учреждениях есть указания о необходимости коррекции отдельных проявлений координационных способностей, но нет конкретных рекомендаций для их реализации. Научный подход к решению данной проблемы включает получение предварительной комплексной информации о физиче-

ском состоянии биосистем каждого школьника с учетом возраста, пола, степени биологической зрелости, вида основного и сопутствующих заболеваний, уровня физического развития, психофизического статуса, раскрывающегося, в первую очередь, в координационных способностях [2–4].

К базовым видам координационных способностей относят те виды координационных проявлений, которые необходимы при выполнении любых двигательных действий (ходьбы, бега, прыжков, учебных и бытовых действий). У школьников с задержкой психического развития большинство сенситивных периодов развития базовых координационных способностей приходится на возрастную от 9 до 12 лет.

Поэтому программа совершенствования координационных способностей составляется индивидуально для каждого ребенка, на основе учета сенситивных периодов развития координационных способностей, специфики заболеваний и характера ограничений, также с учетом сопутствующего заболевания [5].

ПОСТАНОВКА ЗАДАЧИ

При воспитании координационных способностей использовались следующие основные методические подходы: обучение новым разнообразным движениям с постепенным увеличением их координационной сложности; воспитание способности перестраивать двигательную деятельность в условиях внезапно меняющейся обстановки; повышение пространственной, временной и силовой точности движений на основе улучшения двигательных ощущений и восприятий, преодоление нерациональной мышечной напряженности [6; 7].

Занятия проводились с детьми на базе центра «Психолого-педагогического сопровождения и коррекции «Гармония» 3 раза в неделю и один раз в неделю в оздоровительно-реабилитационном центре «Параллель». В эксперименте принимали участие 12 детей (девочки) в возрасте 11–13 лет.

При разработке комплексов упражнений основной акцент был сделан на общий уровень здоровья, характер их заболеваний, степень физического развития и индивидуальные качества.

Структура урока физической культуры имела классический вид и проводилась согласно программе физического воспитания.

При проведении подготовительной части занятий основной упор был сделан на выполнение общеразвивающих, чередующихся с дыхательными упражнениями, примерно в соотношении 1:1, причем с постепенным увеличением физической нагрузки. Критерием темпов роста нагрузки служит увеличение пульса до 120–130 уд./мин [8].

Основная часть урока была нацелена на достижение решения основных задач, структурно была поделена на несколько частей. Первая часть соответствует задачам, связанным с развитием основных физических качеств, а в нашем случае – это координационные способности, корректировку и развитие которых необходимо проводить в начале основной части урока, так как выполнение данной задачи требует большого внимания и отсутствия утомления и усталости.

Вторая часть ориентирована на обучение детей новым физическим комплексам, при реализации которых развиваются двигательные умения и навыки, а также выполнялись упражнения, способствующие развитию координационных способностей: «Цапля». «Ласточка». «Ловля мяча». «Походка кошки», «Попрыгунчик», «Канатоходец». «Веселые прыжки». Подбрасывание мяча над собой левой и правой рукой на разную высоту с ловлей одной, двумя руками. Лазание по гимнастической стенке переменным ходом. Упражнение с мячом.

Третья часть направлена на решение оздоровительных задач. Содержание третьей части выбирается исходя из цели подготовки детей к освоению новых упражнений и двигательных действий.

При выполнении упражнений необходимо по внешним признакам и выборочным показаниям ЧСС (не более 130–150 уд./мин)

выполнять контроль за функциональным состоянием детей [9; 10].

В заключительной части урока проводится комплекс восстановительных упражнений. Во время выполнения комплекса упражнений контролировалась правильность выполнения заданных упражнений.

На занятиях музыкально-ритмического воспитания (с использованием элементов художественной гимнастики) вначале проводилась предварительная разминка, затем гимнастический комплекс упражнений. Комплекс гимнастических упражнений включал прыжки через препятствие, «змейку», «восьмерку», бег по гимнастической скамейке, прыжки из обруча в обруч, метание теннисного мяча в цель, прыжки через скакалку, лазание по гимнастической стенке, прыжки через препятствие [9].

При исполнении детьми данного комплекса упражнений оценивались правильность и скорость выполнения упражнений. Затем школьники начинали изучать новые элементы художественной гимнастики.

После выполненных заданий приступали к обучению движений под музыкальное сопровождение, то есть к танцу. Для начала подбирался комплекс двигательных действий, который будет применяться в танце, после чего производился показ этого набора движений. Дети повторяли эту последовательность несколько раз под счет, а в это время вносились коррективы в правильность их выполнения. После закрепления комплекса двигательных действий сложного координационного характера условия изменялись – добавлялось музыкальное сопровождение, которое вначале затрудняло выполнение данной задачи. Несколько раз исполнялась под музыку выученная часть танца, затем переходили на разучивание новой части.

Заключительная часть занятия подразумевала под собой выполнение дыхательных упражнений в движении и на месте, а также с движением рук. Дыхательные упражнения позволяют успокоиться и продолжить дальнейшие занятия.

Занятия в оздоровительно-реабилитационном центре проходили один раз в неде-

лю, продолжительностью 40 минут. Комплекс упражнений включал в себя: упражнения с гимнастической палкой, упражнения с фитболом, на гимнастической скамейке. Занятия на иппотренажере. После выполнения комплекса упражнения в течение 25 минут занятие на иппотренажере составляли 10–12 минут.

Для оценки развития координационных способностей детей с задержкой психического развития в качестве диагностирующего инструментария мы использовали следующие тесты: «Метание теннисного мяча на точность попадания», «Прыжки вниз на разметку», «Точное катание мяча рукой», «Падение палки – реакция», «Отпускание палки – реакция», «Повороты на гимнастической скамейке», «Стойка на одной ноге».

Для эффективного проведения тестов предварительно необходимо позаботиться о достижении высокого уровня внимания, стимула и концентрации интереса детей, для достижения ими высоких результатов. Дети были ознакомлены с целями и задачами выполнения контрольных тестов. Школьникам были даны несколько пробных попыток выполнения теста, что обеспечило привыкание к исполнению задания.

Перед выполнением теста в начале занятия с испытуемыми в течение 5–7 минут проводилась разминка. Затем проводилось контрольное тестирование. Большая физическая нагрузка перед контрольным испытанием может привести к снижению показателей тестирования, поэтому она крайне нежелательна.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В табл. 1 приведены результаты выполнения теста «Метание теннисного мяча на точность попадания».

Анализ данных, представленных в табл. 1, показывает, что вначале эксперимента средние результаты тестирования составили 0,503 м. В феврале 2021 г. средний показатель в среднем снизился на 0,21 м и составил 0,312 м. Динамика результатов выполнения теста демонстрирует улучшение координа-

ционных способностей детей, а именно, дифференцировки усилий.

В табл. 2 приведены результаты выполнения теста «Прыжки вниз на разметку».

Если в начале эксперимента (сентябрь 2021 г.) средний показатель составлял 9,3 см, что соответствует «хорошей» оценке. К

окончанию эксперимента (февраль 2021 г.) средний результат снизился до 6,9 см. Положительная динамика результатов выполнения теста свидетельствует об успешной коррекции координационных способностей.

В табл. 3 приведены результаты выполнения теста «Точное катание мяча рукой».

Таблица 1

Динамика результатов выполнения теста «Метание теннисного мяча на точность попадания»

Table 1

Dynamics of the results of the test “Throwing a tennis ball for accuracy of hitting”

№ п/п	Возраст	До эксперимента (сентябрь 2020 г.), см	После эксперимента (февраль 2021 г.), см	Δ
1	12	0,46	0,24	-0,22
2	12	0,49	0,30	-0,19
3	11	0,58	0,31	-0,27
4	13	0,53	0,34	-0,19
5	13	0,48	0,30	-0,18
6	12	0,46	0,34	-0,12
7	11	0,51	0,4	-0,11
8	13	0,55	0,33	-0,22
9	12	0,56	0,28	-0,28
10	11	0,43	0,3	-0,13
11	13	0,48	0,38	-0,1
12	13	0,5	0,28	-0,22
Среднее		0,503	0,312	-0,19

Таблица 2

Динамика результатов выполнения теста «Прыжки вниз на разметку»

Table 2

Dynamics of the results of the test “Jumping down to the markup”

№ п/п	Возраст	До эксперимента (сентябрь 2020 г.), см	После эксперимента (февраль 2021 г.), см	Δ
1	12	8,5	5	-3,5
2	12	9,5	7,5	-2
3	11	10,5	8,5	-2
4	13	8	5,5	-2,5
5	13	9	6	-3
6	12	9,5	7,5	-2
7	11	8,5	6,5	-2
8	13	8	7,5	-0,5
9	12	11	8,5	-2,5
10	11	10,5	7,5	-3
11	13	10	6,5	-3,5
12	13	9	6	-3
Среднее		9,3	6,9	-2,4

Динамика результатов выполнения теста «Точное катание мяча рукой» говорит об улучшении дифференцировки усилий школьников. Если в начале экспериментальных исследований (сентябрь 2020 г.) среднее значение составило 9,5 см, то к окончанию эксперимента (февраль 2021 г.) – 7,8 см. Средняя точность выполнения теста составила – 1,7 см.

В табл. 4 приведены результаты выполнения теста «Падение палки».

Динамика результатов выполнения теста (табл. 4) свидетельствует об улучшении способности к быстрому реагированию. Если в начале эксперимента (сентябрь 2020 г.) средний результат был равен 187,3 см, то к окончанию исследований – 217,1 см. Прирост результатов данного тестирования составил 29,8 см.

В табл. 5 приведены результаты выполнения теста «Отпускание палки – реакция».

Таблица 3

Динамика результатов выполнения теста «Точное катание мяча рукой»

Table 3

Dynamics of the results of the test “Precise rolling of the ball by hand”

№ п/п	Возраст	До эксперимента (сентябрь 2020 г.), см	После эксперимента (февраль 2021 г.), см	Δ
1	12	8,4	6,5	-1,9
2	12	10,6	8,4	-2,2
3	11	11,1	8,8	-2,3
4	13	9,7	7,8	-1,9
5	13	8,2	7,2	-1
6	12	8,4	7,1	-1,3
7	11	10,7	8,4	-2,3
8	13	12	9,7	-2,3
9	12	7,5	7,4	-0,1
10	11	8,8	6,8	-2
11	13	9,2	7,1	-2,1
12	13	9,1	8,4	-0,7
Среднее		9,5	7,8	-1,7

Таблица 4

Динамика результатов выполнения теста «Падение палки»

Table 4

Dynamics of the results of the test “Falling stick”

№ п/п	Возраст	До эксперимента (сентябрь 2020 г.), см	После эксперимента (февраль 2021 г.), см	Δ
1	12	185	206	21
2	12	172	212	40
3	11	187	217	30
4	13	207	224	17
5	13	196	227	31
6	12	186	215	29
7	11	193	224	31
8	13	178	221	43
9	12	174	214	40
10	11	186	212	26
11	13	193	215	22
12	13	191	218	27
Среднее		187,3	217,1	29,8

Динамика результатов выполнения теста «Отпускание палки – реакция»

Таблица 5

Dynamics of the results of the test “Releasing the stick – reaction”

Table 5

№ п/п	Возраст	До эксперимента (сентябрь 2020 г.), см	После эксперимента (февраль 2021 г.), см	Δ
1	12	51	31	-20
2	12	50	37	-13
3	11	56	41	-15
4	13	47	32	-15
5	13	54	29	-25
6	12	48	35	-13
7	11	54	38	-16
8	13	60	41	-19
9	12	49	37	-12
10	11	52	34	-18
11	13	56	35	-21
12	13	54	37	-17
Среднее		52,6	35,6	-17

Анализируя динамику данных, полученных при выполнении теста «Отпускание палки – реакция» (табл. 5), можно отметить улучшение скорости к быстрому реагированию. Так, в начале эксперимента (сентябрь 2020 г.) среднее значение выполнения теста составило 52,6 см, а в конце – 35,6 см.

В табл. 6 приведены результаты выполнения теста «Отпускание палки – реакция».

В начале экспериментального исследования (сентябрь 2020 г.) средние показатели выполнения теста «Повороты на гимнастической скамейке» составили 9,7 см (табл. 6). За период эксперимента средние показатели возросли до 12,7 см (прирост составил 3 см). Положительная динамика проведенного тестирования свидетельствует об улучшении координации движений.

В табл. 7 приведены результаты выполнения теста «Стойка на одной ноге».

Анализируя данные выполнения теста (табл. 7), можно отметить положительную динамику. Так, средние показатели в начале и конце эксперимента составили 8 и 13,9 см соответственно (прирост составил 5,9 см).

По результатам тестирований можно отметить, что все сделанные пробы, которые мы использовали для оценки координационных способностей, имели положительную динамику, что свидетельствует об успешном развитии координационных способностей девочек с ЗПР 11–13 лет.

На протяжении всего учебного процесса методы развития координационных способностей совершенствовались, периодически усложнялись и редактировались, заменялись физические упражнения. Занятия под музыкальное сопровождение в сочетании с движениями усложняло задачу, но в то же время с каждым днем навыки развивались все больше и больше: увеличивалась скорость выполнения упражнений, девочки начали «чувствовать ритм» танца, исходя из темпа музыки, движения становились более гармоничными. Работа в группе позволяла ощущать не только свои движения: девочки ориентировались друг на друга для того, чтобы их совместная работа выглядела красиво и эстетично.

Таблица 6

Динамика результатов выполнения теста «Повороты на гимнастической скамейке»
Table 6
Dynamics of the results of the test “Turns on the gymnastic bench”

№ п/п	Возраст	До эксперимента (сентябрь 2020 г.), см	После эксперимента (февраль 2021 г.), см	Δ
1	12	9	11	2
2	12	8	12	4
3	11	7	10	3
4	13	11	13	2
5	13	10	13	3
6	12	9	12	3
7	11	12	14	2
8	13	10	14	4
9	12	8	11	3
10	11	9	12	3
11	13	11	15	4
12	13	12	15	3
Среднее		9,7	12,7	3

Таблица 7

Динамика результатов выполнения теста «Стойка на одной ноге»
Table 7
Dynamics of the results of the test “Stand on one leg”

№ п/п	Возраст	До эксперимента (сентябрь 2020 г.), см	После эксперимента (февраль 2021 г.), см	Δ
1	12	8	12	4
2	12	7	13	6
3	11	6	10	4
4	13	7	13	6
5	13	9	15	6
6	12	10	13	3
7	11	8	12	4
8	13	11	16	5
9	12	9	14	5
10	11	8	15	7
11	13	7	18	11
12	13	6	16	10
Среднее		7,4	12,6	5,2

ВЫВОДЫ

Таким образом, исходя из вышесказанного, методическая разработка, применяемая на уроках и в системе дополнительного образования, дала исключительно положительный эффект на развитие координационных способностей.

Занятия художественной гимнастикой способствуют формированию координационных способностей у детей с задержкой психического развития более быстрыми темпами. Вместе с тем занятия художественной гимнастикой позволяют стимулировать базовые познавательные процессы у школьников с данной патологией.

Так как игра является главным методом наращивания двигательных действий, именно на нее необходимо сделать акцент в процессе обучения и развития координационных способностей. При проведении занятий с детьми с задержкой психического развития следует обратить особое внимание на легкость и непринужденность проведения занятия, что формирует «ситуацию успеха». Применение возможностей художественной гимнастики привело к значительному росту интереса школьников. Дети начали с радостью выполнять упражнения акробатического комплекса, общеразвивающие упражнения, особенно под музыку. Экспериментальные исследования продемонстрировали, что использование подвижных игр под музыку, упражнений художественной гимнастики содействовали более эффективному развитию координационных способностей. Проведенные экспериментальные исследования позволяют сделать вывод, что для улучшения

координационных способностей можно применять любые физические упражнения, но более эффективны те упражнения, которые несут в себе элементы новизны, и выполнение которых создает школьникам определенные трудности. Со временем, при автоматизации навыка ценность данного физического упражнения для увеличения координационной способности снижается. В программах обучения и воспитания детей, посвященных проблеме задержки психического развития, отмечается необходимость выполнения специальных упражнений, ориентированных на рост общего уровня здоровья, изменение и формирование координационных способностей школьников с ЗПР. Необходимо отметить, что зачастую методические рекомендации носят общий характер. Данное положение приводит к необходимости разработки комплексной системы физкультурно-оздоровительной работы.

Список источников

1. Вайзман Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей. М.: Аграф, 1997. 128 с.
2. Антипова И.Г., Володина И.С. Психология обучения детей с умственной отсталостью: методологические проблемы // Психология обучения. 2014. № 9. С. 12-24.
3. Веневцев С.И., Дмитриев А.А. Оздоровление и коррекция психофизического развития детей с нарушениями интеллектуального развития средствами адаптивной физической культуры. М.: Сов. спорт, 2010. 104 с.
4. Гараева Р.В. Физическая реабилитация лиц с ограниченными зрительными возможностями посредством изменения физических кондиций гимнастическими упражнениями // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2011. № 4 (21). С. 16-22.
5. Григорьев Д.В. Коррекция двигательных нарушений младших школьников с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2003. 22 с.
6. Коррекционно-подвижные игры и упражнения для детей с нарушениями в развитии / под общ. ред. проф. Л.В. Шапковой. М.: Сов. спорт, 2002. 212 с.
7. Мукина Е.Ю. Технология социально-педагогической реабилитации младших школьников с ограниченными возможностями здоровья средствами физкультурно-оздоровительной деятельности // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2014. № 4-1. С. 74-78.
8. Парфенова Л.А., Герасимов Е.А. Инклюзивные технологии физкультурно-спортивной деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями // Теория и практика физической культуры. 2019. № 1. Ст. 13.
9. Максимова С.Ю. Методика физического воспитания на основе ритмической гимнастики сюжетно-ролевой направленности для старших дошкольников с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2002. 22 с.
10. Парфенова Л.А., Тимошина И.Н. Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья в социокультурное пространство средствами физкультурно-спортивной деятельности // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2014. Т. 9. № 3. С. 110-113.

References

1. Vayzman N.P. *Psikhomotorika umstvenno otstalykh detey* [Psychomotor Skills of Mentally Retarded Children]. Moscow, Agraf Publ., 1997, 128 p. (In Russian).
2. Antipova I.G., Volodina I.S. *Psikhologiya obucheniya detey s umstvennoy otstalost'yu: metodologicheskiye problemy* [Psychology of teaching children with mental retardation: methodological problems]. *Psikhologiya obucheniya* [Psychology of learning], 2014, no. 9, pp. 12-24. (In Russian).
3. Venevtsev S.I., Dmitriyev A.A. *Ozdorovleniye i korrektsiya psikhofizicheskogo razvitiya detey s narusheniyami intellektual'nogo razvitiya sredstvami adaptivnoy fizicheskoy kul'tury* [Improvement and Correction of Psychophysical Development of Children with Intellectual Disabilities by Means of Adaptive Physical Education]. Moscow, Sovetskiy sport Publ., 2010, 104 p. (In Russian).
4. Garayeva R.V. *Fizicheskaya reabilitatsiya lits s ogranichennymi zritel'nymi vozmozhnostyami posredstvom izmeneniya fizicheskikh konditsiy gimnasticheskimi uprazhneniyami* [Physical rehabilitation of persons with visual impairments by changing physical conditions with gymnastic exercises]. *Pedagogiko-psikhologicheskiye i mediko-biologicheskiye problemy fizicheskoy kul'tury i sporta* [Pedagogical-Psychological and Medical-Biological Problems of Physical Education and Sports], 2011, no. 4 (21), pp. 16-22. (In Russian).
5. Grigoryev D.V. *Korrektsiya dvigatel'nykh narusheniy mladshikh shkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Correction of Movement Disorders in Junior School Students with Mental Retardation. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. St. Petersburg, 2003, 22 p. (In Russian).
6. Shapkova L.V. (gen. ed.). *Korreksionno-podvizhnyye igry i uprazhneniya dlya detey s narusheniyami v razvitiy* [Corrective Outdoor Games and Exercises for Children with Developmental Disorders]. Sovetskiy sport Publ., 2002, 212 p. (In Russian).
7. Mukina E.Y. *Tekhnologiya sotsial'no-pedagogicheskoy reabilitatsii mladshikh shkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya sredstvami fizkul'turno-ozdorovitel'noy deyatel'nosti* [Technology of social and pedagogical rehabilitation of junior school students with disabilities by means of physical culture and health-improving activities]. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv – Bulletin of Kazan State University of Culture and Arts*, 2014, no. 4-1, pp. 74-78. (In Russian).
8. Parfenova L.A., Gerasimov E.A. *Inklyuzivnyye tekhnologii fizkul'turno-sportivnoy deyatel'nosti uchashchikhsya s intellektual'nymi narusheniyami* [Inclusive technologies of physical education and sports activities of students with intellectual disabilities]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 2019, no. 1, art. 13. (In Russian).
9. Maksimova S.Y. *Metodika fizicheskogo vospitaniya na osnove ritmicheskoy gimnastiki syuzhetno-rolevoy napravlenosti dlya starshikh doshkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Methods of Physical Education Based on Rhythmic Gymnastics of a Plot-Role Orientation for Older Preschoolers with Mental Retardation. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Volgograd, 2002, 22 p. (In Russian).
10. Parfenova L.A., Timoshina I.N. *Integratsiya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v sotsi-okul'turnoye prostranstvo sredstvami fizkul'turno-sportivnoy deyatel'nosti* [Integration of people with disabilities in the social and cultural space by means of physical education and sports activities]. *Pedagogiko-psikhologicheskiye i mediko-biologicheskiye problemy fizicheskoy kul'tury i sporta* [Pedagogical-Psychological and Medical-Biological Problems of Physical Education and Sports], 2014, vol. 9, no. 3, pp. 110-113. (In Russian).

Информация об авторе

Мукина Екатерина Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана факультета физической культуры и спорта по научной работе, Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-5377-1365, mukinaeu@mail.ru

Статья поступила в редакцию 10.12.2021
Одобрена после рецензирования 11.03.2022
Принята к публикации 04.04.2022

Information about the author

Ekaterina Y. Mukina, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Deputy Dean of Physical Education and Sports Faculty for Research, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-5377-1365, mukinaeu@mail.ru

The article was submitted 10.12.2021
Approved after reviewing 11.03.2022
Accepted for publication 04.04.2022

Научная статья
УДК 796.012.1
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-468-478

Анализ функционально-двигательного состояния гольболистов

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 настоящего исследования обусловлена необходимостью осуществления контроля за функциональным состоянием и уровнем развития координационных способностей юных гольболистов в годичном макроцикле и недостаточной сформированностью комплекса диагностических тестов для оценивания данных показателей с учетом зрительной депривации исследуемого контингента. В качестве предмета исследования определен диагностический инструментарий для оценки функционального состояния и координационных способностей юных гольболистов. Целью исследования явился анализ динамики функционального состояния и уровня развития координационных способностей гольболистов групп начальной подготовки в годичном тренировочном макроцикле. Для достижения цели применялись следующие методы исследования: анализ научно-методической литературы по проблеме исследования, анализ нормативной документации, регламентирующей тренировочный процесс в гольболе, педагогическое наблюдение, конкретизация, систематизация, проведение функциональных проб и расчета индексов на основе полученных данных, тестирование координационных способностей, обобщение. Результаты исследования: определены особенности функционального состояния и проявления координационных способностей детей и подростков с нарушениями зрения, обобщены существующие модифицированные двигательные тесты для людей со зрительной депривацией; представлены функционально-двигательные тесты для спортсменов 14–16 лет со зрительными нарушениями и на их основе проведен анализ тренировочных воздействий на функционально-двигательное состояние гольболистов на протяжении годичного макроцикла на этапе начальной подготовки. Результаты исследования могут быть рекомендованы для практического применения спортсменам с нарушением зрения, специализирующимся как в гольболе, так и других спортивных играх, их тренерам в целях совершенствования как учебно-тренировочного процесса в целом, так и качественного и полноценного контроля в частности.

Ключевые слова: гольбол, координационные способности, функциональное состояние, функционально-двигательные тесты для людей с нарушениями зрения

Для цитирования: Хлыстов П.А. Анализ функционально-двигательного состояния гольболистов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 2. С. 468-478. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-468-478>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-468-478

Analysis of the functional-motor state of goalball players

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](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная



© Хлыстов П.А., 2022

Abstract. The relevance of this research is due to the need to monitor the functional state and the level of development of the coordination abilities of young goalball players in the annual macrocycle and the insufficient formation of a set of diagnostic tests for evaluating these indicators, taking into account visual deprivation of the studied contingent. As a subject of research, diagnostic tools for assessing the functional state and coordination abilities of young goalball players are defined. The aim of the research is to analyze the dynamics of the functional state and the level of development of the coordination abilities of goalball players in the initial training groups in the annual training macrocycle. To achieve the goal, the following research methods are used: analysis of scientific and methodological literature on the research problem, analysis of normative documentation regulating the training process in goalball, pedagogical observation, concretization, systematization, conducting functional tests and calculating indices based on the data obtained, testing coordination abilities, generalization. Results of the research: the features of the functional state and manifestations of the coordination abilities of children and adolescents with visual impairments are determined, the existing modified motor tests for people with visual deprivation are summarized; Functional-motor tests for athletes aged 14–16 years with visual impairments are presented and, on their basis, an analysis of training effects on the functional-motor state of goalball players during the annual macrocycle at the stage of initial training was carried out. The results of the study can be recommended for practical application to athletes with visual impairments, specializing both in goalball and other sports, and their coaches in order to improve both the training process in general and quality and full control in particular.

Keywords: goalball, coordination abilities, functional state, functional-motor tests for people with visual impairments

For citation: Khlystov P.A. Analiz funktsional'no-dvigatel'nogo sostoyaniya golbolistov [Analysis of the functional-motor state of goalball players]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 2, pp. 468–478. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-468-478> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Голбол – паралимпийский вид спорта, который носит командный характер и в отдельных его аспектах может напомнить всем известный гандбол. Голбол, помимо адаптивного спорта, широко используется в адап-

тивном физическом воспитании и двигательной рекреации в качестве средства коррекционно-развивающей и оздоровительной направленности физического развития детей с повреждением зрительного аппарата [1]. Тренировочный процесс оказывает положительное воздействие на функциональное со-

стояние занимающихся, совершенствование их двигательных качеств, таких как ловкость, скорость, выносливость, сила; развивает познавательные способности ребенка с нарушениями зрения [2].

Прежде чем перейти к комплексной оценке эффективности организации и содержания тренировочного процесса гребистов на начальном этапе подготовки, необходимо детально рассмотреть физическое развитие детей с нарушениями зрения и сделать акценты на его особенностях.

Исследования И.Ю. Горской, Л.В. Харченко, посвященные сравнительному анализу уровня состояния соматического здоровья и физического развития детей школьного возраста с нарушениями зрения и без них, констатируют следующее. У детей со зрительной депривацией показатель массы тела на 10–15 % выше, чем у нормально видящих школьников, при этом показатель роста на 5–7 % ниже [3]; у них отмечены различные виды деформаций опорно-двигательного аппарата, выраженные отклонения выявлены в состоянии сердечно-сосудистой и дыхательной систем, вегетативной и эндокринной систем [4].

Относительно опорно-двигательного аппарата у детей с нарушениями зрения отмечаются плоскостопие, нарушение осанки и сколиоз, в сердечно-сосудистой системе – выраженная слабость миокарда и аритмия, отклонения в дыхательной системе выражены в нарушениях частоты, глубины, ритма дыхательного акта, а также отсутствии согласованности его с двигательным. И как следствие, у такого ребенка часто отмечено непропорциональное телосложение [5].

Следовательно, осуществление анализа функционального состояния гребистов является одной из первостепенных задач этапного и текущего контроля в ходе их спортивной подготовки.

Необходимо отметить, что зрительный анализатор обеспечивает поступление 85–90 % информации из внешнего мира, поэтому даже частичное нарушение его функций вызывает глубокие отклонения в развитии такого ре-

бенка, доказано, что у них значительно снижена двигательная активность, что отрицательно сказывается на сформированности всех физических качеств, в первую очередь, это касается координационных способностей [6].

В работах И.Ю. Горской, Л.В. Харченко и В.В. Андреева проведен сравнительный анализ состояния координационных способностей детей со зрительной депривацией и здоровых сверстников, который показал следующее. Отставание координационных способностей 8–9-летних детей с нарушениями зрения относительно детей, не имеющих данную патологию, составляет 28,2 %, у 10–11-летних – 39,7 %, а по достижении 16 лет разница достигает 52 %. При этом отставание наблюдается во всех видах координационных способностей, то есть общих, специальных и специфических. Данные обстоятельства указывают на необходимость постоянного контроля за уровнем развития именно данного вида двигательных способностей гребистов [3; 4; 7].

ЦЕЛЬ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

На основании вышеизложенного целью нашего исследования явился анализ динамики функционального состояния и уровня развития координационных способностей гребистов групп начальной подготовки в годичном тренировочном макроцикле.

На основании результатов индекса массы тела (ИМТ) мы отслеживали коррекцию и развитие пропорциональности размеров тела занимающихся, так как из-за относительно низкой двигательной активности у детей с нарушениями зрительной функции нередко наблюдается отставание показателей в росте и превышение их в весе. Данный индекс является отношением массы тела к квадрату роста, измеренного в метрах: $ИМТ = M/L^2$. Несмотря на то, что приблизительные критерии расчета индекса массы тела посчитаны, но на них ориентироваться рекомендовано только во взрослом возрасте, для детей данный показатель не информативен. Тем не менее он позволяет отслеживать динамику

гармоничности развития роста и массы тела ребенка [8].

Для достижения успешности в спортивной деятельности к системе внешнего дыхания голболиста предъявляются высокие требования, так как она является одним из лимитирующих звеньев в комплексной кардиореспираторной системе. Последняя выступает одним из ведущих факторов успешности проявления аэробной выносливости. При этом у детей с нарушениями зрения часто отмечаются патологические отклонения в деятельности дыхательной системы, поэтому данный показатель является важным при определении морфофункционального состояния аппарата внешнего дыхания юных спортсменов. В этой связи мы посчитали необходимым проведение измерения жизненной емкости легких (ЖЕЛ) голболистов на протяжении всего годовичного макроцикла [2].

ЖЕЛ – максимальное количество воздуха, выдыхаемое после самого глубокого вдоха, зависит от возраста, пола, физического развития, конституции и тренированности. Для оценки жизненную емкость легких измеряют относительно ее должной величины (ДЖЕЛ), которую рассчитывают для девочек 4–17 лет при росте 1–1,75 м по формуле $ДЖЕЛ = 3,75 \times P - 3,15$ и для мальчиков того же возраста при росте до 1,65 м $ДЖЕЛ = 4,53 \times P - 3,9$. При росте мальчиков выше 1,65 м формула выглядит следующим образом: $ДЖЕЛ = 10 \times P - 12,85$.

Для определения адаптации к нагрузке среди детей школьного возраста широко используется расчет индекса Руффье (ИР) по формуле: $ИР = ((ЧСС_1 + ЧСС_2 + ЧСС_3) - 200)/10$.

$ЧСС_1$ замеряют сидя в покое. После 30 глубоких приседаний за 30 с определяют $ЧСС_2$ стоя. Через 1 минуту отдыха замеряют $ЧСС_3$. Затем на основании полученных данных рассчитывают индекс Руффье по выше-названной формуле.

Для определения вестибулярной устойчивости голболистов мы считаем целесообразным учитывать данные, полученные в ходе проведения пробы Ромберга (ПР), результаты которой оцениваются по способности

человека сохранять равновесие в отсутствии зрительного анализатора. У проведения пробы Ромберга существует несколько вариантов, каждый из которых определяет сложность ее выполнения. Мы же использовали в своем исследовании статической координации у детей с нарушениями зрения наиболее простой вариант: исходное положение – стоя, ноги на ширине плеч, руки вытянуты, пальцы выпрямлены и раздвинуты, глаза закрыты. В ходе проведения пробы определяется время удержания устойчивой позы, которая определяется по неподвижности или покачиванию, а также тремору век и пальцев [8].

На наш взгляд, вышеприведенные пробы и рассчитанные на полученных результатах индексы позволят в полной мере оценить функциональное состояние юных голболистов.

В ходе тренировочного процесса происходит и развитие двигательных способностей голболистов, в первую очередь, координационных. Так как важнейшими необходимыми спортивно-специфическими координационными способностями, которыми должен обладать голболист для ведения успешной спортивной деятельности, являются способности к реакции, перестроению, ориентированию и дифференцированию параметров движений, то мы обратили особое внимание на динамику уровней их развития [2; 9].

Однако при выборе диагностического инструментария необходимо было учитывать либо полное, либо частичное нарушение зрительной функции испытуемых. Поэтому при подборе тестовых заданий, направленных на выявление уровня развития координационных способностей голболистов, мы модифицировали их содержание и процедуру проведения с опорой на имеющийся зрительно-слуховой, тактильно-вибрационный и двигательный опыт спортсменов [5].

Что касается влияния способности к реакции – быстро и точно реагировать в сложных условиях двигательной деятельности на площадке – на достижение успешности результата голболистами, то переоценить его трудно. По мнению Т.А. Селитрениковой, Г.И. Дерябиной, В.Л. Лернер и других тест

«Падающая гимнастическая палка», суть которого заключается в ловле по звуковому сигналу вертикально расположенной гимнастической палки, имеющей сантиметровую разметку, позволяет определить быстроту простой реакции как слабовидящих, так и totally незрячих спортсменов различного возраста [10]. Данное контрольное упражнение легко объяснимо и не вызывает сложностей при выполнении у слабовидящих и незрячих голболистов, так как хорошо развита тактильная чувствительность.

Модифицируя процедуру данного теста с помощью использования различных типов звуковых сигналов (например, на звук свистка необходимо поймать гимнастическую палку, а на звук бубна – не совершать двигательного действия), можно оценить способность к перестроению двигательных действий – сложная реакция.

Контроль за уровнем развития способности к ориентированию в пространстве является одной из первостепенных задач в ходе учебно-тренировочного процесса голболистов. При этом ведущую роль в понимании и использовании информации о точном определении положения тела играют органы чувств, в частности, зрительный анализатор осуществляет фиксацию, слежение, аккомодацию. Учитывая зрительную депривацию исследуемого нами контингента, мы оценивали способность к ориентированию в пространстве по методике, предложенной М.Н. Нау-

мовым и основанной на локализации звукового сигнала. Процедура тестирования следующая: голболист в игровой повязке встает в углу зала, а тренер поочередно осуществляет два кратковременных звуковых сигнала из любой точки спортивного зала. Спортсмен должен определить и показать рукой направление (спереди, сзади, справа, слева, по диагонали направо и т. п.), откуда прозвучали сигналы. Затем дойти по прямой до источника звука – дистанция – 10 м. Оценивается отклонение (в см) от верной траектории [11].

Исследование динамики показателей способности к дифференциации пространственных и динамических характеристик двигательной деятельности голболистов в ходе тренировочного процесса также является одной из первостепенных задач, так как только на базе данного вида координационных способностей возможно формирование точных, экономичных, рациональных и целесообразных технических действий.

Для оценки уровня развития способности к дифференциации пространственных характеристик мы использовали прыжки в длину с места в пяти различных направлениях (влево, вперед-влево, вперед, вперед-вправо, вправо) по звуковому сигналу. Эталоны направлений обозначали выпуклой лентой (рис. 1). Оценивалась средняя арифметическая отклонений от разметки направления прыжка.

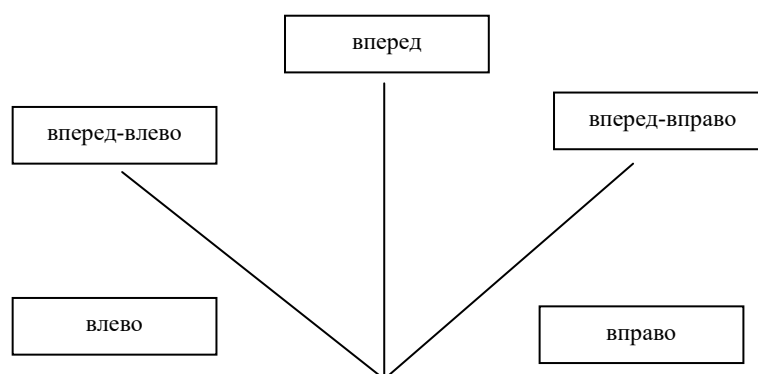


Рис. 1. Разметка для прыжков в длину с места
Fig. 1. Marking for standing long jump

Для определения уровня развития дифференциации динамических характеристик голболистов мы использовали тест на метание набивного мяча (масса 1 кг) из положения сидя ноги врозь из-за головы двумя руками на дальность – в половину и три четверти от максимального расстояния. Вначале игрок с максимальной силой бросает набивной мяч. Тренер обозначает мелом на полу полученное расстояние, а затем, отмерив его половину, также делает отметку. Далее голболист бросает мяч, дифференцируя мышечные усилия и стараясь попасть максимально близко к отмеченной линии. Оценивается отклонение от разметок.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В нашем исследовании приняли участие голболисты 14–16 лет спортивно-адаптивной школы Тамбовской области, занимающиеся второй год в группах начальной подготовки. Главной направленностью этапа начальной подготовки в голболе является повышение уровня общего физического состояния занимающихся, а также коррекция и развитие общих и специальных физических качеств с учетом избранного вида спорта, и, в особенности, координационных способностей.

Годичный макроцикл голболистов включает три периода: подготовительный, соревновательный и переходный. 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 начале периода объем тренировочных средств физической подготовки составляет 50 %, технической – 30–35 %, а тактической – всего 20–25 % общего времени. Однако ко времени его окончания доминирующее положение занимает уже тактическая подготовка, особое значение имеет подбор состава команды.

Соревновательный период занимает большую часть годичного макроцикла в голболе – 6–7 месяцев, начинается обычно в октябре и завершается в начале июня. В это

время, как правило, не вносят серьезные изменения в тренировочный процесс, то есть коррективы в технику и тактику игроков, а уделяют большее внимание сохранению физической формы и психическому состоянию.

По окончании соревнований начинается переходный период продолжительностью 2–2,5 месяца (июнь–июль). Основная направленность переходного периода – постепенное снижение нагрузки и переход к активному отдыху. Основными средствами выступают средства общей физической подготовки и различные игровые виды спорта, доступные для спортсменов с нарушениями зрения.

Так как годичный макроцикл голболистов имеет довольно выраженные периоды с четко обозначенной направленностью и средствами спортивной подготовки каждого из них, мы посчитали целесообразным проведение функциональных проб и двигательных тестов в начале года (август), по окончании подготовительного периода (ноябрь) и в конце учебного года (по окончании переходного периода – конец июня).

Показатели индекса массы тела, жизненной емкости легких и рассчитанная ее должная величина 14–16-летних голболистов представлены в табл. 1.

Для сравнительного анализа полученных данных с общепринятыми нормами исследуемых показателей необходимо уточнить возраст испытуемых: три юноши 14 лет (И.В., К.И., А.П.) и три юноши 16 лет (А.Т., М.Б., Р.П.). Что касается относительно показателей индекса массы тела (ИМТ), то, несмотря на его низкую информативность для детей и подростков, он позволил отследить гармоничность развития занимающихся в течение учебного года. Среди испытуемых один голболист испытывал дефицит массы тела на момент начала тренировочных занятий, данный показатель не изменился и по окончании подготовительного периода, но в конце учебного года ИМТ соответствовал худощавому типу телосложения. На начало годичного макроцикла у двух спортсменов отмечался ИМТ меньше нормы и других двух зафиксировано значительное его превышение (тучность), к окончанию переходного пе-

Таблица 1

Показатели индекса массы тела, жизненной емкости легких
и должной величины жизненной емкости легких голболистов 14–16 лет

Table 1

Indicators of body mass index, vital capacity of the lungs and the proper value
of the vital capacity of the lungs of goalball players aged 14–16 years

ФИ	ИМТ, кг/м ²			ЖЕЛ, л			ДЖЕЛ, м		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
И.В.	17,8 (меньше нормы)	17,8 (меньше нормы)	18,2 (близко к норме)	2600	2800	3200	2895	3167	3212
К.И.	23,8 (лишний вес)	23,8 (лишний вес)	20,9 (норма)	2600	2750	3300	3167	3393	3439
А.П.	16,00 (дефицит массы)	16,00 (дефицит массы)	17,21 (меньше нормы)	2650	2950	3500	3439	3650	3850
А.Т.	20,5 (норма)	20,5 (норма)	20,4 (норма)	3600	4100	4200	3529	4050	4150
М.Б.	19,8 (меньше нормы)	19,8 (меньше нормы)	21,45 (норма)	3600	3800	4100	3950	3950	4150
Р.П.	24,5 (лишний вес)	24,5 (лишний вес)	21,5 (норма)	3800	4250	4800	4650	4850	4950

Примечание: ИМТ – индекс массы тела, ЖЕЛ – жизненная емкость легких; ДЖЕЛ – жизненная емкость легких относительно ее должной величины.

риода у всех голболистов показатели соответствовали нормативу. И только у одного испытуемого соотношение роста и массы тела находилось в гармоничной пропорции на протяжении всего тренировочного цикла.

Что касается такого функционального показателя, как жизненная емкость легких (ЖЕЛ), то его значения более информативны относительно его должной величины (ДЖЕЛ). Если принимать во внимание тот факт, ЖЕЛ считается сниженной, если ее фактическая величина составляет менее 80 % ДЖЕЛ, то у всех испытуемых данный показатель на всех этапах тестирования находится в пределах нормы (81–90 %), кроме 14-летнего А.П., отношение ЖЕЛ к ДЖЕЛ на начало учебного года составляет 77 %, но уже по окончании подготовительного периода – 81 %, а в конце переходного – 90 %. Такой низкий показатель ЖЕЛ/ДЖЕЛ вызван, на наш взгляд, дефицитом массы тела занимающегося на начало тренировочного процесса.

Определение уровня адаптации к нагрузке голболистов, принявших участие в исследовании, мы осуществляли на основе расчета

индекса Руффье, а вестибулярной устойчивости – на основе данных, полученных в ходе проведения пробы Ромберга. Результаты представлены в табл. 2.

В начале учебного года всеми голболистами исследуемой группы степень адаптации к нагрузке была проявлена на слабом и удовлетворительном уровне, только у одного спортсмена – хороший уровень адаптации. Однако уже по окончании подготовительного периода четыре спортсмена демонстрировали удовлетворительный уровень, а два – хороший. На момент окончания переходного периода все голболисты показывали хороший (четыре юноши) и отличный (два юноши) уровни адаптации к спортивным нагрузкам.

Вестибулярная устойчивость на удовлетворительном уровне, то есть удержание равновесия не менее 15 с, но в сопровождении с тремором рук или век была продемонстрирована двумя спортсменами с нарушениями зрения, на хорошем уровне (удержание равновесия не менее 15 с без покачивания, тремора рук и век) – остальными четырьмя. После подготовительного периода уже только

Таблица 2

Показатели индекса Руффье и пробы Ромберга голболистов 14–16 лет

Table 2

Indicators of the Ruffier index and the Romberg test of goalball players aged 14–16

ФИ	ИР			ПР		
	1	2	3	1	2	3
И.В.	10,2 «удовлетвори- тельно»	7,2 «удовлетвори- тельно»	5 «хорошо»	«удовлетвори- тельно»	«хорошо»	«хорошо»
К.И.	14,5 «слабо»	11,4 «удовлетвори- тельно»	7,5 «хорошо»	«удовлетвори- тельно»	«удовлетвори- тельно»	«хорошо»
А.П.	9,7 «удовлетвори- тельно»	6,3 «хорошо»	1,3 «отлично»	«хорошо»	«хорошо»	«отлично»
А.Т.	4,6 «хорошо»	1,6 «хорошо»	0,4 «отл»	«хорошо»	«отлично»	«отлично»
М.Б.	8,3 «удовлетвори- тельно»	5,7 «удовлетвори- тельно»	3,4 «хорошо»	«хорошо»	«хорошо»	«отлично»
Р.П.	13,2 «слабо»	9,2 «удовлетвори- тельно»	4,8 «хорошо»	«хорошо»	«хорошо»	«отлично»

Примечание: ИР – индекс Руффье; ПР – проба Ромберга.

один спортсмен демонстрировал удовлетворительный уровень вестибулярной устойчивости, четыре – хороший и один – отличный. По окончании учебного года данная способность была развита до отличного уровня у четырех спортсменов, у двух – до хорошего.

Для оценки специфических видов координационных способностей голболистов мы опирались на результаты (табл. 3, 4), полученные в ходе проведения двигательных тестов, процедура которых была изменена с учетом зрительной депривации исследуемого контингента.

Итак, при исследовании уровня развития простой реакции голболистов исследуемой группы необходимо отметить улучшение результата у всех испытуемых. При этом больший прирост составил по окончании переходного периода (2–3 см), что объясняется целенаправленным тренировочным воздействием спортивных игр на данный вид координационных способностей. Результаты тестирования, проведенные после восстанови-

тельного периода, констатируют улучшение результатов у половины голболистов (в пределах 1 см), в другой половине показатель не изменился. Данное обстоятельство можно объяснить зависимостью проявления данного вида координационных способностей от особенностей нервной системы человека. Быстрота реагирования очень сложно поддается тренировочным воздействиям. Тем не менее положительный тренировочный эффект стоит отметить.

Что касается показателей в тесте, выявляющем уровень развития реакции выбора, то вновь необходимо отметить положительную динамику у всех испытуемых. Причем если на момент начала тренировочного года только один голболист выполнял задание с результативностью более 50 %, то после подготовительного периода уже $\frac{3}{4}$ испытуемых продемонстрировали такой же результат, по окончании переходного периода половина спортсменов выполняла задание с результатом на 100 %, другая половина – на 80 %.

Таблица 3

Показатели простой реакции, реакции выбора
и пространственной ориентации голболистов 14–16 лет

Table 3

Indicators of simple reaction, choice reaction
and spatial orientation of goalball players aged 14–16

ФИ	Простая реакция, см			Сложная реакция (реакция выбора), количество раз			Пространственная ориентация, см		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
И.В.	29	26	25	2	2	4	60	55	35
К.И.	32	30	30	1	2	4	65	55	45
А.П.	30	27	26	2	3	5	60	50	30
А.Т.	25	22	20	2	4	5	50	35	20
М.Б.	28	26	22	3	4	4	65	45	25
Р.П.	28	25	25	2	3	5	70	50	35

Таблица 4

Показатели способности к дифференциации пространственных
и динамических характеристик голболистов 14–16 лет

Table 4

Indicators of the ability to differentiate the spatial
and dynamic characteristics of goalball players aged 14–16

ФИ	Способность к дифференциации пространственных характеристик, см			Способность к дифференциации динамических характеристик, см		
	1	2	3	1	2	3
И.В.	29	21	15	55	45	30
К.И.	33	26	20	65	55	40
А.П.	28	21	14	60	40	25
А.Т.	24	18	12	50	35	25
М.Б.	30	22	15	65	50	40
Р.П.	26	20	14	55	45	25

Заметны улучшения показателей пространственной ориентации игроков в голбол исследуемой команды. По окончании учебно-тренировочного года результаты улучшились в пределах 31–61,5 %, по сравнению с данными тестирования в начале года.

При оценке способностей к дифференциации пространственных и динамических характеристик следует также отметить улучшение результатов у всех участников исследования. Прирост показателей в проявлении способности к дифференциации пространственных усилий после подготовительного периода, относительно данных начала года, составил

21–17,5 %, после переходного – 39–50 %. Прирост показателей в проявлении способности к дифференциации динамических усилий после подготовительного периода, относительно данных начала года, составил 15,4–33,3 %, после переходного – 38,5–62,5 %.

ВЫВОДЫ

Таким образом, результаты функциональных проб, расчетов на их основе индексов и двигательных тестов позволяют констатировать положительное влияние тренировочных нагрузок на функциональное со-

стояние и уровень развития специфических координационных способностей голболистов, занимающихся в спортивно-адаптивной школе Тамбовской области. Средства и методы улучшения игровых навыков юных голболистов не должны сводиться только к

увеличению объемов тренировочных нагрузок, необходимо увеличение доли специфических средств подготовки, повышение требований к качеству выполнения упражнений, а также к системе восстановительных мероприятий.

Список источников

1. Бычкова Ю.Е., Щербинина Ю.Л. Голбол в системе комплексной реабилитации подростков с патологией зрения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 1 (166). С. 18-21.
2. 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. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2019.12.187-192>
3. Горская И.Ю. Определение уровня развития координационных способностей у аномальных и здоровых детей методом комплексного тестирования на первом этапе школьного образования // Социально-педагогическая реабилитация инвалидов по зрению средствами физического воспитания: материалы науч. конф. Волоколамск, 1995. С. 55-57.
4. Харченко Л.В., Андреев В.В. Комплексная коррекция физического состояния у школьников с депривацией зрения // Адаптивная физическая культура. 2011. № 3 (47). С. 27-30.
5. Ростомашвили Л.Н. Педагогические технологии в адаптивном физическом воспитании детей младшего школьного возраста со сложными нарушениями развития: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2014. 409 с.
6. Ростомашвили Л.Н. Методические рекомендации и требования к организации процесса адаптивного физического воспитания детей со сложными нарушениями развития // Адаптивная физическая культура. 2013. № 1 (53). С. 46-48.
7. Харченко Л.В. Совершенствование базовых координационных способностей у школьников 8–12 лет с нарушением зрения: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 1999. 177 с.
8. Павленкович С.С. Комплексный контроль функционального состояния спортсменов. Саратов: Изд-во Саратов. гос. ун-та, 2019. 52 с.
9. Корнев А.В., Правдов М.А. Техника и тактика игры в голбол // Теория и практика физической культуры. 2017. № 4. С. 17-22.
10. Селитреникова Т.А., Дерябина Г.И., Лернер В.Л., Терентьева О.С., Бударин М.В. Обоснование тестового контроля за уровнем развития координационных способностей спортсменов с нарушением зрения // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2016. Т. 15. № 4. С. 47-51.
11. Наумов М.Н. Обучение слепых пространственной ориентировке. М.: ВОС, 1982. 116 с.

References

1. Bychkova Y.E., Shcherbinina Y.L. Golbol v sisteme kompleksnoy rehabilitatsii podrostkov s patologiyey zreniya [Goalball in the system of complex rehabilitation of adolescents with vision pathology]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2016, no. 1 (166), pp. 18-21. (In Russian).
2. Matveyeva I.S., Kharkovskaya A.G., Matveyev V.S. Razvitiye fizicheskikh kachestv sportmenov-invalidov po zreniyu posredstvom igry v golbol [Development of physical qualities of visually impaired athletes through the game of goalball]. *Uchenyye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [Scientific Notes of the University named after P.F. Lesgaft], 2019, no. 12 (178), pp. 187-192. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2019.12.187-192>. (In Russian).
3. Gorskaya I.Y. Opredeleniye urovnya razvitiya koordinatsionnykh sposobnostey u anomal'nykh i zdorovykh detey metodom kompleksnogo testirovaniya na pervom etape shkol'nogo obrazovaniya [Determining the level of development of coordination abilities in abnormal and healthy children by the method of complex

- testing at the first stage of school education]. *Materialy nauchnoy konferentsii «Sotsial'no-pedagogicheskaya reabilitatsiya invalidov po zreniyu sredstvami fizicheskogo vospitaniya»* [Proceedings of the Scientific Conference "Social and Pedagogical Rehabilitation of the Visually Impaired by Means of Physical Education"]. Volokolamsk, 1995, pp. 55-57. (In Russian).
4. Kharchenko L.V., Andreyev V.V. Kompleksnaya korrektsiya fizicheskogo sostoyaniya u shkol'nikov s deprivatsiyey zreniya [Comprehensive correction of physical condition in schoolchildren with vision deprivation]. *Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura – Adaptive Physical Education*, 2011, no. 3 (47), pp. 27-30. (In Russian).
 5. Rostomashvili L.N. *Pedagogicheskiye tekhnologii v adaptivnom fizicheskom vospitanii detey mladshego shkol'nogo vozrasta so slozhnymi narusheniyami razvitiya: dis. ... d-ra ped. nauk* [Pedagogical Technologies in Adaptive Physical Education of Children of Primary School Age with Complex Developmental Disorders. Dr. ped. sci. diss.]. St. Petersburg, 2014, 409 p. (In Russian).
 6. Rostomashvili L.N. Metodicheskiye rekomendatsii i trebovaniya k organizatsii protsessa adaptivnogo fizicheskogo vospitaniya detey so slozhnymi narusheniyami razvitiya [Methodic recommendations and requirements for the organization of the process of adaptive physical education of children with complex developmental disorders]. *Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura – Adaptive Physical Education*, 2013, no. 1 (53), pp. 46-48. (In Russian).
 7. Kharchenko L.V. *Sovershenstvovaniye bazovykh koordinatsionnykh sposobnostey u shkol'nikov 8–12 let s narusheniyem zreniya: dis. ... kand. ped. nauk* [Improving Basic Coordination Abilities in School Students 8–12 Years Old with Visual Impairment. Cand. ped. sci. diss.]. Omsk, 1999, 177 p. (In Russian).
 8. Pavlenkovich S.S. *Kompleksnyy kontrol' funktsional'nogo sostoyaniya sportsmenov* [Comprehensive Monitoring of the Functional State of Athletes]. Saratov, Saratov State University Publ., 2019, 52 p. (In Russian).
 9. 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. 17-22. (In Russian).
 10. Selitrenikova T.A., Deryabina G.I., Lerner V.L., Terentyeva O.S., Budarin M.V. Obosnovaniye testovogo kontrolya za urovnem razvitiya koordinatsionnykh sposobnostey sportsmenov s narusheniyem zreniya [Substantiation of test control over the level of development of coordination abilities of athletes with visual impairment]. *Psikhologo-pedagogicheskiy zhurnal «Gaudeamus» – Psychological-Pedagogical Journal «Gaudeamus»*, 2016, vol. 15, no. 4, pp. 47-51. (In Russian).
 11. Naumov M.N. *Obucheniye slepykh prostranstvennoy oriyentirovke* [Spatial Orientation Training for People with Visual Impairment]. Moscow, All-Russian Society of People with Visual Impairment Publ., 1982, 116 p. (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, pavel-khlystov@mail.ru

Статья поступила в редакцию 08.10.2021
Одобрена после рецензирования 01.02.2022
Принята к публикации 11.02.2022

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, pavel-khlystov@mail.ru

The article was submitted 08.10.2021
Approved after reviewing 01.02.2022
Accepted for publication 11.02.2022

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ NATIONAL HISTORY

Научная статья
УДК 94+396
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-479-490

Женский круг общения и досуг в первой трети XVIII века по судебным документам

Анастасия Олеговна ВИДНИЧУК

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
101000, Российская Федерация, г. Москва, ул. Мясницкая, 20
avidnichuk@hse.ru

Аннотация. Представлена попытка реконструкции женского круга общения и способов проведения досуга в 1700–1730-х гг. Тот факт, что реформы Петра I преобразили повседневную жизнь дворянок и открыли им доступ к ранее недоступным формам проведения досуга, получил достаточное освещение в историографии. Но влияние реформ на жизнь крестьянок и горожанок до сих пор мало изучено. Цель исследования – выяснить, каким образом выстраивались связи в обществе в эпоху петровских преобразований, как взаимодействовали между собой, с одной стороны, представители разных социальных групп, а с другой – как складывались отношения между полами. Применялся анализ судебных документов. Этот вид источников не является очевидным для изучения данной темы, однако при сосредоточении внимания на ситуациях и практиках, упоминаемых участниками разбирательств, но не касающихся напрямую конфликтных ситуаций, исследователь получает возможность восстановить некоторые детали повседневной жизни. Удалось затронуть вопросы о влиянии петровских реформ на социальные связи и виды развлечения женщин низших сословий, о стычках с соседями и брани как специфически женских видах насилия, о возможностях судебных документов как источников для изучения повседневности. Сделан вывод о значительном влиянии постоянной и рекрутской повинностей на построение социальных связей и проведение досуга женщинами из «низов», а также введены в оборот неизвестные ранее архивные источники.

Ключевые слова: петровские реформы, судебные документы, женская повседневность, социальные связи, XVIII век, досуг

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-39-90010/20.

Для цитирования: Видничук А. О. Женский круг общения и досуг в первой трети XVIII века по судебным документам // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 2. С. 479-490. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-479-490>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-479-490

Women's social circle and leisure in the first third of the 18th century according to forensic documents

Anastasiya O. VIDNICHUK

National Research University "Higher School of Economics"
20 Myasnitskaya St., Moscow 101000, Russian Federation
avidnichuk@hse.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](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная



© Видничук А.О., 2022

Abstract. An attempt is made to reconstruct the female social circle and ways of spending leisure time in the 1700s–1730s. The fact that the reforms of Peter the Great transformed the everyday life of the noblewomen and gave them access to previously inaccessible forms of leisure activities has received sufficient coverage in historiography. But the impact of the reforms on the lives of peasant and urban women is still little studied. The purpose of the study is to find out how ties were built in society in the era of Peter's reforms, how, on the one hand, representatives of different social groups interacted with each other, and on the other hand, how relations between the sexes developed. The analysis of forensic documents was used. This type of source is not obvious for the study of this topic, however, by focusing on situations and practices mentioned by the participants in the proceedings, but not directly related to conflict situations, the researcher is able to restore some details of everyday life. It was possible to raise questions about the impact of Peter the Great's reforms on social ties and types of entertainment for women of the lower classes, about clashes with neighbors and scolding as specifically women's types of violence, about the possibilities of forensic documents as sources for studying everyday life. The conclusion is made about the significant impact of housing and recruiting duties on building social ties and spending leisure time by women from the "grassroots", as well as previously unknown archival sources are put into circulation.

Keywords: government reform of Peter the Great, court proceedings, female daily life, social connections, 18th century, leisure

Acknowledgements: The study was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research within the framework of the research project no. 20-39-90010/20.

For citation: Vidnichuk A.O. Zhenskiy krug obshcheniya i dosug v pervoy trety XVIII veka po sudebno-sledstvennym dokumentam [Women's social circle and leisure in the first third of the 18th century according to forensic documents]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 2, pp. 479-490. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-479-490> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Тема исследования не является новой для историографии: то, как женщины из высших слоев общества проводили свой досуг, с кем и как они взаимодействовали, детально изучалось историками (см., например: [1–3]). При этом отмечается, что петровские реформы сильно преобразили повседневную

жизнь всего дворянства, но именно женщины после долгого периода заточения в тереме оказались интегрированы в общество (в узком смысле слова) и получили возможность наравне с мужчинами участвовать в событиях культурной и социальной жизни.

Тем не менее резонно предположить, что значительные изменения практически всех сторон жизни, происходившие в России в первой четверти XVIII века, касались не только высших слоев общества. Очевидно, что, преобразовав структуру российского общества, петровские реформы не могли не затронуть социальные связи, повседневную жизнь, привычные формы общения и проведения досуга и иных социальных слоев. Эти изменения, однако, не получили достаточного освещения в историографии. Несмотря на расширение в последние десятилетия тематики исторических исследований, привлечение новых источников и поворот к «маленькому» человеку, мы все еще довольно мало знаем об изменениях в повседневной жизни горожан и крестьян раннего Нового времени.

Цель исследования – выяснить, каким образом выстраивались связи в обществе в эпоху петровских преобразований, как взаимодействовали между собой, с одной стороны, представители разных социальных групп, а с другой – как складывались отношения между полами. Понятие «круг общения» используется здесь для обозначения всей совокупности социальных связей и контактов, которые имели женщины в рассмотренных делах. «Общение» в данном случае включает и позитивный, и негативный опыт взаимодействия с окружающими людьми.

В то время как источниковая база, позволяющая реконструировать повседневную жизнь дворянок, включает различные виды эго-документов, источники, содержащие информацию о повседневности женщин из иных социальных слоев, значительно беднее. В последнее время в качестве источника для изучения повседневности XVIII века исследователи активно привлекают судебно-следственные дела, которые на первый взгляд кажутся не самым подходящим источником для изучения повседневной жизни. Они, в первую очередь, иллюстрируют конфликтность общества. Кроме того, как отметил А.С. Лавров, «ограничиваясь маргинальной группой», исследователь вынужден «восстанавливать норму по девиации» [4, с. 22]. К тому же поведение и высказывания ответчи-

ков, истцов и свидетелей в значительной степени определялись ситуацией, в которой они находились, и необходимостью убедить суд в своей правоте¹. Тем не менее, вне зависимости от правдивости показаний, участники тяжб упоминают о ситуациях и практиках повседневной жизни, напрямую касающихся конфликтной ситуации или с ней связанных. Именно на этих вскользь упомянутых деталях сосредоточено внимание.

Исследование основано на комплексе судебно-следственных документов из фонда Преображенского (Ф. 371) приказа, хранящегося в Российском государственном архиве древних актов. В компетенцию этого приказа входило расследование жалоб, касающихся солдат и офицеров Преображенского и Семеновского полков. Нами рассмотрены дела за первую треть XVIII века. Выбранные временные рамки обусловлены стремлением выяснить, насколько петровские реформы коснулись повседневной жизни русских женщин, а также необходимостью за счет сужения рассматриваемого отрезка времени повысить тщательность проработки источников. Разумеется, чтобы говорить о пролонгированных последствиях реформ, необходимо рассматривать гораздо больший отрезок времени, но для настоящей работы интерес представляет жизнь населения непосредственно во время преобразований, неконтролируемые реакции на неизбежные (но не всегда целенаправленные) изменения повседневных практик, стратегии приспособления к новым условиям. Основным методом работы является источниковедческий анализ.

Прежде всего, нужно понять, представительницы каких социальных слоев фигурируют в делах. О сословной принадлежности участницы разбирательства можно судить только по ее собственным словам, зафиксированным в челобитной или расспросных речах, иными словами, мы имеем дело не с определенным государством социальным

¹ В нашем случае судебно-следственные материалы налагают и еще одно ограничение: мы не можем претендовать на реконструкцию в данном исследовании полного спектра форм женского досуга.

статусом, а с самоидентификацией женщин (подробнее об определении социального статуса женщины в XVIII веке см.: [5]). Лишь изредка можно с уверенностью утверждать, что перед нами дворянка. В большинстве же случаев участницами судебных споров были солдатки. Но это определение не вносит ясности: согласно указу Петра I от 1714 г., дворяне должны были начинать службу с чина рядового, поэтому солдаткой теперь могла называть себя как дворянка, так и бывшая крепостная крестьянка. Призыв в солдаты крепостного давал свободу от помещика его семье, а в случае с посадским – независимость от общины. Судя по всему, новообретенная сословная принадлежность меняла не только правовой статус и прежний характер социальных связей женщин, но и отражалась на их самовосприятии и оказывалась предпочтительнее. При этом новый социальный статус объединял женщин из совершенно разных слоев общества, которым, тем не менее, приходилось вести сходный образ жизни.

С введением рекрутской и постоянной повинностей формирование социальных связей перестало быть естественным процессом. Солдатки, относившиеся теперь, как и их мужья, к военному ведомству, имели право ехать к месту службы супруга, и здесь полковое начальство подыскивало им место постоя. Таким образом, от самой женщины мало что зависело: государство определяло, где и с кем она будет жить. Часто несколько семей селили к одному хозяину, иногда он выделял им отдельное помещение, где они пользовались сообща многими предметами обихода (например, печью). Очевидно, что в таких условиях солдатки больше всего общались со своими соседками и хозяевами. Вряд ли посадские были рады новым постояльцам, а солдатки перспективе жить под чужим кровом (о правовом регулировании постоянной повинности и повседневном взаимодействии размещенных на постой военных с населением см.: [6–9]).

Нельзя с уверенностью сказать, что все или даже большинство хозяев и их постоялиц не ладили между собой, так как до нас

дошли только сведения о распрях. Тем не менее, очевидно, что постоянная повинность резко повысила конфликтность общества. Обычным делом стали ссоры и драки между владельцами двора и живущими у них на постое солдатками. Яркий пример – дело, начавшееся в 1709 г. по прошению Авдотьи Михайловой. Женщина, недавно определенная на постой с двумя сыновьями к Илье и Якову Сидоровым, позвала в гости свою знакомую также с двумя сыновьями. Обедали хозяева, гости и постояльцы все вместе, но после этого братья Сидоровы решили четко обозначить, кто главный в доме, и, позвав работников, избили гостей Авдотьи, а ее с детьми выбрали. Причину своего недовольства они объяснили истине следующим образом: «Не садитесь вы, гости, в передней угол, почитайте нас, хозяев»². Хозяйка постоянного двора Прасковья Микитина, повздорив с постоялицей в 1702 г., отомстила ей по-женски: она «исколола ножом или ножницами» ее новую тафтяную шубу, как отмечала пострадавшая, «по старой недружбе»³. А Анна Григорьева, подвергшаяся избиению в 1702 г., с обидой отмечала в челобитной, что она «того двора хозяина, Матвея Михайлова, кликала и говорила, чтоб он меня от того смертного бою оборонил, и он, хозяин, из другой своей избы не пришел»⁴.

Зачастую разобраться, кто был прав, а кто виноват в сложившейся ситуации практически невозможно: поданная челобитная чаще всего являлась кульминацией конфликта, тянувшегося на протяжении долгого времени. Вместе с тем она производила эффект прорвавшейся плотины: и хозяин, и постоялица имели что предъявить и припомнить друг другу, и взаимным обвинениям не было конца. К примеру, жена каптенармуса Пелагея Алексеева дочь Золотарева в 1716 г. подавала жалобу на хозяина своего двора Онофрия Гальяновского в том, что в ее отсутствие он бранил ее дочь, а потом избил и

² РГАДА (Российский государственный архив древних актов). Ф. 371. Оп. 1. Ч. 2. Д. 6357. Л. 1.

³ Там же. Д. 3997. Л. 1.

⁴ Там же. Д. 4034. Л. 1об.

«опростоволосил»⁵ ее саму. Когда женщины стали «отсылать ево прочь», он ответил: «Поди, де, ты с моей квартиры, а не я, де, от вас пойду»⁶. Из показаний Онофрия выяснилось, что и истица, и ее дочь были в гостях, а вернувшись, стали бранить и бить его невестку Марину и маленькую внучку Дарью. В разгар драки в избу вошел ответчик «для взятъя тележного тяжа, которой был в той избе для починки», и тут, по его словам, беспокорные постоялицы переключили внимание на него: «она, истица, ухвата ухват железной, а дочь ее, Настасья, вышеписанной тяж, и учели ево, ответчика, в той горнице бить и из горницы выгнали на крылец, и на крыльце били ж, и с верхнего крыльца столкнула она, истица, на землю»⁷. Логично предположить, что Онофрий попытался заступиться за членов своей семьи, и тут произошла сцена, описанная Пелагеей в челобитной. Допрос свидетелей (других постоялиц ответчика) помогает восстановить примерный ход событий. Оказывается, ссору начали мать и дочь Золотаревы, говорившие Марине: «Ты, де, хуже шветки»⁸, и станем, де, тебя бить до смерти» и «вот, де, родила чертенка и не знает, как, де, с ним носитца». После этого они избили Марину и некстати зашедшего хозяина в их избе, а потом, нагнав убежавшую к свидетельницам Марину, продолжили драку там.

Нужно отметить, что Марина, судя по всему, не впервые подвергалась нападению двух женщин, но защитить ни себя, ни ребенка не могла, и, будучи хозяйкой, вынуждена была убегать со двора и прятаться. Вторых, кроме Пелагеи с Настасьей, в отдельной избе на дворе Онофрия жили еще три постоялицы: Устинья, Мавра и Арина. Интерес представляет нейтральное положение, которое занимали между враждующими лагерями остальные постоялицы. С одной

стороны, именно у них искала укрытия и помощи Марина с ребенком, с другой – Пелагея с Настасьей не осмеливались применить силу, чтоб отнять у них своих жертв. Женщины же, спрятав Марину, заперлись и не пускали неугомонных соседок, затем, пожалев замок, все-таки отперли дверь, но пытались защитить от побоев Марину и Дарью. Здесь, как представляется, отчетливо проявилась тенденция деления окружающих на «своих» и «чужих» и коллизии, связанные с ней. Три постоялицы-свидетельницы, очевидно, воспринимались и той, и другой стороной как «свои». Те же в свою очередь не хотели эксплицитно заявить свою позицию, чтобы и не испортить отношения с хозяевами, и не оказаться на месте жертв. Можно предположить, что каждое домохозяйство представляло подобный замкнутый мирок, для которого характерны цикличность происшествий (конфликты между группами «своих» и «чужих» повторялись с определенной регулярностью) и наличие установившейся системы отношений между его членами.

Между соседками по постойю отношения складывались по-разному. Нужно отметить, однако, что между собой женщины уживались куда лучше, чем с хозяйской семьей, по крайней мере, подобных конфликтов зафиксировано меньше. Иногда постоялицы даже объединялись в союз против хозяина или хозяйки. К примеру, в базе есть две челобитные, поданные одна за другой: первую подает хозяйка на двух постоялиц, вторую – они на ее родственника. Хозяйка, Наталья Белильникова, жаловалась, что в ее отсутствие солдатки Аксиныя Лебедева и Настасья Харитоновна посылали дважды ее малолетнего деверя за покупками, а сами в это время разломали сундук и украли из него украшения. Солдатки же, рассудив, видимо, что лучшая защита – это нападение, подали челобитную на этого деверя (из их показаний следует, что он был взрослым), обвиняя его в брани и побоях. Чем кончилось это дело, неизвестно, но, очевидно, что солдатки действовали заодно.

⁵ Опростоволосить – снять с кого-либо головной убор, оставить с непокрытой головой.

⁶ РГАДА. Ф. 371. Оп. 1. Ч. 2. Д. 7077. Л. 1 об.

⁷ Там же. Л. 5.

⁸ Ругательство, которым наградили Марину, не вызывает удивления, если учитывать, что дело происходило в 1716 г., в разгар Северной войны.

Чаще конфликты происходили между женщинами, живущими поблизости, а не соседками по постой. Например, добрые намерения Мавры Ивановой по отношению к своим соседкам по улице в 1703 г. закончились плачевно для нее же. Одна из соседок, солдатка Агафья Иванова, подала челобитную, обвиняя ее и другую солдатскую жену, Татьяну Лукьянову, в побоях и бесчестии, но Мавра в допросе заявила, что Агафья и Татьяна «на улице меж себя дрались и за косы таскались, и она, де, ответчица, стала было их рознимать, и они, де, стали ее, ответчицу, бранить, и она, де, ответчица, от них отстала»⁹. Фióна Черкасова в 1708 г. жаловалась на стоящую в той же слободе, что и она, Татьяну Антонову, которая «приходя ко мне на постоялой двор, всегда непрестанно меня, рабу твою, бранит всяческими неподобными словами». По видимости, терпение Фióны лопнуло, когда Татьяна явилась в очередной раз с сыном, и тот ударил истицу¹⁰. А вот дело Ивана Шахова и Катерины Фаустовой, наоборот, демонстрирует редкий пример добрососедских отношений. Когда неизвестные люди во дворе «учали ево, Ивана Шахова, бить смертным боем, взяв у оброчника дубину, неведомо за что, и топтунками топтать, и за волосы таскать», Катерина вступилась за соседа и, «вышед с того постоялого двора, стала им... говорить, за что они ево, Ивана, бьют»¹¹. Следствием такого участия с ее стороны стало то, что и сама женщина подверглась избиению. Случай, произошедший с Ириной Пузыревой в 1711 г., наглядно продемонстрировал, как полезны бывают добрососедские отношения, особенно для одинокой женщины. Группа «школьников» во главе с Кондратием Рудневым ночью порой предприняла попытку выломать окна и двери в доме Ирины. Ее соседка Анна Максимова, видя происходящее, побежала к жившему поблизости Василию Заварскому и сообщила ему о происходящем. Василий поспешил на

помощь и ценой разбитого носа и «пошибленного глаза» смог прогнать хулиганов¹².

Женщины неизменно проявляли большое любопытство ко всему, что происходило у их соседей. Если где-то случался скандал, то потом недостатка в свидетелях, а точнее в свидетельницах, ни у истца, ни у ответчика не было – все живущие поблизости женщины буквально считали своим долгом присутствовать на месте. Нередко такая вездесущность имела негативные для них же последствия. В 1702 г. подьячий Илья Леонтьев по просьбе своего товарища, ушедшего на службу, пытался продать или сдать его двор. В то время как он вместе с женой показывал помещение потенциальному покупателю, туда пришла соседка, «бранила меня и жену мою всякою скаредною бранью <...> и хормное строение замкнула и запечатала»¹³, лишив таким образом подьячего возможности выполнить просьбу хозяина двора. В допросе женщина сослалась на свое неведение о таком договоре, но ответить за бесчестье (брань в рассматриваемое время чаще всего квалифицировалась судом как бесчестье, см.: [10; 11, с. 79-91]), нанесенное чете Леонтьевых, ей все-таки пришлось.

Частым, но не всегда благоприятным, было взаимодействие и со священнослужителями. Акси́нья Кузнецова, к примеру, вместе со своими детьми оказалась выбрана дьяконом местной церкви Матвеем Михайловым. Свидетели описали произошедшее следующим образом: «И он, диакон, взяв заступ, говорил ей, Акси́нье: я, де, и тебе не спущу, еще, де, и у тебя стрелецкой дух не вышел»¹⁴, никакой другой брани, по их словам, не было. Мирное пребывание Авдотьи Павловой в гостях у священника ее поместья Алкидина (имя в деле не названо) закончилось вторжением крестьян другой хозяйки и избиением ими Авдотьи¹⁵. Из сказанного можно заключить, что особым авторитетом священники не пользовались (этот тезис под-

⁹ РГАДА. Ф. 371. Оп. 1. Ч. 2. Д. 3923. Л. 2.

¹⁰ Там же. Д. 6675. Л. 1.

¹¹ Там же. Д. 4912. Л. 1.

¹² Там же. Д. 7662. Л. 1.

¹³ Там же. Д. 3807. Л. 1об.

¹⁴ Там же. Д. 3842. Л. 3об.

¹⁵ Там же. Д. 5674.

тверждается и в монографии А.Б. Каменского [8, с. 300-308]). Возможно, народ относился к ним как к духовным наставникам и готов был оказывать им почтение, только находясь в сфере их непосредственной юрисдикции – в церкви. В быту же они воспринимались как обычные соседи и были полноценными участниками соседских драг.

Тем не менее, как показывают источники, круг общения не ограничивался людьми, близкими по статусу, и включал порой неожиданные связи. Они представляют большой интерес, поскольку свидетельствуют о том, насколько «реальны» были сословные и социальные границы, какую роль они играли внутри самого общества.

Как уже было сказано, на постое стояли не только солдатки: нередко встречаются такие самоидентификации, как «капральская жена», «мать подпрапорщика», «жена каптенармуса», «сержантская жена», «драгунская жена». Некоторые из этих женщин, по видимому, принадлежали к мелким или разорившимся дворянским родам. Тем не менее они жили на дворе у посадских, деля поместье с солдатками, чаще всего принадлежащими к низшим слоям общества. Разница в социальном положении едва ли ощущалась сторонами и играла какую-то роль в их взаимодействии. К примеру, в 1702 г. жена капитана Акулина Колотова подавала совместную с солдаткой жалобу на свою хозяйку – посадскую «женку»¹⁶, а Анна Огурцова, мать подпрапорщика, в том же году была в гостях у посадского человека вместе с солдатской женой¹⁷.

Нередко случалось так, что члены одной семьи занимали со временем совершенно разные ступени социальной иерархии. Это, однако, ничуть не мешало им продолжать общение. Так, к примеру, из челобитной солдатской жены Аграфены Соловьевой следует, что она подверглась нападению, когда была в гостях «у сестры своей двоюродной... дворянина у Матвеевой жены Вальгина, у Марфы

Петровой дочери»¹⁸. А избили ее, между прочим, брат Вальгина со своей женой, из чего можно заключить, что солдатка Аграфена находилась в довольно тесном взаимодействии с этим дворянским семейством.

Для того чтобы понять, кто окружал женщин и с кем они коммуницировали, необходимо обращать внимание не только на основных участников дел, но и на свидетелей. Кроме того, информацию о социальных связях содержат и «отводы» ответчиков, в которых они заявляли о «дружбе» истицы со свидетелями, или о своей «недружбе» с ними. Насыщенную картину социальных связей представляет дело об избиении жены «записного каменщика» Марьи Степановой подьячим Судного приказа Иваном Шишковским. Истица жила у ответчика «из найму в подклете» с детьми, но без мужа. Уже будучи признанным виновным, Шишковский подал челобитную, в которой писал, что на него накануне напали сын местного священника и сам священник «неведомо с какими людьми и били меня смертным боем, знатно, по наученью истицы моей, Марьи»¹⁹, кроме того, они избили и обесчестили его мать и сестру. За этой жалобой последовала следующая, в которой ответчик утверждал, что Марья имеет «дружбу» с подьячим Иваном Тимофеевым, ведущим дело, и тот помогает ей, утаивая документы. Из этого можно сделать вывод о том, что теоретически²⁰ круг общения этой Марьи (самой имевшей, по видимому, не столь высокий социальный статус) был довольно неоднороден. Она жила у одного подьячего и вынуждена была постоянно с ним коммуницировать, впрочем, возможно, лишь в отрицательном смысле, и «дружила» с другим подьячим. Хотя эта «дружба» и могла заключаться в подкупе,

¹⁸ Там же. Д. 3904. Л. 1. По видимости, речь идет о Матвее Ерофеевиче Вальгине, служилом человеке боярина П.А. Большого-Лопухина, на средства которого (Вальгина) в 1693–1699 гг. был построен Никольский храм Борисоглебского монастыря.

¹⁹ Там же. Д. 4510. Л. 1об.

²⁰ Даже если ответчик и говорил неправду, в принципе такие отношения рассматривались не только как возможные, но и как вполне нормальные.

¹⁶ РГАДА. Ф. 371. Оп. 1. Ч. 2. Д. 4007.

¹⁷ Там же. Д. 3836.

это все-таки не исключает возможности того, что истица и подьячий Тимофеев имели некие приятельские отношения. Наконец, Степанова имела довольно тесные связи со священником и его сыном, раз ей удалось подбить их на преступление.

Названные примеры подтверждают тезис о том, что совместное проживание людей разных сословий, ставшее следствием постоянной повинности, «приводило к тому, что в повседневном общении сословные различия переставали играть сколько-нибудь существенную роль, а устанавливавшиеся отношения носили зачастую фамильярный характер» [8, с. 294].

Говоря о женском досуге в XVIII веке, прежде всего, необходимо разобраться в том, что скрывалось тогда за этим понятием. В.М. Живов считал, что «категория праздного (свободного) времени» появилась лишь при Петре I, как побочное явление государственных попыток «социального дисциплинирования» и «регламентации всего жизненного уклада населения на всем протяжении жизни субъекта» [12, с. 56]. При этом, по его мнению, необходимо разграничивать понятия «досуг» и «праздность». Первое из них возникло лишь в середине XVIII века и было применимо только к элите. Оно понималось как время свободное не от труда, а от государственной регламентации, и тратилось на «благородные» занятия. Образ жизни крестьян и горожан сам по себе не оставлял места свободному времени, поэтому если у высших слоев общества был досуг, то у низших пребывание в праздности расценивалось как безделье и непременно порицалось.

Тем не менее не все дни российских женщин в XVIII веке проходили в трудах. Источники демонстрируют, что они довольно часто ходили в гости и принимали гостей у себя. Судебно-следственные документы оказываются весьма информативным источником для изучения форм проведения досуга: в 22 случаях конфликт происходит, когда разные люди – иногда враждующие между собой, иногда незнакомые, – оказываются в гостях у одного и того же хозяина. В 1702 г.

уже упомянутая Анна Огурцова пришла в гости к одному посадскому человеку и застала там драку между Петром Шарапом и его женой. Анна решила вмешаться в конфликт и заступиться за жену Петра: «и его, Петра, она, истица, била и зубом кусала», за что в итоге досталось и ей самой²¹. В другом случае, истица Лукерья Соморокова жаловалась, что, когда она была «в гостях по призыву» своей знакомой, Пелагеи, «в то ж число к ней же, Пелагее, пришел в дом Семеновской лейб-гвардии сержант Федор Савельев сын Ротов и стал меня, рабу твою, бранить матерны и безчестить всячески, и называл меня курвою, и замахивался палкою, хотел меня бить»²².

Для женщин низших слоев свободное общение с мужчинами было нормой, но в большинстве случаев они все же взаимодействовали со своими «товарками». Так, Ульяна Кузнецова в 1702 г. сообщала, что выходила «из дворишка своего на огород к соседке», а по возвращении была избита. Сведения о том, что дело происходило в третьем часу ночи, а помимо истицы с соседкой на том огороде было еще 5 человек, она опустила как ненужные подробности. Ответчик же не преминул это отметить. Нада Бошковска пишет, что в конце XVII века еще существовали праздники, которые «справляли только женщины, следуя, может быть, преданиям языческой старины» [13, с. 169]. В базе настоящей работы встречается лишь одно упоминание о таком празднике. Солдатка Аграфена Астамахина в 1703 г. привела в Семеновский приказ свою тезку Аграфену Уварову и обвинила ее в краже треуха²³. Произошло это, по словам истицы, когда к ней на «родины» собрались родственницы и подружки²⁴. Безобидные с первого взгляда женские

²¹ РГАДА. Ф. 371. Оп. 1. Ч. 2. Д. 3836. Л. 2.

²² Там же. Д. 6910. Л. 1.

²³ Треух – зимняя шапка с тремя ушами, защищавшими уши и затылок.

²⁴ РГАДА. Ф. 371. Оп. 1. Ч. 2. Д. 3900. Л. 1. Интересно отметить, что женщины находились в традиционных русских головных уборах, хотя по указу Петра I от 1701 г. ношение старого русского костюма для горожан было запрещено.

посиделки далеко не всегда кончались благополучно. Так, например, в 1702 г. Мавра Сундукова, придя по приглашению солдатки Ирины Кондратьевой к ней в гости, в итоге чуть не лишилась жизни. Дело обстояло следующим образом: Ирина пригласила к себе помимо Мавры еще двоих женщин и накрыла для них стол. Позже к ним присоединились Варвара – хозяйка двора, на котором стояла Ирина, со своей матерью Аленой. Варвара, решив пошутить, сдернула кокошник сначала с себя, потом с других гостей, но Мавра «осердилась и з головы у себя сорвать не дала»²⁵. Это спровоцировало ссору между двумя женщинами, а затем и драку, в ходе которой Варвара кинула в Мавру ножом, но попала в ее дочь.

Нередко предпринимались «семейные» выходы в гости, однако узнаем мы о них из-за их печальных исходов. Так, в 1730 г. уже упоминавшиеся Петр Шарап с супругой, находясь в доме знакомого, как ни в чем не бывало устроили выяснение отношений с дракой²⁶. Иван Латышов с женой Ариной в 1702 г. пришли к некой Федоре Булатовой «на постоянный двор для свиданья, по знакомству, и у ней, Федоры, они начевали», а затем, «взломя коробку»²⁷, украли ее вещи. По видимости, «знакомство» это было недавним, и Федора плохо представляла, с кем имеет дело, но тем не менее пустила к себе ночевать пару. Этот случай вызывает некоторые вопросы: такая доверчивость – личная черта Федоры, или же связи в то время люди вообще завязывали намного быстрее, чем сейчас? Были ли эти люди «профессиональными» преступниками, обводившими таким образом своих «приятелей» вокруг пальца, или в единичном случае решили воспользоваться ситуацией? К сожалению, имеющиеся источники не позволяют нам ответить на эти вопросы.

Данные, почерпнутые из источников, противоречат традиционному представлению об исключительно благопристойном прово-

ждении женщинами досуга. Нередко они напивались и без смущения сообщали об этом в суде, даже когда такая информация была не обязательна. Вряд ли, однако, это была наивная откровенность: логичнее предположить, что никем в обществе того времени подобное явление не осуждалось. И мужья этих женщин, и судебные власти воспринимали происходящее как норму. В 1704 г. солдат Лазарь Соболев жаловался, что на его жену напал «посацкой человек Иван, прозвище Чиж, и почел у ней просить вина, которое она, купив на кружале»²⁸, несла к свойственнице своей»²⁹. Татьяна Антонова, обвиненная в брани в 1708 г., и вовсе заявила, что до этого была в «кабаке» со своим сыном, а «ее, истицу, она, Татьяна, во пьянстве своем бранила ль, не упомянуть»³⁰. С другой стороны, например, в словах Власа Панфилова чувствуется явное осуждение своей постоялицы, которая пришла «из гостей в домишко отца моего, напивши пьяна»³¹. Несколько дел подтверждают, что пьянство часто вело к промискуитету.

Компания у женщин также далеко не всегда подбиралась приемлемая: хозяйки порой даже не знали своих гостей. Так было и в случае Матрены Ушаковой в 1706 г.: «в вечерни пришли к ней, Матрене, в гости Иванова жена Посошкова»³² Софья Родионова дочь с сестрами ево, Ивановыми, вдовами Аксиньей да Агафьей, да с ними ж пришел капитан, которой стоит у того Ивана, а как ево зовут и которого полку, того она не знает, а за ним были салдаты, три человека»³³. Во втором часу ночи женщины отправились по домам, оставив хозяйку с гостем, уже изрядно выпивших, по словам одной из свидетельниц, одних. Кончилось это тем, что капитан решил заступиться за Матрену, жаловавшуюся ему на своих соседей по постое, шестерых солдат, и выгнать их из избы. В

²⁸ Кружало – дом для продажи в рознь чарками вина, водки, пива и меду.

²⁹ РГАДА. Ф. 371. Оп. 1. Ч. 2. Д. 5204. Л. 1об.

³⁰ Там же. Д. 6675. Л. 1об.

³¹ Там же. Д. 3839. Л. 1об.

³² Возможно, речь идет об известном Иване Тимофеевиче Посошкове.

³³ РГАДА. Ф. 371. Оп. 1. Ч. 2. Д. 6386. Л. 1об.

²⁵ РГАДА. Ф. 371. Оп. 1. Ч. 2. Д. 3792. Л. 11.

²⁶ Там же. Д. 3836.

²⁷ Там же. Д. 3819. Л. 1.

конфликт попытался вмешаться возмущенный хозяин, вследствие чего завязалась перепалка, и его жена получила выстрел в голову. Поражают оправдания Матрены на допросе: по ее мнению, солдат необходимо было свести со двора, во-первых, потому что «живут те салдаты в том доме несмирно, безпрестанно в гулки и в варганы играют, скачут и пляшут», а во-вторых, потому что ей «с холостыми в одном подклете стоять непригоже»³⁴.

Если для знатной женщины в начале XVIII века открылось множество неизвестных ранее форм времяпрепровождения, таких как балы и ассамблеи, то жизнь простолюдинок в этом смысле, как представляется, мало изменилась. И в XVII веке для них не было ничего зазорного в обществе мужчин и в чрезмерных возлияниях. Нет и оснований предполагать, что походы в гости стали новшеством петровской эпохи. С другой стороны, те же постоянная и рекрутская повинности наложили определенный отпечаток на досуг женщин из низов: во-первых, солдаты, приезжавшие в город и начинавшие самостоятельно зарабатывать деньги тяжелым трудом, не знали другого развлечения, кроме распития спиртного в сомнительных компаниях. Во-вторых, количество военного контингента, всегда готового пить и дебоширить, а также пользовавшегося услугами «кружал и блядней», в городах резко увеличилось, что оказало прямое влияние и на жизнь женщин.

Проанализированный комплекс источников позволяет с высокой долей уверенности заключить, что судебно-следственные документы предоставляют весьма широкие возможности для изучения таких аспектов повседневности, как женский досуг и круг общения. Разумеется, эти возможности сопряжены с некоторыми ограничениями: извлекаемую из них информацию нельзя воспринимать как непосредственное отражение реальности или даже субъективное видение этой реальности участником дела. Хотя бы потому, что он не волен выбирать, о чем го-

ворить, а должен отвечать на вопросы следствия. А значит, до нас доходят только сведения, представляющие ценность для суда и восстанавливающие лишь малую частичку повседневности. Необходимо также учитывать условия, в которых произносятся показания и влияние человеческого фактора: допрашиваемый всегда находится под большим или меньшим давлением, испытывает стресс, стремится приукрасить картину или что-то недоговаривает, попросту забывает некоторые подробности; свидетель может находиться в сговоре с одной из сторон, также как и подьячий, ведущий дело.

И даже учитывая все перечисленные ограничения, из судебно-следственных документов можно извлечь немало важных данных. Чаще всего особую ценность для исследователя представляет именно та информация, которая не несет никакой ценности для говорящего. Как раз те практики, которые кажутся людям XVIII века такими привычными и обыденными, что они упоминают о них лишь мимоходом, вызывают наибольший интерес, потому что позволяют восстановить ту «чужую» культуру, с которой мы имеем дело.

Во-вторых, данные о конфликтах с участием женщин выводят на еще одну важную тему, в настоящее время активно разрабатываемую в западной историографии: о специфике женского насилия. Как считают современные исследователи, низкий уровень участия женщин в насильственных преступлениях сам по себе не говорит о том, что, в отличие от мужчин, женщины не проявляли жестокости. Скорее женское насилие и женская жестокость проявлялись в других видах: в повседневных стычках с соседями, брани и нанесении легких телесных повреждений (см., например: [14; 15]). Материал, представленный здесь, однозначно подтверждает вывод западных историков.

В-третьих, в работе была сделана попытка взглянуть на определенные стороны жизни женщины XVIII века под новым, по сравнению с предшествующей историографией, углом. Изучение «обычных» дней «обыч-

³⁴ РГАДА. Ф. 371. Оп. 1. Ч. 2. Д. 6386. Л. 12.

ных» женщин в мельчайших деталях призвано дополнить и обогатить общую картину жизни русских женщин, уже во многом воссозданную историками. Выбранный угол зрения позволяет переосмыслить сущность перемен, произошедших в первой четверти XVIII века. Очевидно, что реально происхо-

дившие изменения не сводились к предписанным сверху и приобретали совершенно иные масштабы. Запущенные властью процессы развивались дальше по собственной логике и не всегда были этой власти подконтрольны.

Список источников

1. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века). СПб.: Искусство-СПб, 1994. 412 с.
2. Белова А.В. Четыре возраста женщины. Повседневная жизнь русской провинциальной дворянки XVIII – середины XIX в. СПб.: Алетейя, 2010. 478 с.
3. Пушкарева Н.Л. Частная жизнь русской женщины в XVIII столетии. М.: Ломоносов, 2012. 202 с.
4. Лавров А.С. Колдовство и религия в России. 1700–1740 гг. М.: Древнехранилище, 2000. 572 с.
5. Видничук А.О. Штрихи к социальному портрету русской преступницы 30-х гг. XVIII в. // Электронный научно-образовательный журнал «История». 2020. Т. 11. № 6 (92). <https://doi.org/10.18254/S207987840010612-2>
6. Субботина Л.Е. Натуральный постой в XVIII–XIX в.: через льготы к цивилизованным формам отношений армии и населения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2007. Вып. 2 (46). С. 136-140.
7. Щербинин П.П., Яковлева Л.Е. Правовое регулирование постоянной повинности в Российской империи в XVIII–XIX в. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. Вып. 1 (69). С. 408-411.
8. Каменский А.Б. Повседневность русских городских обывателей. Исторические анекдоты из провинциальной жизни XVIII в. М.: РГГУ, 2007. 403 с.
9. Калашиников Г.В. К вопросу о квартировании войск в городах России в первой половине XVIII в. // Города Европейской России конца XV – первой половины XIX века: материалы Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Ч. 1. Тверь, 2003. С. 152-162.
10. Кошелева О.Е. «Бесчестье словом» петербургских обывателей петровского времени и монаршая власть // Одиссей. Человек в истории. М.: Наука, 2003. С. 140-169.
11. Каменский А.Б. Россия в XVIII столетии: общество и память. М.: Алетейя, 2017. 336 с.
12. Живов В.М. Время и его собственник в России раннего Нового времени (XVII–XVIII века) // Очерки исторической семантики русского языка раннего Нового времени / под ред. В.М. Живова. М.: Языки славянских культур, 2009. С. 27-101.
13. Бошковска Н. Мир русской женщины семнадцатого столетия / пер. Р.А. Гимадеева. СПб.: Алетейя, 2014. 524 с.
14. Hurl-Eamon J. Gender and Petty Violence in London, 1680–1720. Columbus: Ohio State University Press, 2005. 213 p.
15. Ingram M. “Scolding women cuckold or washed”: a crisis in gender relations in early modern England? // Women, Crime and the Courts in Early Modern England / ed. by J. Kermode, G. Walker. L., 1994. P. 47-79.

References

1. Lotman Y.M. *Besedy o russkoy kul'ture. Byt i traditsii russkogo dvoryanstva (XVIII – nachalo XIX veka)* [Conversations about Russian Culture. Life and Traditions of the Russian Nobility (18th–Early 19th Century)]. St. Petersburg, Iskustvo-SPb Publ., 1994, 412 p. (In Russian).
2. Belova A.V. *Chetyre vozrasta zhenshchiny. Povsednevnyaya zhizn' russkoy provintsial'noy dvoryanki XVIII – serediny XIX v.* [Four Ages of Woman. Everyday Life of a Russian Provincial Noblewoman of the 18th – Mid-19th Centuries]. St. Petersburg, Aleteyya Publ., 2010, 478 p. (In Russian).

3. Pushkareva N.L. *Chastnaya zhizn' russkoy zhenshchiny v XVIII stoletii* [The Private Life of a Russian Woman in the 18th Century]. Moscow, Lomonosov Publ., 2012, 202 p. (In Russian).
4. Lavrov A.S. *Koldovstvo i religiya v Rossii. 1700–1740 gg.* [Witchcraft and Religion in Russia. 1700–1740]. Moscow, Drevnekhranilishche Publ., 2000, 572 p. (In Russian).
5. Vidnichuk A.O. Shtrikhi k sotsial'nomu portretu russkoy prestupnitsy 30-kh gg. XVIII v. [Strokes to the social portrait of a Russian female criminal of the 1730s]. *Elektronnyy nauchno-obrazovatel'nyy zhurnal «Istoriya» – “History”*, 2020, vol. 11, no. 6 (92). <https://doi.org/10.18254/S207987840010612-2>. (In Russian).
6. Subbotina L.E. Natural'nyy postoy v XVIII–XIX v.: cherez l'goty k tsivilizovannym formam otnosheniy armii i naseleniya [Natural wait in the 18th–19th centuries: through benefits to civilized forms of relations between the army and the population]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2007, issue 2 (46), pp. 136–140. (In Russian).
7. Shcherbinin P.P., Yakovleva L.E. Pravovoye regulirovaniye postoynoy povinnosti v Rossiyskoy imperii v XVIII–XIX v. [Legal regulation of fixed duty in the Russian Empire in the 18th–19th centuries]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2009, issue 1 (69), pp. 408–411. (In Russian).
8. Kamenskiy A.B. *Povsednevnost' russkikh gorodskikh obyvateley. Istoricheskiye anekdoty iz provintsial'noy zhizni XVIII v.* [Everyday Life of Russian Urban Dwellers. Historical Anecdotes from the Provincial Life of the 18th Century]. Moscow, Russian State University for the Humanities Publ., 2007, 403 p. (In Russian).
9. Kalashnikov G.V. K voprosu o kvartirovaniy voysk v gorodakh Rossii v pervoy polovine XVIII v. [On the issue of quartering troops in the cities of Russia in the first half of the 18th century]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Goroda Evropeyskoy Rossii kontsa XV – pervoy poloviny XIX veka»: v 2 ch.* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference “Cities of European Russia in the Late 15th – the First Half of the 19th Centuries: in 2 pt]. Tver, 2003, pt 1, pp. 152–162. (In Russian).
10. Kosheleva O.E. «Beschest'ye slovom» peterburgskikh obyvateley petrovskogo vremeni i monarshaya vlast' [“Dishonour by the word” of the St. Petersburg inhabitants of the time of Peter the Great and the monarchy]. *Odyssey. Chelovek v istorii* [Odyssey. Man in History]. Moscow, Nauka Publ., 2003, pp. 140–169. (In Russian).
11. Kamenskiy A.B. *Rossiya v XVIII stoletii: obshchestvo i pamyat'* [Russia in the 18th Century: Society and Memory]. Moscow, Aleteyya Publ., 2017, 336 p. (In Russian).
12. Zhivov V.M. Vremya i ego sobstvennik v Rossii rannego Novogo vremeni (XVII–XVIII veka) [Time and its owner in early modern Russia (17th–18th centuries)]. *Ocherki istoricheskoy semantiki russkogo yazyka rannego Novogo vremeni* [Essays on the Historical Semantics of the Russian Language in Early Modern Times]. Moscow, Yazyki slavyanskikh kul'tur Publ., 2009, pp. 27–101. (In Russian).
13. Boshkovska N. *Mir russkoy zhenshchiny semnadtsatogo stoletiya* [The World of Russian Women of the Seventeenth Century]. St. Petersburg, Aleteyya Publ., 2014, 524 p. (In Russian).
14. Hurl-Eamon J. *Gender and Petty Violence in London, 1680–1720*. Columbus, Ohio State University Press, 2005, 213 p.
15. Ingram M. “Scolding women cucked or washed”: a crisis in gender relations in early modern England? *Women, Crime and the Courts in Early Modern England*. London, 1994, pp. 47–79.

Информация об авторе

Видничук Анастасия Олеговна, аспирант, Школа исторических наук, младший научный сотрудник Центра истории России Нового времени, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-5413-5133, avidnichuk@hse.ru

Статья поступила в редакцию 07.12.2021
Одобрена после рецензирования 09.03.2022
Принята к публикации 18.03.2022

Information about the author

Anastasiya O. Vidnichuk, Post-Graduate Student, School of Historical Sciences, Junior Research Scholar of Modern History of Russia Center, National Research University “Higher School of Economics”, Moscow, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-5413-5133, avidnichuk@hse.ru

The article was submitted 07.12.2021
Approved after reviewing 09.03.2022
Accepted for publication 18.03.2022

Научная статья
УДК 929.5
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-491-504

Династическое законодательство императора Александра III

Дмитрий Сергеевич БАРТАШЕВ

ФГБОУ ВО «Государственный академический университет гуманитарных наук»
119049, Российская Федерация, г. Москва, Мароковский пер., 26
dmitri_bartashev@mail.ru

Аннотация. Рассмотрены вопросы, связанные с историей российского династического законодательства и его реформами, произведенными в царствование Александра III. В работах специалистов, посвященных личности и правлению этого императора, тема династических преобразований освещена недостаточно ярко, а то и вовсе обходится стороной. Восполнение этого пробела является целью данного исследования. В связи с этим представляется необходимым разобраться в том, как действовали династические законы Российской империи, почему и когда возникла надобность в их изменении, как проходила работа по этому изменению, с чьим сопротивлением реформа столкнулась и, наконец, к каким результатам она привела. Источниковой базой такого исследования послужили материалы из фондов Государственного архива Российской Федерации, нормативно-правовые акты, представленные в Полном собрании законов Российской империи, Своде законов Российской империи и Собрании узаконений и распоряжений Правительства, опубликованные воспоминания и дневниковые записи участников событий, в частности, членов императорской фамилии и видных сановников А.А. Половцова, С.Ю. Витте и некоторых других. В результате исследования данных источников сделан вывод, что династические реформы Александра III являются важнейшей вехой в эволюции русского династического права, а также принадлежат к числу знаковых, но незаслуженно обделенных вниманием событий его царствования.

Ключевые слова: Российская императорская фамилия, Дом Романовых, династические браки, порядок наследования престола, Основные законы Российской империи, морганатические браки

Для цитирования: Барташев Д.С. Династическое законодательство императора Александра III // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 2. С. 491-504. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-491-504>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-491-504

Dynastic legislation of Emperor Alexander III

Dmitrii S. BARTASHEV

State Academic University for the Humanities
26 Maronovskiy per., Moscow 119049, Russian Federation
dmitri_bartashev@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/)



© Барташев Д.С., 2022

Abstract. We examine issues related to the history of Russian dynastic legislation and its reforms carried out during the reign of Alexander III. In the works of specialists dedicated to the personality and rule of this emperor, the topic of dynastic transformations is not sufficiently highlighted, or even completely bypassed. To fill this gap is the purpose of this study. In this regard, it seems necessary to understand how the dynastic laws of the Russian Empire operated, why and when there was a need to change them, how the work on this change proceeded, whose resistance the reform faced and, finally, what results it led. The source base for this study was materials from the funds of the State Archive of the Russian Federation, normative and legal acts presented in the Complete Collection of Laws of the Russian Empire, the Code of Laws of the Russian Empire and the Collection of Legalizations and Orders of the Government, published memoirs and diaries of participants in the events, in particular, members of the Imperial family and prominent dignitaries such as A.A. Polovtsov, S.Y. Witte and some others. As a result of studying these sources, the author of the article comes to the conclusion that the dynastic reforms of Alexander III are the most important milestone in the evolution of Russian dynastic law, and also belong to the number of significant, but undeservedly neglected, events of his reign.

Keywords: Russian imperial family, House of Romanovs, dynastic marriages, order of succession to the throne, basic laws of the Russian Empire, morganatic marriages

For citation: Bartashev D.S. Dinasticheskoye zakonodatel'stvo imperatora Aleksandra III [Dynastic legislation of Emperor Alexander III]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 2, pp. 491-504. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-491-504> (In Russian, Abstr. in Engl.)

В настоящее время возрос интерес к личности и царствованию императора Александра III, появляются новые публикации, в которых переосмысливается его роль и место в истории России. Негативные оценки его деятельности, преобладавшие еще совсем недавно, теперь нередко сменяются на противоположные. В более позитивном ключе освещаются мероприятия правительства Александра III, проведенные в том числе по его инициативе и при непосредственном участии. Тем не менее далеко не все из них привлекли пристальное внимание специалистов.

К числу таких малоизученных вопросов следует отнести проведенные в это царствование преобразования в сфере династического законодательства (высочайшие указы от 24 января 1885 г., 2 июля 1886 г., 23 марта и 6 июня 1889 г.). В существующей научной литературе по Александру III и его царствованию довольно подробно разобрана семейная жизнь царя, значительно меньше внимания уделяется взаимоотношениям с остальными членами императорской фамилии и уж совсем немного говорится, а зачастую только упоминается, о династических реформах

1880-х гг. [1, с. 358-367; 2, с. 165-168; 3, с. 262-264; 4, с. 41-44]. Попытка в определенной степени восполнить этот пробел является целью данного исследования. В связи с этим представляется необходимым разобратся в том, как действовали династические законы Российской империи, почему и когда возникла надобность в их изменении, как проходила работа по этому изменению, с чьим сопротивлением реформа столкнулась и, наконец, к каким результатам она привела.

Источниковой базой такого исследования послужили материалы из фондов Государственного архива Российской Федерации, нормативно-правовые акты, представленные в Полном собрании законов Российской империи, Своде законов Российской империи и Собрании узаконений и распоряжений Правительства, опубликованные воспоминания и дневниковые записи участников событий, в частности, членов императорской фамилии и видных сановников А.А. Половцова, С.Ю. Витте и некоторых других.

* * *

В истории русского династического права можно выделить несколько знаковых событий, своего рода рубежей. Во-первых, это – утверждение императором Павлом I двух основополагающих документов – *Акта о престолонаследии*¹ и *Учреждения об императорской фамилии*² – во время его коронации в 1797 г. Во-вторых, появление в России нормы о морганатических браках членов императорского дома и статусе потомства от них в связи с женитьбой в 1820 г. цесаревича Константина Павловича на польской дворянке, графине Иоанне Грудзинской, получившей титул светлейшей княгини Лович³. Далее, это – внесение павловских законов о династии в состав *Основных законов Российской империи* во время кодификации, проведенной под руководством графа М.М. Сперанского в

1820–1830-х гг.⁴ Следующей важной вехой в этом ряду следует назвать династическое законодательство Александра III, что является предметом данного исследования.

К моменту его вступления на престол численность членов императорской фамилии стала уже весьма внушительной – 37 человек, из них 27 мужского пола. По образному замечанию С.Ю. Витте, «в это время у нас всяких великих князей размножилось целое стадо» [5, т. 2, с. 264]. Это ложилось, с одной стороны, тяжким бременем на Уделы (полное название в разные годы: Министерство уделов, Департамент уделов, Главное управление уделов) – ведомство (независимое от государственного бюджета), призванное обеспечивать материальное благосостояние высочайших особ; с другой стороны, могло вызывать опасения в смысле падения их престижа. Император Александр III решил резко сузить круг лиц, на полном основании входящих в императорскую фамилию и, тем самым, имеющих право пользования удельными доходами. Подобные настроения государя разделяли и даже подогревали наиболее близкие к нему лица – старший из братьев царя, великий князь Владимир Александрович, и министр императорского двора и уделов граф И.И. Воронцов-Дашков. Именно они наряду с государственным секретарем А.А. Половцовым взяли на себя инициативу по проведению данной реформы в жизнь. На первоначальном этапе в обсуждении вопроса активно участвовал управляющий Департаментом уделов генерал-лейтенант П.П. Дурново [6, т. 1, с. 170], но вскоре он был вынужден оставить эту должность вследствие конфликта со своим начальником – министром Воронцовым – и к последующей реализации проекта уже не привлекался.

Непосредственным поводом к началу приготовлений реформы стала ожидаемое в середине 1880-х гг. появление первых представителей следующего поколения царской

¹ ПСЗ (Полное собрание законов Российской империи). Собр. 1-е. Т. 24. № 17910.

² Там же. Т. 24. № 17906.

³ ГА РФ (Государственный архив Российской Федерации). Ф. 679. Оп. 1. Д. 66. Л. 1-2. ПСЗ. Собр. 1-е. Т. 37. № 28208.

⁴ Свод законов Российской империи, повелением государя императора Николая Павловича составленный. Изд. 1832 г. [Т. 1–15]. СПб., 1832. Т. 1. Ч. 1: Основные государственные законы. С. 3-64.

фамилии – правнуков императора (в данном случае, Николая I) по мужской линии. Дело в том, что 15 апреля 1884 г. вступил в брак великий князь Константин Константинович⁵, и в течение 1885 и 1886 гг. ожидалось рождение его первенца. Для инициаторов намеченного преобразования и самого государя было очевидно: провести его необходимо до этого события во избежание дальнейших юридических коллизий. Положение осложнялось тем, что речь шла о ветви великого князя Константина Николаевича, с которым у его племянника Александра Александровича сложились весьма напряженные отношения с самого детства. Как известно, Александр III, взойдя на престол, отстранил дядю Константина от всякого участия в государственных делах, тем более, что в предыдущее царствование тот, по сути, являлся вторым человеком в стране. Несложно было представить, какое недовольство, а то и возмущение Константина Николаевича, а также его братьев Николая и Михаила вызовет перспектива ограничения в правах их будущих внуков. Так в итоге и случилось. Именно поэтому на ранних этапах обсуждение проекта происходило в условиях строгой конфиденциальности с участием лишь самого узкого круга посвященных. Так, государственный секретарь А.А. Половцов держал в неведении о происхождении своего непосредственного начальника (по должности председателя Государственного совета) – великого князя Михаила Николаевича [6, т. 1, с. 275, 311-312]. Кроме того, по понятным причинам сочтено было неудобным привлечение к проекту действующего министра юстиции Д.Н. Набокова, который являлся выдвиженцем и многолетним сотрудником великого князя Константина Николаевича. Когда же 4 ноября 1885 г. Д.Н. Набоков был уволен в отставку, его преемника на посту министра Н.А. Манасеина допустили к участию в подготовке реформы.

⁵ ПСЗ. Собр. 3-е. Т. 4. № 2151. Собрание узаконений и распоряжений Правительства, издаваемое при Правительствующем Сенате. 1884. СПб.: Сенатская типография, 1884. Ст. 316.

При всем флере таинственности, окружавшем первоначальное обсуждение вопроса, лицам, участвовавшим в этом деле, было ясно, что нельзя не привлечь к нему крупнейшего знатока дворцовых тайн и традиций, министра императорского двора при Александре II графа А.В. Адлерберга, бывшего с юности другом и наперсником покойного государя. Он возглавил работу предварительной комиссии, которая должна была наметить основные положения нового династического закона. Именно по настоянию графа были отведены от участия в ней кандидатуры Д.Н. Набокова и К.П. Победоносцева, и комиссия в итоге составила из великого князя Владимира, министра И.И. Воронцова и статс-секретаря А.А. Половцова [6, т. 1, с. 177]. Эти лица совещались несколько месяцев (с весны по зиму 1884 г.), но работа продвигалась нелегко. Несмотря на узкий, конфиденциальный состав участников, каждый из них представлял себе суть проблемы и свою роль в реализации проекта отнюдь не одинаково.

Граф Адлерберг, будучи деятелем предыдущего царствования, не разделял мысли Александра III о необходимости пересмотра Учреждения об императорской фамилии и всячески тормозил обсуждение вопроса. Также он весьма дорожил своими близкими, почти семейными, налаженными за долготлетнюю служебную деятельность отношениями со многими членами царского дома и опасался принять на себя вполне ожидаемое неудовольствие с их стороны. Кроме того, маститый царедворец едва сдерживал раздражение от факта, что ему приходится иметь дело с людьми, намного более младшими по возрасту и по службе, в особенности со своим преемником во главе придворного ведомства.

Великий князь Владимир Александрович, напротив, воспринял идею старшего брата близко к сердцу, как свою собственную. Его, казалось, несколько не смущала перспектива столкнуться с возмущением со стороны родственников. Энергичный и резкий в обращении, он готов был идти до кон-

ца в воплощении в жизнь назревшей реформы. Не стоит забывать, что великого князя занимала в данном случае и возможность укрепить положение своей собственной линии (Владимировичей) в составе дома Романовых. Это впоследствии привело к некоторым осложнениям, о чем пойдет речь ниже.

Граф Воронцов-Дашков видел свою главную задачу в неукоснительном соблюдении повелений и предубаждений царя. Не будучи, в отличие от своего предшественника Адлерберга, лично столь близок к государю, как тот к его отцу, министр двора не так дорожил и отношением к себе со стороны членов императорской фамилии. Те в ответ едва ли не открыто воспринимали его как своего врага. «Этот человек предан государю, но ненавидит все его семейство» [6, т. 1, с. 309], – считал великий князь Михаил Николаевич.

Наконец, А.А. Половцов, призванный в состав данной комиссии в качестве законника-правоведа, предпочитал высказываться на ее заседаниях, в основном, по поводу конкретных юридических формулировок и редакций. О том, что именно он был едва ли не главным инициатором начала рассмотрения вопроса и двигателем всего последующего дела, становится известно лишь со страниц его «Дневника».

Следует отметить, что между великим князем Владимиром, Воронцовым и Половцовым существовали давние близкие, приятельские взаимоотношения и общность взглядов по многим вопросам, что не могло не способствовать успеху их совместной работы над проектом нового закона о династии.

Видя, что дело двигается туго, император взял его в свои руки. Он собрал у себя на совещаниях 14 и 22 января 1885 г. вышеозначенных лиц (первое – без участия А.В. Адлерберга, второе – с ним). На них основные положения предполагаемой реформы были выработаны и затем оформлены в виде именного указа, данного Сенату 24 января под названием «О некоторых изменениях в Учреждении об Императорской Фамилии» и опубликованного в «Правительственном вестнике» 27 января. В его тексте упоминался закон Павла I от 5 апреля 1797 г., затем

говорилось о том, что назрели изменения, основным из которых является следующее: «Великими Князьями, Великими Княжнами и Императорскими Высочествами почитать Сыновей, Братьев, Дочерей, Сестер, а также Внуков Императоров, по прямой линии от мужеского поколения происшедших; Правнуков же Императоров, от мужеского поколения происшедших, признавать Высочествами, Князьями и Княжнами крови Императорской». Далее объявлялось о создании особой комиссии по пересмотру Учреждения об императорской Фамилии 1797 г.⁶

При обсуждении этого текста государь высказал пожелание сообщить своим родственникам о намечаемой мере заранее, но участники совещания убедили его поставить великих князей, в частности, Константина Николаевича, перед фактом публикации указа, когда ничего изменить уже будет нельзя. Кроме того, Александр III первоначально настаивал, чтобы насчет его собственных потомков было установлено строже, чем в отношении представителей других линий дома Романовых. Государь находил, что незачем оставлять титулы великого князя и императорского высочества за его будущими внуками (до рождения которых, как оказалось, ему не суждено было дожить). С большим трудом присутствующие отговорили царя от такой трактовки правил престолонаследия, так как в этом случае члены династии, находящиеся ближе к престолу, оказались бы в юридически ущемленном положении по сравнению со своими родственниками, что было бы явно нелогично. Совещавшиеся напомнили государю в данном случае о положении дел в царствующих домах Австрии, Пруссии и Англии, где не было никаких подобных ограничений для внуков самого монарха [6, т. 1, с. 305].

Стоит также упомянуть, что еще ранее была запрошена справка о состоянии в Австро-Венгерском императорско-королевском доме (Габсбургско-Лотарингская династия) от посла в Вене (впоследствии министра

⁶ ПСЗ. Собр. 3-е. Т. 5. № 2695. Собрание узаконений... 1885. Ст. 112.

иностранных дел России) князя А.Б. Лобанова-Ростовского, бывшего не только видным дипломатом, но и крупным знатоком генеалогии⁷. Князь сообщил, что все члены Габсбургской фамилии, еще более многочисленной, чем Романовы, имеют право на титулы эрцгерцога (аналогичный великокняжескому в нашей стране) и императорского высочества, но те из них, кто находится далеко в очереди на престол, могут получать лишь довольно символическое содержание, которого не хватает даже на проживание в столице, что абсолютно неприемлемо в российских реалиях [6, т. 1, с. 212, 444].

На финальной стадии утверждения документа возник вопрос: не следует ли объявить о реформе всенародным манифестом, а не всего лишь указом Сенату? Но тогда возобладали соображения, «что в этом вопросе надо как можно менее разглагольствовать, манифест же должен главным образом быть выразителем чувства царствующего монарха по поводу крупного государственного события; вообще много говорить народу о неудобствах слишком многочисленной царской семьи, разумеется, нежелательно» [6, т. 1, с. 302].

Как и следовало ожидать, после обнародования документа последовала весьма бурная реакция. Так, великий князь Михаил Николаевич изливал горечь и негодование по поводу объявленной меры на своего сотрудника Половцова, не подозревая, что тот был отнюдь не пассивным участником событий. Младшего из дядей императора больше всего беспокоила даже не суть изменений, а форма, в которой они были поданы, что его с братьями ни о чем не предупредили заранее и не пригласили к обсуждению. Выше уже отмечено, из каких соображений сделано было именно так. Сам великий князь Михаил утверждал, что они с супругой Ольгой Федоровной восприняли новости более-менее спокойно, а вот «в Мраморном дворце совсем иное; там и вел. кн. Константин Нико-

лаевич и Александра Иосифовна положительно в бешенстве» [6, т. 1, с. 308].

Из дневника самого великого князя Константина можно узнать, что 5 февраля он пригласил к себе брата Михаила с графом Адлербергом и в резкой форме выразил им свое недовольство проведенной мерой. Он доказывал «всю гнусность этого дела, как оно есть прямое нарушение принесенной присяги и есть прямое лишение прав состояния, есть проявление Самодержавия в самой дикой форме: нраву моему не препятствуй!»⁸. Гости, как могли, старались смягчить гнев опального хозяина, но, будучи сами не убеждены в необходимости данной реформы, скорее соглашались с ним.

Роптали и остальные члены династии: письмо с выражением полного неодобрения указа своего племянника прислала даже великая княгиня Ольга Николаевна, в замужестве королева Вюртембергская, покинувшая Россию почти 40 лет тому назад [6, т. 1, с. 322]. Недовольство послышалось и с другой стороны: Д.Н. Набоков заявил И.И. Воронцову-Дашкову, что к подготовке реформы следовало бы привлечь и его как подлежащего министра, отметив, что он сам так всегда предлагает государю в отношении своих коллег. Граф возразил: «А я этого не делаю» [6, т. 1, с. 310-311].

Надо сказать, что «виновник» всех этих событий, великий князь Константин Константинович, воспринял их, в отличие от отца и большинства родственников, достаточно безучастно. В его дневнике в записи за 9 февраля 1885 г. читаем: «Я еще ни слова не упомянул об Указе сенату, наделавшем столько шуму. Дело в том, что изменено Учреждение об Императорской Фамилии, а именно, правнуки Государей (например, мои дети, если им суждено когда-нибудь существовать) уже не будут великими князьями, а князьями Императорской крови с титулом Высочества. Это произвело целую бурю. Мои родители были в сильном негодовании. Что же касается меня, то я принял эту новость совершенно спокойно и нимало не счи-

⁷ Его авторству, в частности, принадлежит «Русская родословная книга» (т. 1–3, СПб., 1873–78; 2-е изд., т. 1–2, СПб., 1895).

⁸ ГА РФ. Ф. 722. Оп. 1. Д. 117. Л. 62.

тал себя обиженным. Положим, мне несколько жалко, что, если будут у меня дети, им не дадут того же титула, как у меня; все же я не горюю: дети мои, во-первых, будут Русские, а во-вторых, Романовы, и с меня довольно. Я думаю, этот новый закон имеет даже весьма мудрое основание. Может быть, приступили к нему и привели его в исполнение несколько неожиданно и резко; но в чем же, как не в издании законов, должно выражаться самодержавие, за которое мы все станем головою? Манфред⁹ занимает меня гораздо больше, нежели все эти вопросы; командование ротой – тоже. Пока я сам не занимаю высокие государственные должности, мне решительно все равно, что с нами будут делать. Прикажут – ладно. А я пишу стихи и очень доволен своей судьбой, своим обедом и женой^{10»}¹¹.

Судя по этим строкам, он не соотнес проведенную реформу с собой и своим ожидавшимся потомством. В то же время Константин Николаевич явно воспринял ее как очередной выпад против себя со стороны императора и его окружения.

После издания указа 24 января 1885 г. прошло еще несколько месяцев, прежде чем решено было приступить к непосредственному изменению Учреждения об императорской фамилии. Поводом стала беременность великой княгини Елизаветы Маврикиевны, супруги Константина Константиновича, и то, что их ребенок может родиться с не до конца определенным статусом. Лишь в декабре того года началось формирование новой, теперь уже не предварительной, комиссии для кодификации династического закона. Ее первое заседание состоялось 20 февраля 1886 г.

В состав этой комиссии вошли все члены предыдущей, а также некоторые другие деятели: новый министр юстиции Н.А. Манасеин, обер-прокурор Синода К.П. Победоносцев и управляющий Департаментом уделов

(сменивший П.П. Дурново) П.А. Рихтер; делопроизводство было поручено статс-секретарю Н.С. Петрову, ближайшему помощнику графа И.И. Воронцова по должности министра императорского двора. Председательствовал в комиссии великий князь Владимир Александрович. Этим лицам предстояло рассмотреть действующее Учреждение об императорской фамилии, наметить те его статьи, которые необходимо было изменить, и затем приступить к таковому изменению на основе предубаждений государя и положений, выработанных предварительной комиссией и зафиксированных в указе 24 января.

Участие Н.А. Манасеина в данной работе было, в основном, формальным, так как он только осваивался на посту министра юстиции, но от услуг этого опытного юриста и редактора документов решено было не отказываться в отличие от Д.Н. Набокова.

Роль К.П. Победоносцева в проекте оказывалась значительно более важной. Во-первых, он был известен как человек, лично близкий к Александру III (его преподаватель в бытность наследником), хотя и в значительной мере утративший свое влияние ко времени описываемых событий. Во-вторых, глава духовного ведомства являлся крупнейшим специалистом как в государственно-правовых и гражданско-правовых, так и в церковно-правовых вопросах («архипоп», по выражению А.А. Половцова [6, т. 1, с. 403]), без рассмотрения которых тогда невозможно было представить законотворческий процесс.

Наконец, статс-секретарь П.А. Рихтер несколько тушевался в столь сановной компании, но его экспертное мнение многое значило при обсуждении имущественно-хозяйственных аспектов нового династического закона.

Заседания комиссии состоялись 20 и 27 февраля, 1, 4, 11 и 17 марта 1886 г. В ходе них вышеуказанные деятели выработали новую редакцию Учреждения об императорской фамилии, которая после согласования со старшими великими князьями (Константином и Михаилом Николаевичами, Алексеем и Сергеем Александровичами) была утверждена императором и обнародована

⁹ Имеется в виду поэтическое произведение великого князя Константина Константиновича «Возрожденный Манфред», вышедшее в свет в том же 1885 г.

¹⁰ Обыгрывается строчка из поэмы А.С. Пушкина «Евгений Онегин».

¹¹ ГА РФ. Ф. 660. Оп. 1. Д. 26. Л. 3об.-4.

2 июля того же года снова в форме указа Сенату¹².

Основные нововведения по сравнению с предыдущей версией Учреждения заключались в следующем. Количество членов династии, носящих титулы великого князя (княжны) и императорского высочества, ограничивалось детьми и внуками царей. Начиная с правнуков и далее по нисходящей, законные потомки государей именовались теперь князьями (княжнами) императорской крови с титулованием просто высочества (правнуки и их потомки по праву первородства) или светлости (праправнуки и дальнейшие потомки по нисходящей линии за исключением старших в роду, носивших титул высочества). В финансовом же плане разница состояла в том, что князья крови по достижении совершеннолетия получали от Уделов единую современную выплату в 1 миллион рублей (в виде движимого или недвижимого имущества, которое должно было передаваться по праву первородства), в то время как великим князьям таким же образом ассигновалось до 280 тысяч рублей ежегодно. Князья крови, имевшие право лишь на титул светлости, удельными доходами не обеспечивались вовсе [7, с. 122]. Также, если великие князья получали при крещении ордена св. Андрея Первозванного (и связанные с ним ордена св. Александра Невского, Белого Орла и 1-е степени орденов св. Анны и св. Станислава), то князьям крови эти знаки вручались после принятия ими присяги при совершеннолетии.

Кроме того, министру двора и чинам его ведомства было поручено определить, за кем из членов императорской фамилии сохраняется, а за кем — нет «известная категория привилегий, выражающихся или в некотором этикетном, церемониальном преимуществе, в отдании известного почета, или в освобождении от известных платежей и расходов, как, например, право даровой телеграфной и почтовой корреспонденции, освобождение имений от некоторых налогов, получение

экстренных поездов по уменьшенному тарифу» [6, т. 1, с. 431].

Впоследствии А.А. Половцов в восторженных тонах оценивал деятельность своего августейшего приятеля во главе комиссии: «Надо отдать справедливость вел. кн. Владимиру Александровичу, что он своим председательствованием провел все это дело отлично; то шуткою, то молчанием, то категорическим высказыванием взгляда он вел все так дружелюбно, что легко было достигнуть успешного конца» [6, т. 1, с. 439].

Стоит отметить, что новый закон о династии был издан уже все-таки после рождения первенца великого князя Константина Константиновича, но объявлено о появлении на свет первого из правнуков российских императоров, получившего титул князя императорской крови, было только после опубликования закона¹³.

Строго говоря, это поколение царской фамилии началось с родившегося еще в 1881 г. князя Александра Георгиевича Романовского герцога Лейхтенбергского, представителя боковой линии дома Романовых, приравненной к великим князьям по воле Николая I¹⁴. Так как закон обратной силы не имеет, в отношении князя-герцога в тексте Учреждения 1886 г. было сделано исключение: ему лично оставили титул императорского высочества¹⁵. Сергей и Елена Георгиевичи, единокровные брат с сестрой Александра, появившиеся на свет в 1890-х гг., именовались уже просто высочествами¹⁶.

Как можно видеть, старшие члены династии, в частности, великий князь Константин Николаевич, восприняли издание закона 2 июля 1886 г. значительно спокойнее, чем обнародование основных положений 24 января 1885 г. Об этом можно судить как по

¹² ГА РФ. Ф. 677. Оп. 1. Д. 80. Л. 1-10. ПСЗ. Собр. 3-е. Т. 6. № 3851. Собрание узаконений... 1886. Ст. 595.

¹³ Иоанн Константинович появился на свет 23 июня 1886 года в Павловске. ПСЗ. Собр. 3-е. Т. 6. № 3853. Собрание узаконений... 1886. Ст. 604.

¹⁴ ПСЗ. Собр. 2-е. Т. 27. № 26840.

¹⁵ ПСЗ. Собр. 3-е. Т. 6. № 3853. Ст. 21 прим., 24 прим.

¹⁶ Там же. Т. 19. № 17231. Собрание узаконений... 1899. Ст. 1050.

записям в его дневнике за 23¹⁷ и 26¹⁸ марта 1886 г., так и по свидетельству А.А. Половцова со слов великого князя Владимира [6, т. 1, с. 443-444].

Следующим важным шагом Александра III стал указ 23 марта 1889 г., данный министру императорского двора, о полном запрете на морганатические браки для членов царской фамилии: *«О том, что впредь никто из Членов Императорской Фамилии не может вступать в брак с лицом, не имеющим соответствующего достоинства, то есть не принадлежащим ни к какому царствующему или владетельному дому»*¹⁹.

Несомненно, основным мотивом для такого решения являлся глубоко ранивший чувства Александра Александровича второй брак его отца. Кроме того, строгого в вопросах морали государя задевали, в частности, кратковременное супружество его любимого брата Алексея с фрейлиной А.В. Жуковской, дочерью поэта [5, т. 2, с. 292; 7, с. 128-129; 8, с. 121, 435, 569] (их сыну был дарован титул графа Белевского-Жуковского²⁰ [9, с. 96; 10, с. 30-31]), непристойные выходки психически нездорового великого князя Николая Константиновича, который от трех женщин имел семерых детей [10, с. 45, 75-76; 11, с. 71-81; 12, с. 246-248, 267-269], наконец, многочисленные передраги в семьях, примыкавших как боковые ветви к императорскому дому (подробнее см.: [13]).

Поводом же к изданию этого документа стали притязания двух молодых великих князей: Михаила Михайловича и Николая Николаевича-младшего. Первый из них сделал предложение фрейлине двора графине Е.Н. Игнатьевой, второй стремился узаконить свое многолетнее сожительство с купчихой С.И. Бурениной. Если последнее было неприемлемо вследствие огромной разницы

в положении великого князя и его избранницы, то первое – из-за личности отца графини, бывшего министра внутренних дел, в котором Александр III столь глубоко разочаровался в 1882 г. Отказав Николаю Николаевичу, он не без остроумия заметил, что находится «в родстве со всеми европейскими дворами, а с Гостиним двором еще не был» [14, с. 180]. Михаила Михайловича же государь величал не иначе, как идиотом, кретинном [6, т. 2, с. 90-91]. Можно сказать, что тот вполне оправдал такое обозначение, когда спустя два года женился без высочайшего разрешения на совсем другой девушке (но тоже неподходящей по статусу). Его избранницей оказалась графиня Софья фон Меренберг, внучка А.С. Пушкина. Это было прямое нарушение указа 23 марта 1889 г. Вследствие этого проступка великий князь Михаил Михайлович почти всю оставшуюся жизнь провел за границей [6, т. 2, с. 378-379; 12, с. 248-249; 15, с. 144-145; 16, с. 151-152, 162-163, 407-408; 17, с. 64-67, 129; 18, р. 502].

Со слов его отца Михаила Николаевича становится известно, каким образом появилось решение от 23 марта: «Государь собрал у себя в Гатчине семейный совет из четырех братьев, вел. князей Михаила Николаевича и Константина Константиновича, а также наследника цесаревича и предложил на их обсуждение вопрос о том, допускать ли для вел. князей морганатические браки. Вел. князь Владимир и Алексей говорили за это допущение, Сергей, Михаил, Воронцов – против. Государь, прослушав прения в течение полутора часов, категорически объявил свою волю о том, что никогда таких браков в своем семействе допускать не будет» [6, т. 2, с. 188].

Еще во время работы комиссии великого князя Владимира Александровича произошло событие, поначалу оставшееся незамеченным. Дело в том, что августейший председатель комиссии добился при содействии А.А. Половцова [6, т. 1, с. 432] утверждения статьи 60 нового Учреждения об императорской фамилии в следующем виде: «Брак *Наследника Престола и старшего в Его поколении мужского лица* с особой другой веры совершается не иначе, как по восприятию ею

¹⁷ ГА РФ. Ф. 722. Оп. 1. Д. 119. Л. 33.

¹⁸ Там же. Л. 35об.

¹⁹ ПСЗ. Собр. 3-е. Т. 9. № 5868.

²⁰ Списки титулованным родам и лицам Российской Империи. Издание Департамента Герольдии Правительствующего Сената [под руководством герольдмейстера Н.И. Непорожнева]. СПб.: Тип. Правительствующего Сената, 1892. С. 122.

православного исповедания»²¹. Нетрудно заметить, что в такой формулировке действие закона уже не распространялось на супружество самого великого князя Владимира²², ведь во время их бракосочетания в 1874 г. Мария Павловна категорически отказалась переменить протестантскую веру [19, т. 2, с. 306, 309] и сделала это лишь в 1908 г.²³

Кроме того, к моменту династической реформы состоялись еще две свадьбы великих князей с «иноверными особами», обе в 1884 г.: Константина Константиновича с Елизаветой Маврикиевной Саксен-Альтенбургской²⁴, так и оставшейся в лютеранстве до конца своих дней, и Сергея Александровича с Елизаветой Федоровной Гессен-Дармштадтской²⁵, принявшей православие в 1891 г.²⁶ и впоследствии канонизированной Русской православной церковью в числе других Романовых, погибших во время Гражданской войны.

Впрочем, всего лишь через 3 года, 6 июня 1889-го, император именным указом Сенату восстановил действие статьи 60 Учреждения об императорской фамилии (она же – статья 142 Основных законов) в прежней редакции, 1857 г.²⁷ В таком виде она была сохранена и в ходе кодификации 1906 г., теперь под номером 185²⁸.

Поводом к принятию такого решения стали события 17 октября 1888 г., когда семья Александра III едва не погибла в полном составе (он сам, Мария Федоровна и их дети) во время крушения царского поезда возле

станции Борки в Харьковской губернии. Вместе с государем там находились три человека, занимавшие первые строчки в списке наследников престола: цесаревич (будущий Николай II) и великие князья Георгий и Михаил Александровичи. В том случае, если бы все они не выжили, престол перешел бы к Владимиру Александровичу с его неправославной супругой.

Что думал он сам по поводу этой ситуации, можно узнать благодаря свидетельству А.А. Половцова, датированному 19 января 1889 г. [6, т. 2, с. 159]: «Вел. кн. Михаил Николаевич, между прочим, спрашивает вел. кн. Владимира Александровича, правда ли, что он, женись на Марии Павловне, которая сохранила лютеранскую веру, подписал отречение от престола? На это Владимир Александрович отвечает, что ничего не подписывал, но что по действующему закону императрицей не может быть лицо неправославное и что, следовательно, если бы этот несчастный случай представился, то, конечно, великая княгиня немедленно приняла бы православие *par raison d'état*»²⁹.

Об эмоциях, которые испытывал тогда Александр III по отношению к своему брату, находившемуся в Париже, позволяет судить высказывание одного из лично близких к нему и императрице людей, состоявшего в должности гофмаршала князя В.С. Оболенского-Нелединского-Мелецкого: «Ведь если бы мы все были там убиты, то Владимир Александрович вступил бы на престол и для этого тотчас приехал бы в Петербург. Следовательно, если он не приехал, то потому только, что мы не были убиты [6, т. 2, с. 106]». Как уже сказано, спустя короткое время последовала означенная мера, являвшаяся, судя по всему, косвенным выражением порицания со стороны государя действий великого князя после боркской аварии.

Вот как высказалась тогда не без ехидства великая княгиня Ольга Федоровна: «А что говорят по этому поводу Владимир и Михен? Я скажу вам, что они говорят... Они думают, что царствовали бы гораздо лучше, потому

²¹ ПСЗ. Собр. 3-е. Т. 6. № 3851. Ст. 60.

²² Ранее эта статья выглядела так: «Брак мужеского лица Императорского Дома, могущего иметь право на наследование Престола, с особою другой веры совершается не иначе, как по восприятии ею православного исповедания».

²³ Собрание узаконений... 1908. Ст. 354.

²⁴ ПСЗ. Собр. 3-е. Т. 4. № 2151. Собрание узаконений... 1884. Ст. 316.

²⁵ ПСЗ. Собр. 3-е. Т. 4. № 2280. Собрание узаконений... 1884. Ст. 449.

²⁶ ПСЗ. Собр. 3-е. Т. 11. № 7621. Собрание узаконений... 1891. Ст. 413.

²⁷ ПСЗ. Собр. 3-е. Т. 9. № 6076.

²⁸ Свод законов Российской империи. Спб., 1906. Т. 1. Ч. 1: Свод основных государственных законов. Ст. 185.

²⁹ Из государственных соображений (фр.).

что они умнее; кроме того, Владимир не может забыть, что после смерти наследника царствующий теперь государь был влюблен в княжну Мещерскую, он хотел отречься и жениться на ней» [6, т. 1, с. 311]. Также ходили слухи, будто вел. кн. Мария Павловна написала своему дяде, принцу Рейссу, бывшему послу Пруссии (затем объединенной Германии) в России, письмо, в котором говорила о катастрофе в Борках и упоминала о том, что благодаря этому случаю ей мог достаться трон [6, т. 2, с. 122].

С новой силой поднялась волна возмущения среди членов императорской фамилии. Старшие великие князья утверждали, что при необходимости исполнять оба указа 1889 г. их сыновьям просто не на ком будет жениться. Здесь к ропоту недовольства присоединились голоса и Владимира Александровича с Марией Павловной.

В ответ на это Александр III санкционировал несколько браков своих родственников с православными принцессами. Это были женитьбы: великого князя Павла Александровича с королевной Александрой Георгиевной Греческой³⁰, великого князя Петра Николаевича с княжной Милицей Николаевной Черногорской³¹, князя Георгия Максимилиановича Романовского герцога Лейхтенбергского с сестрой предыдущей, княжной Анастасией (Станой) Николаевной Черногорской³² – все в 1889 г. В этом же ряду можно назвать и венчание великого князя Александра Михайловича и дочери самого государя, великой княгини Ксении Александровны³³, состоявшееся в 1894-м, уже незадолго перед его кончиной.

Всезнающий А.А. Половцов отмечал: «Много говорят о свадьбе вел. кн. Петра Николаевича. Государь чрезвычайно доволен тем, что в его семейство входит не немецкая

принцесса, а православная, хотя и черногорская или даже несколько чернокожая и отнюдь невзрачная. <...> Молодые имеют весьма довольный вид. Не менее их выражает удовольствие государь, который не раз высказывал убеждение о политической необходимости для вел. князей жениться не иначе как на православных» [6, т. 2, с. 214, 219].

Впрочем, эти две сестры, дочери «единственного верного союзника России», сыграли впоследствии неблагоприятную роль в истории нашей страны. Именно они ввели к императрице Александре Федоровне Г.Е. Распутина, несколько других шарлатанов и проходимцев. «Ох уж эти... черногорки, натворили они бед России... Чтобы рассказать, какие пакости он натворили – нужно написать целую историю; не добром помянут русские люди их память...» [5, т. 2, с. 263] – сетовал в своих воспоминаниях премьер-министр С.Ю. Витте.

* * *

Как можно убедиться, император Александр III был последователен в своей политике по отношению к Российской императорской фамилии. Он не без основания считал, что в царствования его отца и деда произошел определенный перекося: члены династии получили слишком много прав и привилегий, при этом, отнюдь, не всегда выполняя или даже сознавая величину своих обязанностей. Живым подтверждением этого для Александра Александровича являлся великий князь Константин Николаевич, деятельность которого он оценивал безусловно отрицательно (причем, и как члена царской фамилии, и как государственного мужа). Готовя проведение династической реформы, государь даже выражал сожаление, что начать вводить ограничения придется как раз с ветви Константиновичей, но, разумеется, это не могло стать помехой. Как и следовало ожидать, Константин Николаевич воспринял случившееся именно как выпад против себя, но, будучи незаурядным государственным деятелем, не мог не сознавать всю безальтернативность проведенных мер и, в конце концов, смирился с ними. После этого и осталь-

³⁰ ПСЗ. Собр. 3-е. Т. 9. № 6074. Собрание узаконений... 1889. Ст. 443.

³¹ ПСЗ. Собр. 3-е. Т. 9. № 6214. Собрание узаконений... 1889. Ст. 661.

³² ПСЗ. Собр. 3-е. Т. 9. № 6240. Собрание узаконений... 1889. Ст. 763.

³³ ПСЗ. Собр. 3-е. Т. 14. № 10924. Собрание узаконений... 1894. Ст. 909.

ные великие князья и княгини постепенно утихомирились: кого-то царю удалось убедить «ласковым словом», а кого-то – «стуком кулака по столу».

Граф С.Ю. Витте, обязанный императору головокружительным взлетом своей карьеры и потому особенно благоговевший перед его памятью, вспоминал: «Нужно сказать, что при императоре Александре III великие князья ходили по струнке. Покойный император держал их в уважении и не давал им возможности вмешиваться в дела, их не касающиеся. Император Александр III и в области их управления имел сдерживающее влияние на великих князей и пользовался среди них

полным авторитетом. Все великие князья любили императора Александра III, но в то же время и боялись его. С воцарением молодого императора все это было перевернуто...» [5, т. 2, с. 13-14].

Действительно, в первые годы правления Николая II, пользуясь его неопытностью и мягкостью, старшие члены императорской фамилии вновь вошли в силу, предпринимая, в том числе, попытки пересмотра династических законов покойного государя. Позднее часть их требований нашла отражение в результатах работы Семейного совещания дома Романовых 1911 г.

Список источников

1. Боханов А.Н. Император Александр III. 6-е изд. М.: Русское слово, 2019. 512 с.
2. Крылов-Толстикович А.Н., Барковец О.И. Великий князь Владимир Александрович: страницы биографии. СПб.: Абрис, 2010. 367 с.
3. Толмачев Е.П. Александр III и его время. М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 2007. 716 с.
4. Сак К.В. Указ о Сидоровых козах: Династия Романовых в царствование Александра III // Родина. 2015. № 2. С. 41-44.
5. Витте С.Ю., гр. Воспоминания: в 3 т. / вступит. ст. и общ. ред. А.Л. Сидорова. М.: Соцэкгиз, 1960. Т. 1. 556 с.; Т. 2. 640 с.; Т. 3. 724 с.
6. Половцов А.А. Дневник государственного секретаря А.А. Половцова: в 2 т. / отв. ред. В.А. Благово, С.А. Сапожников; предисл. Л.Г. Захаровой; вступит. ст. П.А. Зайончковского. М.: Центрполиграф, 2005. Т. 1. 605 с.; Т. 2. 639 с.
7. Мосолов А.А. При дворе последнего императора. Записки начальника канцелярии Министерства императорского двора / сост. И.С. Шаркова. СПб.: Наука (СПб. отд-е), 1992. 264 с.
8. Шереметев С.Д., гр. Мемуары графа С.Д. Шереметева. Т. 1 / сост., подг. текста и прим. Л.И. Шохина. М.: Индрик, 2004. 736 с.
9. Любимов С.В. Титулованные роды Российской империи. Опыт подробного перечисления всех титулованных российских дворянских фамилий, с указанием происхождения каждой фамилии, а также времени получения титула и утверждения в нем / ГПИБ России; авт. вступ. ст. и библиогр. ред. Т.К. Мищенко. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. 368 с.
10. Губастов К.А. Генеалогические сведения о русских дворянских родах, происшедших от внебрачных союзов / публ. и комм. Р.Г. Красюкова. СПб.: Изд-во СПбИИ РАН «Нестор-История», 2003. 198 с.
11. Красюков Р.Г. Великий князь Николай Константинович (опыт биографии) // Историческая генеалогия. 1995. № 5. С. 71-81.
12. Гребельский П.Х. Дом Романовых и Россия / под ред. С.В. Думина. Лос-Анджелес: Ковчег, 2001. 284 с.
13. Барташев Д.С. Иностранные династии (Лейхтенбергские, Ольденбургские, Мекленбургские): Правовой и социальный статус в Российской империи XIX – начала XX в. Саарбрюккен: LAMBERT Academic Publishing, 2011. 86 с.
14. Богданович А.В. Три последних самодержца. Дневник / предисл. А.Н. Боханова. М.: Новости, 1990. 608 с.
15. Александр Михайлович, вел. кн. Воспоминания: пер. с англ. М.: Захаров, 2004. 526 с.
16. Гавриил Константинович, вел. кн. В Мраморном дворце: Из хроники нашей семьи / примеч. В.И. Климанова. М.: Гиперборея; Кучково поле, 2008. 480 с.
17. Русаков В.М. Потомки А.С. Пушкина. 2-е изд., доп. Л.: Лениздат, 1978. 224 с.

18. L'Ordre de la Noblesse. Familles d'Europe enregistrées in Ordine nobilitatis. Vol. 6: Généalogies et états présents des familles souveraines 1983–1984 / par Jean-Fred Tourtchine. Paris: l'Ordo Nobilitatis, 1985. 849 p.
19. *Валуев П.А., гр. Дневник П.А. Валуева – министра внутренних дел при Александре II: в 2 т. / ред., введ. и комм. П.А. Зайончковского. М.: Изд-во АН СССР, 1961. Т. 1. 422 с.; Т. 2. 588 с.*

References

1. Bokhanov A.N. *Imperator Aleksandr III* [Emperor Alexander III]. Moscow, Russkoye slovo Publ., 2019, 512 p. (In Russian).
2. Krylov-Tolstikov A.N., Barkovets O.I. *Velikiy knyaz' Vladimir Aleksandrovich: stranitsy biografii* [Grand Duke Vladimir Alexandrovich: Biography Pages]. St. Petersburg, Abris Publ., 2010, 367 p. (In Russian).
3. Tolmachev E.P. *Aleksandr III i ego vremya* [Alexander III and His Time]. Moscow, TERRA–Book Club Publ., 2007, 716 p. (In Russian).
4. Sak K.V. Ukaz o Sidorovykh kozakh: Dinastiya Romanovykh v tsarstvovaniye Aleksandra III [Decree on Sidorov goats: The Romanov dynasty in the reign of Alexander III]. *Rodina* [Motherland], 2015, no. 2, pp. 41–44. (In Russian).
5. Witte S.Y., Count. *Vospominaniya: v 3 t.* [Memories: in 3 vols.]. Moscow, Socio-Economic Literature Publ., 1960, vol. 1, 556 p.; vol. 2, 640 p.; vol. 3, 724 p. (In Russian).
6. Polovtsov A.A. *Dnevnik gosudarstvennogo sekretarya A.A. Polovtsova: v 2 t.* [Diary of State Secretary A.A. Polovtsov: in 2 vols.]. Moscow, Tsentrpoligraf Publ., 2005, vol. 1, 605 p.; vol. 2, 639 p. (In Russian).
7. Mosolov A.A. *Pri dvore poslednego imperatora. Zapiski nachal'nika kantselyarii Ministerstva imperatorskogo dvora* [At the Court of the Last Emperor. Notes of the Head of the Chancellery of the Ministry of the Imperial Court]. St. Petersburg, Nauka (St. Petersburg Branch) Publ., 1992, 264 p. (In Russian).
8. Sheremetev S.D., Count. *Memuary grafa S.D. Sheremeteva. T. 1* [Memoirs of Count S.D. Sheremetev. Vol. 1.]. Moscow, Indrik Publ., 2004, 736 p. (In Russian).
9. Lyubimov S.V. *Titulovannyye rody Rossiyskoy imperii. Opyt podrobnogo perechisleniya vseh titulovannykh rossiyskikh dvoryanskikh familiy, s ukazaniyem proiskhozhdeniya kazhdoy familii, a takzhe vremeni polucheniya titula i utverzhdeniya v nem* [Titled Families of the Russian Empire. The Experience of a Detailed Listing of all Titled Russian Noble Families, Indicating the Origin of Each Family Name, As Well As the Time of Obtaining the Title and Approval in It]. Moscow, FAIR-PRESS Publ., 2004, 368 p. (In Russian).
10. Gubastov K.A. *Genealogicheskiye svedeniya o russkikh dvoryanskikh rodakh, proisshedshikh ot vnebrachnykh soyuzov* [Genealogical Information about Russian Noble Families Descended From Extramarital Unions]. St. Petersburg, St. Petersburg Institute of History of the Russian Academy of Sciences "Nestor-Istoriya" Publ., 2003, 198 p. (In Russian).
11. Krasnyukov R.G. *Velikiy knyaz' Nikolay Konstantinovich (opyt biografii)* [Grand Duke Nikolai Konstantinovich (biographical experience)]. *Istoricheskaya genealogiya* [Historical Genealogy], 1995, no. 5, pp. 71–81. (In Russian).
12. Grebelskiy P.K. *Dom Romanovykh i Rossiya* [House of Romanovs and Russia]. Los-Angeles, Kovcheg Publ., 2001, 284 p. (In Russian).
13. Bartashev D.S. *Inostrannyye dinastii (Leykhtenbergskiye, Ol'denburgskiye, Meklenburgskiye): Pravovoy i sotsial'nyy status v Rossiyskoy imperii XIX – nachala XX v.* [Foreign Dynasties (Leuchtenberg, Oldenburg, Mecklenburg): Legal and Social Status in the Russian Empire in the 19th – Early 20th Centuries]. Saarbrücken, LAMBERT Academic Publishing, 2011, 86 p. (In Russian).
14. Bogdanovich A.V. *Tri poslednikh samoderzhitsa. Dnevnik* [The Last Three Autocrats. A Diary]. Moscow, Novosti Publ., 1990, 608 p. (In Russian).
15. Aleksandr Mikhaylovich, Grand Duke. *Vospominaniya* [Memories]. Moscow, Zakharov Publ., 2004, 526 p. (In Russian).
16. Gavriil Konstantinovich, Grand Duke. *V Mramornom dvortse: Iz khroniki nashey sem'i* [In the Marble Palace: From the Chronicle of Our Family]. Moscow, Giperboreya, Kuchkovo pole Publ., 2008, 480 p. (In Russian).

17. Rusakov V.M. *Potomki A.S. Pushkina* [Descendants of A.S. Pushkin]. Leningrad, Lenizdat Publ., 1978, 224 p. (In Russian).
18. Tourtchine J.-F. (ed.). *L'Ordre de la Noblesse. Familles d'Europe enregistrées in Ordine nobilitatis. Vol. 6: Généalogies et états présents des familles souveraines 1983–1984*. Paris, l'Ordo Nobilitatis Publ., 1985, 849 p. (In French).
19. Valuyev P.A., Count. *Dnevnik P.A. Valuyeva – ministra vnutrennikh del pri Aleksandre II: v 2 t.* [Diary of P.A. Valuev – Minister of the Internal Affairs under Alexander II: in 2 vols.]. Moscow, Academy of Sciences of USSR Publ., 1961, vol. 1, 422 p.; vol. 2, 588 p. (In Russian).

Информация об авторе

Барташев Дмитрий Сергеевич, старший преподаватель кафедры зарубежного регионоведения, Государственный академический университет гуманитарных наук, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: [0000-0001-9917-3582](https://orcid.org/0000-0001-9917-3582), dmitri_bartashev@mail.ru

Статья поступила в редакцию 30.11.2021
Одобрена после рецензирования 01.03.2022
Принята к публикации 04.04.2022

Information about the author

Dmitrii S. Bartashev, Senior Lecturer of Foreign Regional Studies Department, State Academic University for the Humanities, Moscow, Russian Federation, ORCID: [0000-0001-9917-3582](https://orcid.org/0000-0001-9917-3582), dmitri_bartashev@mail.ru

The article was submitted 30.11.2021
Approved after reviewing 01.03.2022
Accepted for publication 04.04.2022

Научная статья
УДК 94“1902/1914”
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-505-514

Деятельность Тамбовского сельскохозяйственного общества в области рационализации аграрного производства (1902–1914 гг.)

Руслан Магомедович ЖИТИН, Алексей Геннадьевич ТОПИЛЬСКИЙ*

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

*Адрес для переписки: a-topil@yandex.ru

Аннотация. Проанализированы история создания и деятельность Тамбовского сельскохозяйственного общества в 1902–1914 гг. Показаны причины создания организации, управленческая структура, финансовое положение Общества, продемонстрирована роль отдельных деятелей в его работе на разных этапах его развития. Актуальность исследования обусловлена необходимостью восполнения историографического пробела в изучении сельскохозяйственной кооперации в дореволюционный период. Новизна работы определена комплексным характером деятельности Общества в сфере тамбовского полеводства и животноводства. Продемонстрировано, что складывание системы общественной кооперации тамбовских помещиков было вызвано стремлением к рационализации отдельных имений. Описаны усилия членов Тамбовского сельскохозяйственного общества по организации аграрных выставок 1904 и 1912 гг., обобщены результаты выставочной деятельности, оценено значение создания постоянной экспозиционной инфраструктуры для работы общественной организации. Указаны причины выпуска собственного сельскохозяйственного журнала (Сельскохозяйственная жизнь), оценена экзemplарность издания и его доступность для тамбовских владельцев. Дана характеристика усилий членов Общества по созданию тамбовской племенной книги, проанализированы обстоятельства ее возникновения, условия включения скота в реестр, указана роль племенной книги в развитии тамбовского животноводства в начале XX века. Показана высокая значимость кооперативных объединений для развития сельского производства, внедрения передовых принципов агрономии в местную практику аграрного производства. Продемонстрировано, что основываясь на передовом опыте аграрной деятельности, тамбовские общественники предложили ряд инициатив, способствующих оживлению отдельных отраслей сельского хозяйства края.

Ключевые слова: Тамбовское сельскохозяйственное общество, Тамбовская губерния, помещики, рационализация, общественные объединения

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке Гранта Президента РФ для поддержки молодых ученых МК-476.2020.6.

Для цитирования: Житин Р.М., Топильский А.Г. Деятельность Тамбовского сельскохозяйственного общества в области рационализации аграрного производства (1902–1914 гг.) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 2. С. 505–514. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-505-514>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-505-514

Activity of the Tambov Agricultural Society in the field of rationalization of agricultural production (1902–1914)

Ruslan M. ZHITIN, Aleksey G. TOPILSKY*

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

*Corresponding author: a-topil@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](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная



© Житин Р.М., Топильский А.Г., 2022

Abstract. The history of creation and activity of the Tambov Agricultural Society in 1902–1914 are analyzed. The reasons for the establishment of the organization, the administrative structure and the financial situation of the Society are described, the role of individual figures in its work at different stages of its development is demonstrated. The relevance of the study is determined by the necessity of filling the historiographical gap in the study of agricultural cooperation in the pre-revolutionary period. The novelty of the work is determined by the complex nature of the Society activities in the sphere of Tambov crop cultivation and animal husbandry. It is demonstrated that the development of the system of social cooperation of Tambov landlords was caused by the desire to rationalize individual estates. The efforts of members of the Tambov Agricultural Society concerning the organization of agricultural exhibitions in 1904 and 1912 are described, the results of exhibition activities are summarized and the importance of creating a permanent exhibition infrastructure for the work of a public organization is evaluated. The reasons for publishing its own agricultural journal (*Agricultural Life*) are indicated, the number of copies of the publication and its accessibility for Tambov owners are assessed. A description is given of the efforts of the members of the Society to create the Tambov stud book, analyzes the circumstances of its creation and the conditions for the inclusion of livestock in the register are analyzed, the role of the stud book in the development of Tambov animal husbandry in the early twentieth century is indicated. The high importance of cooperative associations for the development of agricultural production, the introduction of advanced principles of agronomy in the local practice of agricultural production is shown. It is demonstrated that, based on the best practices of agricultural activity, Tambov social activists have proposed a number of initiatives that contribute to the revival of certain branches of agriculture of the region.

Keywords: Tambov Agricultural Society, Tambov Governorate, landlords, rationalization, public associations

Acknowledgements: The article is fulfilled in the framework of grant of President of the Russian Federation to support young scientists MK-476.2020.6.

For citation: Zhitin R.M., Topilsky A.G. Deyatel'nost' Tambovskogo sel'skokhozyaystvennogo obshchestva v oblasti ratsionalizatsii agrarnogo proizvodstva (1902–1914 gg.) [Activity of the Tambov Agricultural Society in the field of rationalization of agricultural production (1902–1914)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 2, pp. 505-514. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-505-514> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Постановка проблемы. Сельскохозяйственные общественные объединения принадлежат к числу наиболее многочисленных организаций в дореволюционной России. Если в 1890-х гг. в стране действовало более 250 подобных обществ, то в 1915 г. таких заведений числилось уже 5795 [1, с. 27]. В условиях пореформенной модернизации добровольная кооперация является важным фактором развития агропромышленного комплекса, способствовала трансферу новых идей и практик в сферу полеводства, животноводства, лесоводства, сопутствующих отраслей производства

Историография проблемы. Несмотря на значимую роль сельскохозяйственных обществ в истории страны, вопросы их становления и деятельности практически не рассматривались в аграрной историографии. Одним из первых исследователей отечественных сельхозорганизаций являлся С. Пахман [2]. Он составил полную классификацию общественных структур в аграрном секторе, определил специфику их деятельности. В начале XX века работу по изучению проблем сельскохозяйственной кооперации [3] продолжили специалисты-агрономы и популяризаторы эффективных систем хозяйствования, ратовавшие за создание рациональных владельческих экономий [4], и организацию самодостаточных крестьянских хозяйств в российской провинции. Несмотря на отсутствие глубоких обобщений, данные работы интересны, прежде всего, из-за обилия фактического материала, обнародованного авторами.

Советская историография сельскохозяйственных обществ отличалась скептическим отношением к дореволюционному опыту общественной кооперации. Например, в работе И.Т. Довженко подчеркивался продворянский характер сельскохозяйственных организаций, в результате чего преуменьшалась просветительская роль подобных объединений. Схожих взглядов придерживался Б.В. Тихонов [5].

Наиболее полно дореволюционные сельскохозяйственные организации были исследованы

на современном этапе развития историографии (с 1990-х гг.). В ходе исследования помещичьей рационализации Е.В. Хмель подробно изучила деятельность Общества тамбовских сельских хозяев, тамбовского и козловского сельскохозяйственных объединений [6]. Эти же проблемы находились в центре внимания А.С. Тумановой, обобщившей деятельность тамбовских аграрных организаций [7]. С.А. Козлов, О.В. Козлова изучали общественную кооперацию на материалах Европейской части России [8]. Наконец, комплексное исследование Тамбовского сельскохозяйственного общества провел В.В. Свиридов. Его работа показала прогрессивную роль общественных объединений, «менявших сознание сельских жителей, воспитывавших в них черты рачительного хозяина и формировавших качественно новое отношение к собственности» [9].

Целью исследования является комплексная характеристика основ рационализации, накопленных в ходе деятельности Тамбовского сельскохозяйственного общества в начале XX века. Основными задачами исследования являются анализ основных направлений, форм и методов работы ТСО, определение степени его влияния на Тамбовский регион.

При изучении темы применялся принцип историзма, позволяющий комплексно проанализировать историю Тамбовского сельскохозяйственного общества. Для изучения фактической стороны деятельности организации применялся системно-структурный подход и метод контент-анализа нарративных источников.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Образование Тамбовского сельскохозяйственного общества. Складывание в Тамбовской губернии системы общественной кооперации сельских хозяев было вызвано стремлением к рационализации имений помещиков. Вдохновителями и первыми организаторами сельскохозяйственных объединений стали крупнейшие владельцы края (И.И. Ознобишин, А.А. Ушаков и др.), заин-

тересованные в интенсификации аграрного сектора губернии, внедрении в местную практику производственной новатики. Организация в 1873 г. Общества тамбовских сельских хозяев позволила проводить показательные животноводческие выставки, внедрять в экономическую практику новейшие достижения российской и зарубежной селекции¹. Вместе с тем аграрная депрессия конца XIX века не давала тамбовским общественникам развернуть активную деятельность. Вместо эффективного полеводства даже самые крупные владельцы края выбирали отработочную модель хозяйствования [10, с. 10].

Нормализация хлебного рынка в начале XX века создала позитивные условия для развития сельскохозяйственных объединений в Тамбовской губернии. Изучив развитие своего имения в 1911 г., крупный тамбовский владелец Н.Д. Скалон выявил, что доходность его экономии от собственного полеводства на 173 рубля больше, чем сдача земли в аренду². Переход к интенсивному полеводству требовал концептуальной поддержки экономической деятельности помещиков и поиска качественно иных форм аграрного предпринимательства.

Восполнить пробелы в общественной кооперации помещиков региона позволила деятельность Тамбовского сельскохозяйственного общества (далее ТСО), образованного в феврале–марте 1902 г. по инициативе местных землевладельцев во главе с В.М. Петровым-Солововым. Основной целью новой организации было стало объединение «всех сельских хозяев губернии» для «содействия родного сельскохозяйственного промысла», составлявшего «главное занятие тамбовского населения»³.

¹ Листок Общества Тамбовских сельских хозяев / ред. Д. Иванов, А. Студенецкий, Н. Владимирский. 1881–1886. Тамбов: Тип. Д.С. Семенова, 1886. С. 6.

² Сельскохозяйственная жизнь: сельскохозяйственный и экономический журнал. 1914. № 3. С. 751.

³ Тамбовское сельскохозяйственное общество. Отчет о деятельности Тамбовского сельскохозяйственного общества за период со 2 марта 1902 г. по 1 января 1913 г. Тамбов: Тип. губ. земства, 1913. С. 1.

В Общество входили наиболее опытные и профессиональные деятели тамбовского сельского хозяйства. Помимо В.М. Петровым-Солововым, здесь значился крупнейший помещик В.М. Андреевский, известный рационализатор и общественный деятель граф К.А. Бенкендорф, предводитель тамбовского дворянства Ю.В. Давыдов и др. В 1904 г. общество состояло из 152 действительных членом⁴, объединявших как тамбовчан, так и жителей других губерний России. Деятельность организации контролировалась Советом под председательством В.М. Петровым-Солововым. Совет определял текущую повестку ТСО, был ответственен за ведение финансов и бухгалтерской отчетности, осуществлял ряд представительских функций. В Совет входили 7 человек, избранных на первом собрании Общества. К числу ключевых следует отнести: товарища Председателя В.Н. Дьякова, секретаря И.Л. Дюкова, казначея Н.А. Вышеславцева. Организационная структура и порядок деятельности организации были закреплены Уставом, утвержденным 28 февраля 1902 г.⁵

Финансовая устойчивость организации целиком зависела от членских взносов. При этом «с целью привлечения к совместной плодотворной работе небогатых хозяев» была установлена весьма демократическая стоимость членства – всего 3 рубля в год⁶. При этом цена входного билета в других сельскохозяйственных союзах России достигала 50 рублей ежегодно [11, с. 45]. Небольшие траты членом ТСО, с одной стороны, способствовали росту общественной привлекательности нового объединения, с другой – это сужало функциональные возможности общества.

Деятельность Общества в области рационализации. Важнейшей частью работы Тамбовского сельскохозяйственного общест-

⁴ Там же. С. 10.

⁵ Устав Тамбовского сельскохозяйственного общества. Тамбов: [б. и.], 1902. 18 с.

⁶ Тамбовское сельскохозяйственное общество. Отчет о деятельности Тамбовского сельскохозяйственного общества за период со 2 марта 1902 г. по 1 января 1913 г. Тамбов: Тип. губ. земства, 1913. С. 10.

ва являлось изучение рационализации и поиск новых форм модернизации аграрного сектора. «Настало время думать не о том, сколько засеют десятины земли, – сообщалось в отчете организации – а о том, как лучше обработать землю для того, что бы получить средний урожай не в 50–60 пудов, а ровно вдвое [больше], как получают его в Германии, Франции и других опередивших [Россию] странах». Для этого предлагалось «обсуждать различные вопросы местного хозяйства» и «помогать земствам в организации тех мероприятий для подъема экономического благосостояния населения, которые вполне назрели и разработаны для практического осуществления»⁷.

Первый этап деятельности Тамбовского сельскохозяйственного общества был связан с пропагандой целого ряда рационализаторских начинаний, игравших ключевую роль в развитии отдельных отраслей аграрного производства. Члены организации давали справки по выбору отдельных моделей и типов сельскохозяйственных машин и оборудования, консультировали помещиков по вопросам покупки семян, посадки плодовых деревьев, организации полеводства, скотоводства, лесного хозяйства. Кроме того, Общество брало обязательства по поиску необходимых сельскохозяйственных работников и служащих вотчинных контор, а также оказывало содействие в покупке сложного технологического оборудования (используя свои деловые связи в Тамбовской области и за ее пределами). За услуги комиссионного характера ТСО получало небольшой процент.

Для облегчения коммуникации с помещиками Тамбовской губернии было создано комиссионное справочное бюро, которое давало возможность каждому члену ТСО «обращаться по всем вопросам сельского хозяйства за правками». Уже первый опыт работы бюро показал высокий интерес жителей края к новому органу. Владельцы экономий про-

сили порекомендовать «хороших приказчиков, садовников, объездчиков» для нужд своих поместий, уточняли, где и по какой цене мог продаваться породистый скот и сельхозинвентарь, спрашивали о полезных книгах по сельскому хозяйству, жаловались на «дороговизну семян и трав» и надеялись на помощь со сбытом готовой продукции.

Отдельные просьбы тамбовских помещиков свидетельствовали об активных попытках поиска новых форм найма сельскохозяйственного персонала, заинтересованности в повышении качества и ответственности приглашенных работников. Так, один из корреспондентов ТСО в качестве альтернативы русским рабочим просил предоставить ему сведения о возможности привлечения в свою экономию китайцев, полагая, что подобный вопрос был бы актуален для всех владельцев губернии. Другой помещик края указывал на большой недостаток в качественном сельском правосудии, без которого, по его мнению, было невозможно повысить профессиональную ответственность местных крестьян⁸.

С момента своего основания Общество планировало организацию активной выставочной деятельности, направленную на популяризацию агрономических знаний среди населения края. Оценивая общественную значимость данной инициативы, в начале 1904 г. члены ТСО приступили к созданию выставки произведений тамбовского животноводства. Специально для этого на территории г. Тамбов были собраны временные павильоны, произведено выравнивание выделенной площади для размещения экспонатов. Качество производимых работ подтверждается значительным финансированием мероприятия (2498 руб.) и привлечением к экспертизе проекта профессоров Московского сельскохозяйственного университета М.И. Придорогина и Е.А. Богданова. В результате удалось представить восемь направлений (отделов) животноводства, в том числе отделы лошадей, рогатого скота, овец, свиней, птиц, молочного хозяйства. Благодаря вырубке от

⁷ Тамбовское сельскохозяйственное общество. Отчет о деятельности Тамбовского сельскохозяйственного общества за период со 2 марта 1902 г. по 1 января 1913 г. Тамбов: Тип. губ. земства, 1913. С. 2, 3.

⁸ Там же. С. 8, 9.

покупки мест в павильонах и продаже входных билетов удалось собрать 1919 руб., таким образом практически окупив затраты на мероприятие⁹.

Деятельность Общества после 1911 г. После активной деятельности Тамбовского сельскохозяйственного общества в работе местных активистов наступил перерыв. Стагнация была вызвана объективными причинами, прекрасно сознаваемыми членами организации. Среди прочего называлось «безденежье, отсутствие большого интереса к сельскому хозяйству, [дефицит] широкой помощи начинающему кооперативу среди таких учреждений, как земство, Департамент земледелия, недостаток специалистов, могущих организовать наличные силы, дать им правильное направление». На упадок ТСО повлияли и события Первой русской революции, оттолкнувшие помещиков от активной хозяйственной деятельности.

С проведением комплекса мероприятий Столыпинской аграрной реформы (с 1911 г.) произошло оживление деятельности Тамбовского сельскохозяйственного общества. На волне активного общественного подъема и правительственной поддержки аграрного сектора появилась заинтересованность в возрождении работы ТСО.

10 ноября 1911 г. было созвано экстренное совещание членов Общества, буквально «зажегшее угасшую веру» тамбовских владельцев¹⁰. Состав и управляющие органы объединения были в значительной степени обновлены. Председателем Совета стал И.И. Сатин, товарищем председателем был выбран Ю.В. Давыдов, казначеем – Ю.А. Вышеславцев, секретарем – Н.Н. Бобынин. На первом заседании в январе 1912 г. в ТСО значилось 192 члена.

Кроме того, изменилась организационная структура организации. В 1913 г. при обществе были созданы кустарные и технические комитеты. Целью создания кустарно-

го комитета являлось повышение качества мелкой промышленности, открытие музеев и складов, снабжение кустарей усовершенствованными орудиями производства. Технический комитет создавался для распространения специализированных знаний среди сельских владельцев края. Предполагалось проведение бесед и открытых лекций, издания специального журнала, развитие библиотек, организация выставок и конкурсов сельскохозяйственных машин и орудий¹¹. Деятельность комитетов заметно оживила созидательную работу ТСО по пропаганде новейших агрономических знаний.

В 1912–1913 гг. Общество провело семь общих собраний, на которых был определен приоритет выставочной работы, поставлена необходимость издания специализированного журнала, намечено создание тамбовский племенной книги, утверждены планы по поддержке кооперативного движения.

Выставочная деятельность Общества. Наибольший прогресс удалось достичь в выставочной работе. В 1913 г. в Тамбове прошла 2-я губернская сельскохозяйственная и кустарная выставка. По мысли организаторов, данное мероприятие должно было обобщить достижения владельцев Тамбовщины, продемонстрировать возможности эффективной деятельности в различных отраслях сельского хозяйства. Выставка обслуживала интересы довольно значительного района, в который, помимо Тамбовской губернии, входили смежные с ней уезды Воронежской, Пензенской, Саратовской, Рязанской, Тульской и Орловской губерний¹².

Активная работа организаторов выставки и налаженные связи с землевладельцами края позволили организовать 18 отделов, многие из которых впервые демонстрировались в рамках выставочных мероприятий. В результате тамбовские зрители смогли оценить состав научного отделения, рассмотреть

⁹ Тамбовское сельскохозяйственное общество. Отчет о деятельности Тамбовского сельскохозяйственного общества за период со 2 марта 1902 г. по 1 января 1913 г. Тамбов: Тип. губ. земства, 1913. С. 19.

¹⁰ Там же. С. 22, 24.

¹¹ Тамбовское сельскохозяйственное общество. Отчет Тамбовского сельскохозяйственного общества с 1 января 1913 г. по 1 января 1914 г. Тамбов: Тип. губ. земства, 1913. С. 113.

¹² Сельскохозяйственная жизнь: сельскохозяйственный и экономический журнал. 1913. № 15. С. 532.

произведения местного полеводства, садоводства, лесоводства, оценить ассортимент лошадей, крупного рогатого скота, свиней, овец, коз, домашней птицы, кроликов, молочного хозяйства, пчеловодства, технических производств, сельскохозяйственных машин, познакомиться с деятельностью кустарного земского отдела. При этом на первое место была поставлена научная часть, которая должна была показать наглядные образцы «всего того, что уже достигнуто учеными-исследователями и хозяевами-практикантами, что уже твердо установлено, на чем можно основывать свою деятельность»¹³.

Реализация сельскохозяйственной продукции проходила через работу аукциона, на котором удалось заключить договоров на общую сумму в 57800 руб. Большая часть из этих средств была получена благодаря продаже 20 голов крупного рогатого скота. Кроме того, работа выставочных павильонов позволила реализовать партию из 5 голов овец, 15 свиней, 4 лошадей¹⁴.

При организации выставки Тамбовскому сельскохозяйственному обществу удалось осуществить пожелание, которое было высказано еще при его основании – возвести постоянные выставочные здания. Средства на строительство новых помещений были выделены крупными тамбовскими землевладельцами И.И. Сатиным и Ю.В. Давыдовым, пожертвовавшими в общей сложности 5 тыс. руб. Кроме того, губернская касса мелкого кредита предоставила еще 12 тыс. руб.

Для строительства зданий был выбран участок на берегу реки Студенец, общей площадью 2,5 дес., который в дальнейшем предполагалось арендовать у города Тамбова до 1923 г. Здесь были построены два корпуса для выставочных животных, навесы для размещения крупного (104 стойла) и мелкого (60 отделов) скота, сарай для хранения кормов, приемный двор, канцелярия, ресторан, музыкальный павильон и здание молочного

отделения. Общая стоимость возводимой инфраструктуры оценивалась в 25 тыс. руб.

Создание постоянных выставочных павильонов имело ключевое значение для деятельности Тамбовского сельскохозяйственного общества. Планировалось, что благодаря собственным зданиям «будет в значительной степени понижен расход» на проведение мероприятий и повышена «чистая прибыль организации»¹⁵.

Издание журнала «Сельскохозяйственная жизнь». Не меньшее значение для развития агрономической помощи тамбовским владельцам имело издание специализированного журнала «Сельскохозяйственная жизнь», касающегося проблемных вопросов сельского хозяйства. Идея его издания принадлежит первому председателю ТСО В.М. Петрову-Соловову. Ответственным редактором выступил кандидат сельского хозяйства П.П. Тихобразов, ответственным секретарем стал Н.Н. Бабынин¹⁶.

Только в 1912–1913 гг. было выпущено 26 номеров (940 печатных страниц), материалы для которых подготовили более 50 авторов. Специалистами были освещены вопросы организации техники сельского хозяйства, проблемы развития кооперативных учреждений Тамбовской губернии, порядок изучения естественноисторических и экономических условий модернизации местных экономий. Доступность журнала обеспечивала достаточно демократичная годовая подписка, не превышавшая 3 руб.

Создание Тамбовской племенной книги. Значительным событием в жизни тамбовской агрономии периода деятельности ТСО стала организация племенной книги крупного рогатого скота. Ее создание «должно было способствовать развитию животноводства в районе, деятельности общества путем регистрации разводимых в этом районе племенных животных наиболее распространенных пород крупного рогатого скота и уточнения

¹³ Тамбовское сельскохозяйственное общество. Отчет о деятельности Тамбовского сельскохозяйственного общества за период со 2 марта 1902 г. по 1 января 1913 г. Тамбов: Тип. губ. земства, 1913. С. 41.

¹⁴ Там же. С. 47.

¹⁵ Тамбовское сельскохозяйственное общество. Отчет Тамбовского сельскохозяйственного общества с 1 января 1913 г. по 1 января 1914 г. Тамбов: Тип. губ. земства, 1913. С. 71–73.

¹⁶ Там же. С. 64.

установления их происхождения и заводских достоинств». Таким образом, гарантировалось качество местных экземпляров при их сбыте за пределы Тамбовской губернии.

Устав Тамбовской племенной книги был создан по образцу Харьковского общества и принят общим собранием 5 октября 1913 г. Все животные, вносимые в племенную книгу, делились на две категории. К первой относились чистопородный скот, удостоверенный сотрудником ТСО, и стада смешанного происхождения с подтвержденной родством. Ко второй группе относились метисы в первых четырех поколениях¹⁷.

«Правильному скотоводству» должна способствовать работа особой комиссии, удостоверяющей качество отбираемых экземпляров. При выборе племенных животных устанавливалось их происхождение, проверялись «сведения и доказательства», предъявленные владельцем стада. Чистокровным признавался скот, вывезенный из-за границы и снабженный надлежащими аттестатами, а также экземпляры, внесенные в иностранные или в российские племенные книги.

Запись первых животных в Тамбовской племенной книге прошла в 1914 г. и охватила большинство крупных животноводческих имений Тамбовского края¹⁸. Было описан

скот из Моршанского имения В.М. Романовича, Тамбовской экономии Орловых–Давыдовых, Матческого хозяйства Пашковых, Ивановского имения князя Г.М. Лейхтенбергского и других комплексов. Это позволило активизировать продажу качественных животных как на территории Тамбовской губернии, так и за ее пределами.

ВЫВОДЫ

Рассмотрение работы тамбовского сельскохозяйственного общества в 1902–1914 гг. подтверждает высокую значимость кооперативных объединений для развития сельского производства. Основываясь на передовом опыте аграрной деятельности, члены ТСО предложили ряд инициатив, способствующих оживлению отдельных отраслей местного хозяйства. Устройство ряда губернских выставок, выход отдельного сельскохозяйственного журнала, создание племенной книги тамбовского скота внесли важный вклад в распространение агрономических знаний среди тамбовчан, способствовали популяризации рациональных методик производства. Активная общественная позиция членов организации позволила внедрить в быт местных владельцев передовые достижения в области селекции, полеводства, животноводства, содействовали выгодному сбыту аграрной продукции.

1 января 1913 г. по 1 января 1914 г. Тамбов: Тип. губ. земства, 1913. С. 115.

¹⁷ Тамбовское сельскохозяйственное общество. Тамбовская племенная книга крупного рогатого скота. Устав, инструкция, формы журналов племенной книги, скотоводственных записей и прочее. Тамбов: Тип. губ. земства, 1913. С. 1.

¹⁸ Тамбовское сельскохозяйственное общество. Отчет Тамбовского сельскохозяйственного общества с

Список источников

1. Елина О.Ю. Сельскохозяйственные общества в России, 1765–1920-е годы: вклад в развитие агрономии // Российская история. 2011 № 2. С. 27-45.
2. Пахман С. О значении и постепенном учреждении сельскохозяйственных обществ в России. Казань: Ун. тип., 1855. 100 с.
3. Бекетов А.Н. Исторический очерк двадцатипятилетней деятельности Вольного экономического общества с 1865 до 1890 года. СПб.: Тип. В. Демакова, 1890. 200 с.
4. Попов И.П. Как должны работать сельскохозяйственные общества. Казань: Тип. М.К. Кошкина, 1913. 16 с.
5. Тихонов Б.В. Обзор «Записок» местных сельскохозяйственных обществ 30–50-х годов XIX в. // Проблемы источниковедения: в 11 т. М., 1961. Т. 9. С. 124-126.

6. Хмель Е.В. Формирование рационального природопользования в хозяйствах крупных землевладельцев Тамбовской губернии в конце XIX – начале XX в.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Тамбов, 2004. 22 с.
7. Туманова А.С. Сельскохозяйственные общества Тамбовской губернии на рубеже XIX–XX столетий // Тамбовское крестьянство: от капитализма к социализму: сб. ст. Тамбов, 1998. Вып. 2. С. 39-52.
8. Козлов С.А., Козлова О.В. Сельскохозяйственные общества Европейской России и органы власти в дореформенную эпоху: Из истории взаимоотношений // Российская государственность. Кострома, 1993. Ч. 1. С. 80-98.
9. Свиридов В.В. Сельскохозяйственные общества Тамбовской губернии: Вторая половина XIX – начало XX в.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Тамбов, 2006. 27 с.
10. Величко И. Краткое описание имения графа Павла Сергеевича Строганова Тамбовской губ. и уезда, при с. Знаменское-Кариан. М.: Тип.-лит. т-ва И.Н. Кушнерев и Ко, 1892. 20 с.
11. Елина О.Ю. Местные сельскохозяйственные общества: на пути к аграрной модернизации России // Историко-биологические исследования. 2012. Т. 4. № 3. С. 34-63.

References

1. Elina O.Y. *Sel'skokhozyaystvennyye obshchestva v Rossii, 1765–1920-e gody: vklad v razvitiye agronomii* [Agricultural Societies In 1765–1920s Russia: Contribution to the Development of Agronomy]. *Rossiyskaya istoriya – Russian History*, 2011, no. 2, pp. 27-45. (In Russian).
2. Pakhman S. *O znachenii i postepennoy uchrezhdenii sel'skokhozyaystvennykh obshchestv v Rossii* [On the Significance and Gradual Establishment of Agricultural Societies in Russia]. Kazan, University printing house, 1855, 100 p. (In Russian).
3. Beketov A.N. *Istoricheskiy ocherk dvadtsatipyatiletney deyatel'nosti Vol'nogo ekonomicheskogo obshchestva s 1865 do 1890 goda* [Historical Essay of Twenty Five Years of Work of the Free Economic Society from 1865 to 1890]. St Petersburg, V. Demakov Publ. house, 1890, 200 p. (In Russian).
4. Popov I.P. *Kak dolzhny rabotat' sel'skokhozyaystvennyye obshchestva* [How Agricultural Societies Should Work]. Kazan, M.K. Koshkin house Publ., 1913, 16 p. (In Russian).
5. Tikhonov B.V. Obzor «Zapisok» mestnykh sel'skokhozyaystvennykh obshchestv 30–50-kh godov XIX v. [Review of “Memoirs” of local agricultural societies in the 30–50s of the 19th century]. *Problemy istochnikovedeniya: v 11 t.* [Problems of Source Studies: in 11 Vols.]. Moscow, 1961, vol. 9, pp. 124-126. (In Russian).
6. Khmel E.V. *Formirovaniye ratsional'nogo prirodoopol'zovaniya v khozyaystvakh krupnykh zemlevladel'tsev Tambovskoy gubernii v kontse XIX – nachale XX v.: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [Development of Rational Nature Management in the Farms of Large Landowners of Tambov Governorate in the Late 19 – Early 20 Centuries. Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2004, 22 p. (In Russian).
7. Tumanova A.S. *Sel'skokhozyaystvennyye obshchestva Tambovskoy gubernii na rubezhe XIX–XX stoletiy* [Agricultural societies of Tambov Governorate at the end of 19–20 centuries]. *Tambovskoye krest'yanstvo: ot kapitalizma k sotsializmu* [Tambov Peasantry: from Capitalism to Socialism]. Tambov, 1998, issue 2, pp. 39-52. (In Russian).
8. Kozlov S.A., Kozlova O.V. *Sel'skokhozyaystvennyye obshchestva Evropeyskoy Rossii i organy vlasti v doreformennuyu epokhu: Iz istorii vzaimootnosheniy* [Agricultural societies of European Russia and authorities in the pre-reform era: From the history of relations]. *Rossiyskaya gosudarstvennost'* [Russian Statehood], Kostroma, 1993, pt. 1, pp. 80-98. (In Russian).
9. Sviridov V.V. *Sel'skokhozyaystvennyye obshchestva Tambovskoy gubernii: Vtoraya polovina XIX – nachalo XX v.: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [Agricultural Societies of Tambov Governorate: Second Half of the 19th – Beginning of the 20th Century. Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2006, 27 p. (In Russian).
10. Velichko I. *Kratkoye opisaniye imeniya grafa Pavla Sergeevich Stroganova Tambovskoy gub. i uyezda, pri s. Znamenskoye-Karian* [A Brief Description of the Estate of Pavel Sergeevich Stroganov, Count of Tambov Governorate and County, in the Village Znamenskoye-Karian]. Moscow, Typographic-literary association I.N. Kushnerev and Co, 1892, 20 p. (In Russian).

11. Elina O.Y. Mestnyye sel'skokhozyaystvennyye obshchestva: na puti k agrarnoy modernizatsii Rossii [Local agricultural societies: on the way to agrarian modernization of Russia]. *Istoriko-biologicheskiye issledovaniya – Studies in the History of Biology*, 2012, vol. 4, no. 3, pp. 34-63. (In Russian).

Информация об авторах

Житин Руслан Магометович, кандидат исторических наук, научный сотрудник центра фрактального моделирования социальных и политических процессов, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-6031-6088](https://orcid.org/0000-0002-6031-6088), istorik08@mail.ru

Топильский Алексей Геннадьевич, кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры всеобщей и российской истории, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0001-9416-1312](https://orcid.org/0000-0001-9416-1312), a-topil@yandex.ru

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

Статья поступила в редакцию 25.10.2021
Одобрена после рецензирования 24.01.2022
Принята к публикации 11.02.2022

Information about the authors

Ruslan M. Zhitin, Candidate of History, Research Scholar of Fractal Modeling of Social and Political Processes Center, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-6031-6088](https://orcid.org/0000-0002-6031-6088), istorik08@mail.ru

Aleksey G. Topilsky, Candidate of History, Senior Lecturer of General and Russian History Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0001-9416-1312](https://orcid.org/0000-0001-9416-1312), a-topil@yandex.ru

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

The article was submitted 25.10.2021
Approved after reviewing 24.01.2022
Accepted for publication 11.02.2022

Научная статья
УДК 94(47).084.3
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-515-526

Латышские «активные националисты» и Латвийская консерватория

Александр Дмитриевич МАЛНАЧ

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»
199034, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., 7–9
amalnach@gmail.com

Аннотация. В Латвии, как и в ряде других стран Восточной Европы, национализм остается влиятельной силой, определяющей повестку дня. Понимание идеологии и практики современного национализма предполагает изучение его происхождения и эволюции. На основе междисциплинарного подхода кратко изложены предыстория и предпосылки возникновения латышского «активного национализма» и впервые в историографии подробно рассмотрены взаимоотношения крупнейшей фашистской организации первой половины 1920-х гг. – Латышского национального клуба с Латвийской консерваторией, а также опосредованное влияние идей «активного национализма» на воспитанников консерватории. Выявлены направленность и характер движения «активных националистов», а также раскрыта его тесная связь с уважаемыми кругами латышской буржуазии и с ведущей латышской буржуазной партией «Крестьянский союз». Сделан вывод, что весомая часть латышской творческой интеллигенции, включая воспитанников и выпускников Латвийской консерватории, приобщилась к латышскому фашизму, чем во многом объясняется как активное сотрудничество латышской интеллигенции с нацистами в годы Великой Отечественной войны, так и массовый исход из Латвии людей творческих профессий, в частности музыкантов, при отступлении немецкой армии.

Ключевые слова: Латвия, латышские фашисты, Латышский национальный клуб, Латвийская консерватория, Язеп Витолс

Для цитирования: Малнач А.Д. Латышские «активные националисты» и Латвийская консерватория // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 2. С. 515-526. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-515-526>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-515-526

Latvian “active nationalists” and the Latvian Conservatory

Alexander D. MALNACH

Saint Petersburg State University
7–9, Universitetskaya Emb., St. Petersburg 199034, Russian Federation
amalnach@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](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная



© Малнач А.Д., 2022

Abstract. In Latvia, as in several other Eastern European countries, nationalism remains an influential force that sets the agenda. Understanding the ideology and practice of modern nationalism involves studying its origin and evolution. The article uses an interdisciplinary approach and briefly outlines the prehistory and prerequisites for the emergence of Latvian “active nationalism” and, for the first time in historiography, examines in detail the relationship between the largest fascist organization in the first half of the 1920s – the Latvian National Club with the Latvian Conservatory, as well as the indirect influence of the ideas of “active nationalists” and reveals its close connection with the respectable circles of the Latvian bourgeoisie and with the leading Latvian bourgeois party Peasant Union. We conclude that a significant part of the Latvian artistic intellectuals, including pupils and graduates of the Latvian Conservatory, joined the Latvian fascism, which largely explains both the active cooperation of the Latvian intelligentsia with the Nazis during World War II, and the mass emigration of people of artistic professions from Latvia, in particular musicians, during the retreat of the German army.

Keywords: Latvia, Latvian fascists, Latvian National Club, Latvian Conservatory, Jazeps Vitols

For citation: Malnach A.D. Latyshskiye «aktivnyye natsionalisty» i Latviyskaya konservatoriya [Latvian “active nationalists” and the Latvian Conservatory]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 2, pp. 515-526. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-515-526> (In Russian, Abstr. in Engl.)

История Латвийской консерватории, отмечившей в 2019 г. 100 лет со дня основания, еще не написана. В литературе часто отмечается ее кровная связь с Петербургской консерваторией в лице основателя и первого ректора Латвийской консерватории, профессора Я. Витолса (1863–1948), и ряда его коллег, которые, как и он, академическое музыкальное образование получили в Петербурге. Консерватория в Риге задумывалась и создавалась вскоре после обретения Латвией независимости во многом ради поддержания и укрепления латышской национальной музыкальной культуры, формирования нацио-

нальных кадров, но, подобно Петербургской консерватории, в ней по необходимости работало много педагогов-нелатышей, что вызывало острое недовольство националистических кругов. Проблема национализма в музыкальной жизни затрагивалась в работах, посвященных консерватории, но так и не стала предметом всестороннего рассмотрения. В исследовании впервые освещаются взаимоотношения латышских «активных националистов» и Латвийской консерватории. Свет на них проливают документы, хранящиеся в фонде Латвийской консерватории в Латвийском государственном архиве (ЛГА).

Ф. 1655), а именно, переписка Латышского Национального клуба с дирекцией консерватории и протоколы Хозяйственной комиссии.

История латышского «активного национализма» привлекала интерес ряда современных латвийских исследователей. Л. Дрибин и А. Странга касались этой темы в рамках общего подхода к проблеме национальных отношений в Латвии [1; 2]. В свою очередь У. Креслиньш и А. Паэглис изучали организации латышских «активных националистов» и их роль в политической жизни страны специально [3; 4]. Безусловный «объективизм» невозможен уже при самом восприятии социальных явлений и самой постановке социальных проблем, как подчеркивал русский исследователь итальянского фашизма и германского национал-социализма Н.В. Устрялов [5], но сочувствие «активным националистам» этих двух ученых очевидно. За уклончиво-сдержанным осуждением экстремистских методов латышских фашистов у них прослеживается стремление к реабилитации и вместе с тем популяризации «активного национализма». Об этом наглядно свидетельствует «короткий обзор по данной теме на русском языке» У. Креслиньша [6], опубликованный в «Журнале российских и восточноевропейских исторических исследований» в 2019 г. Ранее в том же издании вышла статья А.Д. Малнача [7], представляющая собой самостоятельное исследование причин возникновения, идеологии и практики латышского фашизма на первом этапе его существования.

Латышский национализм возник в середине XIX столетия: формально как отголосок революции 1848 г. в Германии [1, 40. lpp.], по существу – как ответ на запрос нарождающейся латышской буржуазии, которая с первых шагов своего существования вступила в экономическую конкуренцию с балтийско-немецким населением остзейских губерний края и остро нуждалась в подходящей идеологии. Объектом внимания и предметом забот латышский национализм видел латышский народ, проживавший на территории, разделенной границами трех губерний Российской империи и охватывавшей все десять

уездов Курляндской губернии, четыре южных уезда Лифляндской губернии и три западных уезда Витебской губернии [8, с. 52].

Впервые обнаружив себя в середине XIX века, соперничество латышей с инонациональным населением Прибалтийского края Российской империи – первоначально, главным образом, с немцами; позднее, с конца 1870–1880-х гг. – с евреями, и ближе к концу столетия – с русскими – в различных областях хозяйственной, общественной и культурной жизни и в дальнейшем питало латышский национализм, который в свою очередь инспирировал стремительный рост культуры и политического самосознания латышей. Латышский национализм сыграл важную роль в ходе общей эмансипации латышей и ключевую – в процессе их освобождения от гнета балтийских немцев и выхода из-под власти России [8, с. 109].

Сугубо оборонительный в первой фазе становления латышской нации, латышский национализм с течением времени приобретал все более напористый и даже агрессивный характер. Латышские националисты уже не мечтали о равенстве, их идеалом стал «приоритет латышской нации в экономике» [8, с. 58]. К тому же, как удачно заметил Н.В. Устрялов, «Интернационал, заливаясь бубенчиками гоголевской тройки, разбудил в сердцах всего мира ультранационалистические отклики» [9, с. 749]. Не стала исключением и Латвия. Если весной 1918 г. независимость представлялась глашатаям латышского национализма гарантией существования латышского народа (А. Кродерс) и «конечной целью национальных стремлений латышей» (О. Нонацс) [1, 126. lpp.], то в вышедшей в 1920 г. брошюре А. Кродерса «Нация и класс» утверждалось уже иное: только с обретением независимости можно приступить к целенаправленному воспитанию латышского народа в национальном духе [1, 136. lpp.]. Сфера культуры, таким образом, объявлялась важнейшим театром борьбы. Залогом укрепления Латвийского государства провозглашалось создание «государства латышской культуры» и достижение «духовного суверенитета латышского народа». По

мнению А. Кродерса, только участие в национальном движении могло избавить народные массы – рабочих и крестьян – от «сетей большевизма» [1, 146-147. lpp.].

«Национально мыслящих» публицистов тревожила перспектива мирного сосуществования с национальными меньшинствами, совокупная численность которых превышала 1/4 населения страны. Их не устраивала доля участия последних в деловой жизни страны. Отсюда и призывы к «духовному» и экономическому освобождению от «засилья» иностранцев.

Так, писатель и теоретик искусства В. Эглитис, откликаясь на начало занятий в Латвийской высшей школе (университете), рекомендовал придать «латышской высшей школе» сугубо латышский характер, поскольку «все те науки, которые нам преподавались в иностранных университетах, в латышской среде могут оказаться неподходящими»¹. «Чем иным может быть наша новая высшая школа, если не освобождением от чрезмерно угнетающих впечатлений чужих, немецкой и русской, культур?», вопрошал В. Эглитис, а поскольку еще и «еврейско-немецкие религиозные учения уродовали латышский дух», то, продолжал он, «задачей новой высшей школы будет вести нас к древнему национальному пантеизму в религии»².

Ему вторил публицист Э. Бланк: «Наша национальная идеология уже с самого начала приняла опасное направление на восток и вошла в нашу общественную кровь как русское мышление»³. Зато «возрождение Латвии как независимой суверенной республики происходит как результат победы антирусских и антикоммунистических сил»⁴.

На подозрении у латышских националистов были все меньшинства, но главной мишенью на этом этапе оказались все же евреи. При этом нередко рука об руку у латышских националистов шли антисемитизм и русофо-

бия. Тот же Э. Бланк видел в еврейской интеллигенции важнейший фактор упрочения влияния русской культуры в Латвии. «Евреи для нас неприемлемы главным образом как русские евреи» [1, 145. lpp.], писал он осенью 1922 г. Другой видный «национально мыслящий» публицист, лидер отколовшейся от ЛСДРП группы социалистов-меньшевиков М. Скуениекс еще раньше порицал евреев за пристрастие к русской культуре, чем они приносят в Латвию «чуждое и неприятное настроение» и делают это «не потому, что они евреи, но потому, что они по своей культуре русские»⁵. Первую открыто антисемитскую политическую программу летом 1921 г. выдвинули отнюдь не политические маргиналы, а крупнейшая партия латышской буржуазии – Крестьянский союз [2, 456. lpp.]. Один из его видных деятелей, З. Мейеровиц, 15 июня 1921 г. сформировал первое чисто латышское правительство, сделав девизом нового кабинета лозунг «Латвия для латышей!» [10, 165. lpp.].

В свою очередь первая организация фашистского толка в Латвии, поставившая перед собой цель реального вытеснения евреев из экономической, политической, общественной и культурной жизни, а также силового подавления рабочего движения – Latvju Nacionālais Klubs («Латышский национальный клуб», ЛНК), возникла 29 августа 1922 г. Активисты ЛНК не стеснялись в средствах, прибегая к грубому насилию и физическому террору против евреев и социал-демократов. По словам советского историка В. Самсонса, ЛНК «использовал в гиперболизированном виде уже готовые тезисы латышского шовинизма, антикоммунизма и антисемитизма» [11, 33. lpp.]. В. Самсонс полагал, что латышский фашизм имел два основных направления. Сторонники первого, представленного многими малочисленными, но скандальными партиями и группировками, включая ЛНК, «открыто называли себя фашистами и охотно эксплуатировали крайне экстремистские лозунги итальянских фашистов и немецких на-

¹ *Eglits W. Nacionālā augstskola // Latvijas Sargs. 1919. 1. okt.*

² *Ibid.*

³ *Blanks E. Latviju tautiska kustība. Rīga: Zvaigzne, 1994. 237. lpp.*

⁴ *Ibid. 291. lpp.*

⁵ *Skujenieks M. Ebreji Latvijā // Darba Balss. 1921. 30. aug.*

ционал-социалистов», тогда как второе направление представлял Крестьянский союз, который по тактическим соображениям «воздерживался от крайностей» и движение к диктатуре осуществлял под прикрытием реформы конституции [11, 38. lpp.]. Нам представляется, что Латышский национальный клуб пользовался поддержкой Крестьянского союза до тех пор, пока его деятельность способствовала реализации собственных политических видов вождей крупнейшей партии латышской буржуазии. Эпизод, в котором пересекаются пути «активных националистов» и Латвийской консерватории, служит тому подтверждением.

Основатель Латвийской консерватории Я. Витолс видел свое детище стоящим вне политики. В ноябре 1920 г., обсуждая вопрос о возможности организации кружков воспитанников, Совет консерватории со всей определенностью постановил: «никакой политики» [12, с. 527]. И на практике руководство учебного заведения старалось следовать этому правилу. Так, Я. Витолс отказал комитету Первого праздника латышской молодежи, обратившемуся в апреле 1922 г. к консерватории с призывом «принять активное участие со своими музыкантами и певцами в Первом празднике латышской молодежи, который состоится летом в Риге с 18 по 28 июня»⁶. В черновике ответа, набросанном на бланке письма, Я. Витолс сослался на обстоятельства: «начиная с 1 июня, все воспитанники консерватории отпускаются на летние каникулы; таким образом, у консерватории как таковой нет возможности участвовать в Празднике латышской молодежи»⁷. Но другой документ, письмо Латвийского союза помощи детям (ЛСПД) и Главного правления Латвийского красного креста от 30 июня 1922 г., свидетельствует, что глава консерватории мог поступить иначе. В письме ЛСПД выражается «благодарность дирекции и воспитанникам Консерватории за чрезвычайно любезную отзывчивость в организации дней

ребенка, предоставив обширный зал консерватории и обогатив дни ребенка красивыми музыкальными представлениями»⁸. То есть дирекция отказала «латышской молодежи» и прониклась нуждами «латвийских детей». Возможно, потому, что во втором мероприятии политический компонент отсутствовал вовсе, тогда как праздник латышской молодежи содержал в себе выраженную национальную составляющую.

В начале 1920-х гг. националистические силы всемерно настраивали латышское студенчество против обучавшихся в латвийской высшей школе студентов-нелатышей, прежде всего евреев. На активное участие молодежи сделал ставку и ЛНК. Его опорой в Латвийском университете (ЛГУ) были корпорации националистически настроенных латышских студентов и еженедельник “*Students*” («Студент»), подававший себя как «газета академической жизни», но на деле являвшийся органом «активных националистов». Зимой 1922/1923 учебного года в университете развернулись беспорядки под лозунгом «Все жида вон!». Волнения вышли на улицу, поскольку власти фактически солидаризировались с зачинщиками и участниками беспорядков: порицая эксцессы на словах, они не предпринимали решительных мер для их прекращения и предотвращения. Когда большинство студенческого совета университета потребовало ввести процентную норму для евреев, совет университета во главе с ректором Э. Фельсбергом, а также представлявший Крестьянский союз министр образования П. Гайлитс поддержали это требование [7, с. 130-155]. Желая расширить фронт «движения», “*Students*” старался вовлечь в него учащихся двух других высших учебных заведений Латвии – Академии художеств и Латвийской консерватории [12, с. 530]. И если воспитанники академии приветствовали «справедливую борьбу за национальный университет и национальные права» [7, с. 154], то консерваторцы отмолчались. Никаких актов солидарности с «национальными латышскими студентами», никаких антиеврейских за-

⁶ ЛГА (Латвийский государственный архив). Ф. 1655. Оп. 1. Д. 1254. Л. 46.

⁷ Там же.

⁸ Там же. Л. 73.

явлений со стороны «кружка воспитанников» и его приемника – Совета воспитанников, не последовало. Однако и в среде воспитанников консерватории имелись сочувствующие «активным националистам».

Так, 20 февраля 1923 г. к руководству Латвийской консерватории обратился секретарь ЛУ А. Вальдманис, который «любезно просил Консерваторию не отказать вызвать своих воспитанников: Альвину Лиепинь, [Эльзу] Лусс и Яниса Калныньша (приписаны, сколько известно, к классу пианистов) явиться в комиссию по расследованию студенческого происшествия – в четверг 22 февраля с. г. в 1/2 11 утра в кабинет проректора, чтобы дать свои свидетельства в деле одного студента-еврея»⁹. По-видимому, поводом к этому послужила «жалоба воспитанников консерватории об угрожающем и презрительном отношении к латышам еврея Жано Таукина», переданная в студенческий суд, по-видимому, за отсутствием такового в консерватории¹⁰. Чем окончилось разбирательство, если оно состоялось, неизвестно, но в марте 1923 г. консерватория получила от газеты “*Students*” форменный запрос: «Получены сведения, что 1) в Консерватории художник Карклиньш из-за 2 (двоих. – А. М.) незнающих латышский язык преподает в своей группе на русском языке и что 2) в группе г-на Дауге одни только евреи – прошу дать пояснения в этом деле для информирования читателей “*Students’a*”». Проигнорировать «сигнал» Я. Витолс очевидно не мог. Карклиньш написал объяснительную: «Доверенные мне предметы читаю на латышском языке, только в случаях, когда в классе какой-то воспитанник, который очень мало понимает по-латышски, просит разъяснение по-русски, то ему дается краткое особое разъяснение по-русски». Сведения по евреям в классе А. Дауге дала канцелярия, таковых оказалось семеро из 22 воспитанников [12, с. 530].

Учащимся консерватории категорически воспрещалось сотрудничество в органах печати. Запрет нарушался, нарушители подвер-

гались взысканиям и пытались оспорить справедливость наказания и правомерность подобного ограничения в принципе, как это сделал, например, в феврале 1924 г. на страницах того же “*Students’a*” известный в будущем музыкальный критик и теоретик Е. Граубиньш. В пример консерватории он ставил университет [12, с. 528-529], где “*Students*” беспрепятственно вел националистическую агитацию и пропаганду расизма.

По-видимому, «активные националисты» видели в консерватории важный и недостаточно охваченный участок работы с «национальной молодежью». Неслучайно один из пионеров латышского фашизма, основатель ЛНК, профессор Я. Озолиньш пытался устроиться туда на работу. 17 августа 1925 г. он направил Я. Витолсу письмо, в котором изъявлял желание занять «временно вакантное» место преподавателя эстетики и, потенциально, психологии, сравнительного литературоведения и истории искусства, в том числе музыки¹¹, но не преуспел.

«Активные националисты» пытались наладить сотрудничество с родственными движениями за пределами Латвии. По инициативе Я. Озолиньша, они искали покровительства самого Б. Муссолини [6, с. 30]. Певец М. Ветра, вчерашний выпускник консерватории, продолжавший обучение в Италии, оппонировал легкомысленной, по его словам, внешней активности латышских фашистов, между прочим, выражая недовольство и тем, что они не находят «более национального слова для репрезентации за рубежом». Реагируя статьей «Латвийские фашисты в Риме» на интервью кого-то из вождей ЛНК итальянской газете “*Il Tevere*”, М. Ветра восхищался «гениальностью» Б. Муссолини, но иронизировал по поводу «героической» активности клубиста И. Поне и его «фанатизма против тайных врагов из Москвы», за которых выдаются все левые группы¹².

⁹ ЛГА. Ф. 1655. Оп. 1. Д. 1257. Л. 189.

¹² *Vētra M. Latvijas fašisti Romā // Vētra M. Atbalsis. Raksti un vēstules Eiropā 1921–1946. Rīga: Mansards, 2013. 54.-55. lpp.*

⁹ ЛГА. Ф. 1655. Оп. 1. Д. 1255. Л. 16.

¹⁰ *Students*. 1922. 13. dec. 7. lpp.

Все же «активные националисты» проникли в Латвийскую консерваторию, хотя и с черного хода («вход со двора, чтобы не мешать работе классов»). В январе 1924 г., по ходатайству-распоряжению министра образования Х. Целминьша (Крестьянский союз) руководство консерватории разрешило военно-спортивной секции ЛНК использовать для тренировок малый зал. Это произошло, когда ЛНК еще пользовался поддержкой Крестьянского союза. Буквально за несколько дней до очередного правительственного кризиса, в результате которого Крестьянский союз был вытеснен из правящей коалиции, Х. Целминьш лично обратился к Я. Витолсу с просьбой предоставить зал без арендной платы, взывая с ЛНК деньги только для погашения расходов на отопление, освещение и т. п.¹³ Хозяйственная комиссия уважила просьбу министра, оговорив ряд условий и оставив за консерваторией право на расторжение договора¹⁴. Особые пожелания возникли и у ЛНК, по просьбе которого Хозкомиссия разрешила устроить в зале шведскую стенку и использовать фортепиано в час пластинки за плату 3 лата в месяц¹⁵.

В момент создания ЛНК среди целей новой организации упоминалась «защита латышской особенной национальной культуры против внутренних и внешних врагов» [4, 7. lpp.]. Но в ходе эксплуатации малого зала «активные националисты» показали себя беспокойными, неаккуратными, недобросовестными и своекорыстными партнерами.

Предполагая обосноваться в консерватории всерьез и надолго, тогдашние руководители клуба В. Смарен-Савинский и И. Поне в письме от 27 августа 1924 г. просили разрешить забрать окна бельэтажа решетками, уменьшить подиум, устроить в туалете душ, нанести на пол зала разметку для игры в баскетбол и волейбол и, наконец, разместить в помещении различные спортивные снаряды, с обещанием произвести все работы за свой

счет¹⁶. Характерным представляется момент взаимодействия латышских фашистов с Союзом христианской молодежи (Jaunekļu Kristīga Savienība, J.K.S. или YMKA, как именовалась венчурная американская организация). Поскольку консерватория отказала СХМ в аренде малого зала на том основании, что зал уже сдается ЛНК¹⁷, руководство клуба тут же попросило «разрешить несколько дней в неделю заниматься в зале Союзу христианской молодежи, который покрывает часть из больших расходов, необходимых для приобретения нового оборудования и спортивных аппаратов». «Л.Н.К. никакого возмещения за это с J.K.S. не получает. Всю ответственность за использование зала и правильное исполнение правил пользования берет Латышский национальный клуб, и у Консерватории с J.K.S. никаких отношений не будет»¹⁸, подчеркивалось в письме.

Хозкомиссия пошла навстречу ЛНК, но к прежним условиям добавила два новых: «Установить Латышскому национальному клубу арендную плату за зал в 30 латов в месяц, которая уплачивается за месяц вперед» (5-й пункт); «Во время занятий в зале следует соблюдать надлежащую тишину, чтобы не тревожить работу классов» (8-й пункт)¹⁹. Со своей стороны, клубисты письменно обещали эти условия соблюдать²⁰. Однако уже через неделю, 11 октября, заведующий консерваторской канцелярии обращал внимание руководства ЛНК на то, что «спортивная секция Клуба не соблюдает 8-й пункт условий использования малого зала консерватории; указания со стороны администрации консерватории, что крики и шум в зале тревожат работу консерватории, не воспринимаются», и просил «предпринять серьезные шаги к устранению этих беспорядков, в противном случае дирекция будет вынуждена прекратить дальнейшее использование зала»²¹. Это обращение осталось без ответа, а

¹³ ЛГА. Ф. 1655. Оп. 1. Д. 1270. Л. 3; Д. 13. Л. 64об.

¹⁴ Там же. Д. 1263. Л. 30. Письмо от 30 янв. 1924 г.

¹⁵ Там же. Д. 13. Л. 72.

¹⁶ Там же. Д. 1256. Л. 164.

¹⁷ Там же. Д. 13. Л. 82.

¹⁸ Там же. Д. 1256. Л. 191. Письмо от 10 сент. 1924 г.

¹⁹ Там же. Д. 1263. Л. 230.

²⁰ Там же. Д. 1256. Л. 193. Письмо от 3 окт. 1924 г.

²¹ Там же. Д. 1263. Л. 247.

недовольство администрации консерватории нарастало еще и по другим причинам. «По условиям аренды зала консерватории Латышским национальным клубом, арендная плата за пользование залом уплачивается за месяц вперед. Это правило правление Клуба до сих пор не соблюдало, из-за чего арендная плата за период с 15 октября по 15 ноября осталась неуплаченной. <...> Далее обращаю внимание правления Клуба на то, что необходимая вентиляция помещения до сих пор не установлена, а также пол в помещении душа не приведен в порядок. Эти недостатки портят помещение, ответственность за что падает на правление Клуба»²², писал 28 ноября 1924 г. правлению ЛНК заведующий канцелярии. На это письмо также не последовало реакции, и 16 января 1925 г. канцелярия консерватории направила правлению ЛНК извещение о расторжении договора: «Так как правление Клуба не соблюдает повторные просьбы консерватории поддерживать в зале тишину во время занятий, то сим сообщаем, что, начиная с 17 января с. г., зал консерватории для спортивных нужд Национального Клуба закрыт. Вместе с тем прошу уладить все еще неуплаченные платежи за освещение, воду и помещения»²³.

По-видимому, вождям ЛНК было не до переписки с консерваторией. В декабре 1924 г. пало левоцентристское правительство В. Замуэлса. Его сменило правоцентристское правительство с участием и во главе с Крестьянским союзом. Пост премьер-министра получил тот самый Х. Целминьш, который в начале года ходатайствовал за ЛНК перед ректором консерватории. Потребность в услугах «активных националистов» отпадала, но те не уловили изменения конъюнктуры и продолжали действовать в своем стиле, что компрометировало правящий Крестьянский союз, чья связь с ЛНК была секретом Полишинеля²⁴. Зимой 1924/25 г. в столице Латвии

гремели взрывы: в декабре 1924-го в редакциях левых газет, 18 января 1925 г. в типографии, где печатался партийный орган ЛСДРП, 23 января – в одной из синагог. Только по чистой случайности никто не погиб. Но 15 февраля «активные националисты» выстрелом в живот смертельно ранили раздававшего листовки социал-демократов 19-летнего ученика слесаря Александра Масака, еврея по национальности. 18 февраля клуб был запрещен.

Консерватория, которая и без того решила уже расторгнуть договор с ЛНК²⁵, увидела в этом повод еще раз напомнить руководству клуба о взятых тем обязательствах. «В связи с закрытием Латышского национального клуба сообщаем, что консерватория считает правила об использовании малого зала консерватории для спортивных нужд бывшего Латышского национального клуба прекращенными и использование зала прерванным. В соответствии с правилами просим правление быв. Латышского национального клуба с максимальной быстротой привести помещения в порядок, стереть пыль со стен и исправить повреждения стен, пола и др., поскольку зал теперь нужен самой консерватории»²⁶, писал 26 февраля проректор консерватории П. Йозуус.

Однако, как отмечает У. Креслиньш, «потеряв организацию, активный национализм смог избежать внутреннего развала и сохранил свое идейное лицо» [6, с. 32]. ЛНК закрыли, но движение осталось, и оно не собиралось сдавать завоеванных в консерватории позиций. К тому же выяснилось, что ЛНК использовал малый зал консерватории для извлечения выгоды. Союз христианской молодежи попросил проректора П. Йозууса не выгонять его детскую и юношескую группы физкультурников на улицу, аргументируя просьбу еще и тем, что СХМ «истратил большие денежные суммы на приобретение спортивных принадлежностей для зала, по-

²² ЛГА. Ф. 1655. Оп. 1. Д. 1270. Л. 298.

²³ Там же. Д. 1264. Л. 15.

²⁴ В феврале 1925 г. в печати появилось подписанное 14 клубистами заявление о выходе из ЛНК, причем главной причиной была названа зависимость

организации (в т. ч., финансовая) от Крестьянского союза [3, 100., 160. lpp.].

²⁵ ЛГА. Ф. 1655. Оп. 1. Д. 13. Л. 93.

²⁶ Там же. Д. 1264. Л. 81.

сколько 2/3 всех расходов нужно было заплатить нам», а также «заплатил аренду за использование зала Клубу до 15 марта с. г.»²⁷, хотя руководство ЛНК заверяло администрацию консерватории, что никакого возмещения за субаренду с СХМ не взимает. Вскоре, 9 марта, пришло письмо и от руководства ЛНК, в котором сообщалось, что клуб не закрыт, но «только приостановлена его деятельность» вплоть до окончания следствия и поступления дела на рассмотрение окружного суда, и выражалась просьба, во избежание «чрезвычайно больших потерь» в случае расторжения тех договоров о субаренде зала, кои клуб заключил с «другими спортивными организациями», предоставить зал Союзу Латышской национальной молодежи (Latvju Nacionalās JaunātnesS avienība, LNJS). «В этом случае клуб берется исполнять все предусмотренные в договоре условия по приведению в порядок зала»²⁸, ставился в письме вопрос ребром. И на этот раз консерватория уступила.

Дублеры ЛНК пытались сохранить за собой малый зал консерватории. Они забрасывали администрацию консерватории письмами патетического содержания, сетовали на отсутствие в Риге подходящих помещений, прибегали к покровительству авторитетов, таких как доцент ЛУ Л. Аусейс и генерал К. Гоппер. Так, Л. Аусейс просил за «активных националистов», подчеркивая, что в правление СЛНМ «входят представители латышской интеллигенции, что гарантирует национальное направление деятельности»²⁹. Руководство консерватории отказало не без колебаний. На письме СЛНМ от 2 сентября 1925 г., украшенном девизом латышских фашистов «Все – Латвии!» («Visu Latvijai!»), стоит две резолюции, одна из которых, перечеркнутая, гласит: «С моей стороны возражений нет. Нужно согласовать с инст[итут]ом физ[ического] воспит[ания]? 7.IX», а другая: «Сов[ет] консерв[атории]. У К[онсервато]рии

возражений нет. 7.IX»³⁰. Однако всем заинтересованным организациям был направлен составленный в дипломатических выражениях отказ³¹.

Избавившись от докучливого соседства с «активными националистами», консерватория все же не избежала проникновения в ее стены политики, в том числе и в первую очередь «активно националистической». Она входила туда вместе с абитуриентами. На рубеже 1920–1930-х гг. в консерватории возникли подобные университетским корпорациям общества воспитанников, члены которых мыслили в духе латышского национализма. Уже первая из таких корпораций “Līga”, основанная девушками 4 марта 1928 г., ставила целью объединить «национально-государственно думающих воспитанниц Л.К.» [12, с. 543]. Среди докладов, читавшихся на литературных вечерах корпорации, были и такие, как «Национализм» (1932) и «Бенито Муссолини и фашизм» (1934), причем оба явления расписывались докладчицами в самых светлых тонах [12, с. 544]. В начале 1930-х гг. эстафету «активного национализма» подхватил расистский «Перконкрустс» и другие подобные ему организации социал-националистической окраски. По сведениям политической полиции, членами «Перконкруста» состояли и воспитанники консерватории. Например, по информации охранки, в начале 1934 г. участником 84 блока «Перконкруста» был член правления общества “Ligūsonis” В. Эдгарс³², а участником Латгальского округа «Перконкруста» – член общества “Skaņupe” С. Чипанс³³. После государственного переворота 15 мая 1934 г. культивированием национализма в масштабах всей страны занялось правительство К. Ульманиса, жертвой диктаторских устремлений которого стала и его собственная партия «Крестьянский союз».

Накануне переворота консерватория получила письмо из министерства образования

³⁰ Там же. Л. 214.

³¹ Там же. Д. 1264. Л. 183, 245, 250, 253.

³² ЛГИА (Латвийский государственный исторический архив). Ф. 3235. Оп. 5. Д. 2137. Л. 1-2.

³³ Там же. Д. 3256. Л. 7.

²⁷ ЛГА. Ф. 1655. Оп. 1. Д. 1257. Л. 63.

²⁸ Там же. Л. 74.

²⁹ Там же. Л. 136, 194, 195.

с предписанием составить список лиц, которые находятся на государственной службе и при этом состоят или состояли членами запрещенных экстремистских организаций, включая «Перконкрустс»³⁴. В ответном письме от 8 мая 1934 г. Я. Витолс сообщал, что «руководству Консерватории не известно, чтобы какой-то из ее работников состоял бы или состоял в упомянутых в вашем письме организациях»³⁵.

О воспитанниках ни слова. Между тем, совет воспитанников консерватории в начале 1930-х гг., интернациональный по составу в силу демократической процедуры выборов и активизации учащихся-нелатышей, не избегал трений на национальной почве. В воспоминаниях певца А. Вилюманиса упоминается эпизод, относящийся к ноябрю 1931 г., когда «совет воспитанников, следуя примеру Латвийского университета, на одном из своих заседаний хотел рассмотреть вопрос о введении в консерватории нормы для национальных меньшинств». Тогда, по словам мемуариста, «студенты Ш. Вальдштейн, Ф. Швейник и я, которые также состояли в совете, категорически выступили против этого предложения и демонстративно покинули заседание». Причем А. Вилюманис этим не ограничился, но в газетном интервью «разъяснил, почему [он] против введения нормы для национальных меньшинств». После интервью «известная часть студентов со мной больше не здоровалась», но норму «так и не ввели, и ректор проф. Я. Витолс этого тоже ни под каким видом не допустил бы»³⁶. И тому имеется авторитетное подтверждение самого Я. Витолса, который в статье, посвященной 15-летию консерватории, не вдаваясь в детали, писал: «Так же, как между студентами университета, так и между воспитанниками консерватории было поднято требование *numerusclausus*»³⁷.

Таким образом, латышские «активные националисты», хотя и не утвердились как

следует в консерватории, могли считать свою миссию частично выполненной. Весомая часть латышской творческой интеллигенции, включая воспитанников и выпускников Латвийской консерватории, а многие из них вскоре сами сделались педагогами, стала носительницей идей именно «активного национализма», по крайней мере в той их части, что касались отношения латышского большинства к нелатышскому меньшинству населения Латвии, в частности и в первую очередь к евреям. Этим, на наш взгляд, во многом объясняется как активное сотрудничество латышской интеллигенции с нацистами в годы Великой Отечественной войны, так и массовый исход из Латвии людей творческих профессий, в частности музыкантов, при отступлении немецкой армии.

История взаимоотношений Латвийской консерватории и «активных националистов» показывает, что последние попали в число маргиналов, каковыми их изображает часть современных латышских историков, ретроспективно. В начале 1920-х гг. современники воспринимали «активных националистов» как неотъемлемую, достойную уважения и поощрения часть общества, как патриотов, увлеченных идеей строительства национального латышского государства, истинных защитников национальной культуры. Им оказывали покровительство уважаемые буржуазные круги, в частности и в первую очередь крупнейшая партия латышской буржуазии «Крестьянский союз». Если в середине 1920-х гг., в момент временной стабилизации буржуазно-демократического строя в Латвии, латышские фашисты на время отошли в глубокую тень, то это не потому, что их программа была отвергнута обществом, но потому, что отпала необходимость, стала неудобной их экстремистская тактика. Вместе с тем документы позволяют увидеть изнанку движения, порожденного националистической латышской буржуазией. Звонкой патриотической фразой «активные националисты» прикрывали примитивное стремление к доминированию и извлечению личной выгоды.

³⁴ ЛГИА. Ф. 3235. Оп. 5. Д. 1279. Л. 38.

³⁵ Там же. Л. 44.

³⁶ *Viļumanis A. Manas dzīves lappuses. Atmiņas. Rīga, 1967. 53 lpp.*

³⁷ *Wihtols J. Latwijas konzerwatorija 15 gadu darba gaitās // Jaunākās Ziņas. 1935. 11. janv.*

Список источников

1. *Dribins L. Nacionālais jautājums Latvijā 1850–1940. Historiogrāfisks apskats. Latviešu autori. Rīga: Mācību apgāds, 1997. 207 lpp.*
2. *Stranga A. Ebreji Baltijā. No ienākšanas pirmssākumiem līdz holokaustam. 14. gadsimts-1945. gads. Rīga: LU žurnāla “Latvijas Vēsture” fonds, 2008. 592 lpp.*
3. *Krēsliņš U. Aktīvais nacionālisms Latvijā. 1922–1934. Rīga: Latvijas vēstures institūta apgāds, 2005. 319 lpp.*
4. *Paeglis A. Visu par Latviju! Latvju Nacionālais Klubs un aktīvais nacionālisms. 1922–1927. Rīga, 2009. 489 lpp.*
5. *Устрялов Н.В. Италия – колыбель фашизма. М.: Алгоритм, 2012. 240 с.*
6. *Креслинш У. Движение «активного национализма» в Латвии: 1922–1934 гг. // Журнал российских и восточноевропейских исторических исследований. 2019. № 1. С. 26-42.*
7. *Малнач А.Д. «Национальное движение» и антисемитские эксцессы в Латвийском университете зимой 1922/23 годов: причины, ход, последствия // Журнал российских и восточноевропейских исторических исследований. 2016. № 1. С. 125-160.*
8. *Блейере Д., Бутулис И., Зунда А. и др. История Латвии: XX век. Рига: Jumava, 2005. 475 с.*
9. *Устрялов Н.В. Наше время // Избранные труды. М.: РОССПЭН, 2010. С. 739-824.*
10. *Dunsdorfs E. Kārļa Ulmaņa dzīve. Rīga: Zinātne; LANA, 1992. 460 lpp.*
11. *Samsons V. Naida un maldu slīkšņā: Ieskats ekstrēmā latviešu nacionālisma uzskatu evolūcijā. Rīga: Zinātne, 1983. 238 lpp.*
12. *Малнач А.Д. Лия Красинская и ее время // Красинская Л.Э. Так было. Этюды из моей жизни. Рига: D.V.I.N.A., 2018. С. 297-621.*

References

1. *Dribins L. Nacionālais jautājums Latvijā 1850–1940. Historiogrāfisks apskats. Latviešu autori. Rīga, Mācību apgāds Publ., 1997, 207 lpp. (In Latvian).*
2. *Stranga A. Ebreji Baltijā. No ienākšanas pirmssākumiem līdz holokaustam. 14. gadsimts-1945. gads. Rīga, LU žurnāla “Latvijas Vēsture” fonds Publ., 2008, 592 lpp. (In Latvian).*
3. *Krēsliņš U. Aktīvais nacionālisms Latvijā. 1922–1934. Rīga, Latvijas vēstures institūta apgāds Publ., 2005. 319 lpp. (In Latvian).*
4. *Paeglis A. Visu par Latviju! Latvju Nacionālais Klubs un aktīvais nacionālisms. 1922–1927. Rīga, 2009, 489 lpp. (In Latvian).*
5. *Ustryalov N.V. Italiya – kolybel' fashizma [Italy – the Cradle of Fascism]. Moscow, Algoritm Publ., 2012, 240 p. (In Russian).*
6. *Kreslinsh U. Dvizheniye «aktivnogo natsionalizma» v Latvii: 1922–1934 gg. [Movement of “active nationalism” in Latvia: 1922–1934]. Zhurnal rossiyskikh i vostochnoyevropeyskikh istoricheskikh issledovaniy [Journal of Russian and Eastern European Historical Research], 2019, no. 1, pp. 26–42. (In Russian).*
7. *Malnach A. «Natsional'noye dvizheniye» i antisemitskiye ekstsessy v Latviyskom universitete zimoy 1922/23 godov: prichiny, khod, posledstviya [“National movement” and antisemitic excesses at the university of Latvia in the winter of 1922/23: causes, course, consequences]. Zhurnal rossiyskikh i vostochnoyevropeyskikh istoricheskikh issledovaniy [Journal of Russian and East European Historical Research], 2016, no. 1, pp. 125-160. (In Russian).*
8. *Bleeyere D., Butulis I., Zunda A., et al. Istoriya Latvii: XX vek [History of Latvia. 20th Century]. Riga, Jumava Publ., 2005, 475 p. (In Russian).*
9. *Ustryalov N.V. Nashe vremya [Our time]. Izbrannyye trudy [Selected Works]. Moscow, ROSSPEN Publ., 2010, pp. 739-824. (In Russian).*
10. *Dunsdorfs E. Kārļa Ulmaņa dzīve. Rīga, Zinātne, LANA Publ., 1992, 460 lpp. (In Latvian).*
11. *Samsons V. Naida un maldu slīkšņā: Ieskats ekstrēmā latviešu nacionālisma uzskatu evolūcijā. Rīga, Zinātne Publ., 1983, 238 lpp. (In Latvian).*
12. *Malnach A.D. Liya Krasinskaya i ee vremya [Leah Krasinskaya and her time]. Krasinskaya L.E. Tak bylo. Etyudy iz moyey zhizni [It Happened. Sketches from my Life]. Riga, D.V.I.N.A. Publ., 2018, pp. 297-621. (In Russian).*

Информация об авторе

Малнач Александр Дмитриевич, аспирант, Институт истории, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация; исследователь, Институт русского культурного наследия Латвии, г. Рига, Латвия, ORCID: [0000-0001-7695-6795](https://orcid.org/0000-0001-7695-6795), amalnach@gmail.com

Статья поступила в редакцию 22.12.2021
Одобрена после рецензирования 19.01.2022
Принята к публикации 11.02.2022

Information about the author

Alexander D. Malnach, Post-Graduate Student, Institute of History, Saint Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation; Researcher, Institute of Russian Cultural Heritage of Latvia, Riga, Latvia, ORCID: [0000-0001-7695-6795](https://orcid.org/0000-0001-7695-6795), amalnach@gmail.com

The article was submitted 22.12.2021
Approved after reviewing 19.01.2022
Accepted for publication 11.02.2022

Научная статья
УДК 94+908+378.095
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-527-533

Из истории Тамбовского рабфака: попытка «дидактической революции»

Александр Липанович АВРЕХ

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

Аннотация. На материалах Тамбовского рабфака исследована попытка решительной перестройки советской сферы просвещения во второй половине 1920-х гг. путем замены традиционной классно-урочной системы по твердому расписанию свободной (Дальтон-план), нацеленной на развитие навыков самостоятельного наращивания знаний в ходе «лабораторной работы». На основе, главным образом, впервые вводимых в научный оборот архивных материалов прослежены этапы «борьбы» за Дальтон, в ходе которой сравнительно быстро выяснилась невозможность внедрения «чистой» свободной системы, что превосходило материальные организационно-методические возможности Тамбовского рабфака, практиковавшего полусвободную (сочетавшую классную и лабораторную схемы) систему. Постепенное наращивание Центром требований к качеству подготовки в рабфаках и вузах проявило невозможность решения этих задач в рамках Дальтона, что повлекло возврат к видоизмененной ортодоксальной дидактике.

Ключевые слова: Дальтон-план, Тамбовский рабфак, классно-урочная система, свободная система

Для цитирования: Аврех А.Л. Из истории Тамбовского рабфака: попытка «дидактической революции» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 2. С. 527-533. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-527-533>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-527-533

From the history of the Tambov Labor Faculty: an attempt at a “didactic revolution”

Aleksander L. AVREKH

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
aavreh@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](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная



© Аврех А.Л., 2022

Abstract. Based on the materials of the Tambov Labor Faculty, an attempt at a decisive restructuring of the Soviet sphere of education in the second half of the 1920s is studied by replacing the traditional class-lesson system on a fixed schedule with a free one (Dalton plan), aimed at developing skills for self-building knowledge in the course of “laboratory work”. Based mainly on archival materials introduced into scientific circulation for the first time, the stages of the “struggle” for Dalton are traced, during which it was relatively quickly revealed that it was impossible to introduce a “pure” free system, which exceeded the material organizational and methodological capabilities of the Tambov Labor Faculty, which practiced semi-free (combining classroom and laboratory schemes) system. The gradual increase by the Center requirements for the quality of training in labor faculty and universities showed the impossibility of solving these problems within the framework of Dalton, which led to a return to a modified orthodox didactics.

Keywords: Dalton plan, Tambov Labor Faculty, class-lesson system, free system

For citation: Avrekh A.L. Iz istorii Tambovskogo rabfaka: popytka «didakticheskoy revolyutsii» [From the history of the Tambov Labor Faculty: an attempt at a “didactic revolution”]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 2, pp. 527-533. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-527-533> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Во второй половине двадцатых годов XX века была предпринята попытка перевода сферы образования на систему Дальтон-план. В 1922 г. учительница г. Дальтон, штат Массачусетс, К. Паркхерст опубликовала книгу «Образование по плану Дальтона», суммировавшую ее многолетний школьный опыт. План / «свободная система» предусматривал переход от традиционной классно-урочной системы с твердым расписанием занятий к «свободной». Усвоение материала происходит в «предметных лабораториях» в рамках

самостоятельного – с методической помощью преподавателя – выполнения заданий в определенный срок. Практиковались минимальный и максимальный уровни учебных программ по выбору учащихся. Дальтон-план в короткое время приобрел международную популярность, сравнительно быстро увядающую главным образом из-за высоких требований к оснащенности учебных заведений и его организационно-методических сложностей.

Ключевые идеи «дальтона», как и многих продвинутых схем, сохраняют актуальность, и в той или иной мере реализуются в

учебных заведениях многих стран, включая Россию. Формирование навыков самостоятельного приращивания знаний – атрибут современного образования. Однако в «чистом виде свободная система представляется штучным продуктом для элит. Очевидно, что страна, только что вышедшая из сокрушительного катаклизма 1914–1920 гг., не располагала ни материальными, ни культурными ресурсами для реализации «дидактической революции». Декретирование всеобщей «дальтонизации» – внушительная иллюстрация революционизма, подламывающего реальность в угоду утопии. Дальтон «показался» советскому просвещению разрывом с традиционной дидактикой, что соответствовало духу социалистического строительства («отречемся от старого мира»). Казалось, найден способ быстрого приобщения трудящихся к знаниям, замены буржуазных спецов социалистической интеллигенцией.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Заметным социальным лифтом в 1920-е гг. стали учреждаемые с 1919 г. рабочие факультеты (рабфаки), по двух–трех–четырёхлетним циклам, готовившие трудящуюся молодежь к внеконкурсному (по разнарядке) поступлению в вузы и техникумы. Тамбовский рабфак (ТРФ) учрежден одним из первых в ноябре 1919 г. при Тамбовском госуниверситете.

В 1922 и 1924 гг. ТРФ, после ликвидации ТГУ в 1921 г., ставшему самостоятельным, грозило закрытие. Энтузиазм тамбовцев в дальтонизации, наряду с вселением в просторное, хотя и запущенное здание/усадебу бывшего Епархиального училища (ныне корпус ТГТУ, ул. Ленинградская, 1), сыграли не последнюю роль в сохранении и даже повышении статуса заведения до межрегионального уровня [1].

«Дальтон-революция» породила лавину установочных материалов Центра (справедливо предполагавшего неготовность системы к радикальным переменам), дублируемую на свой лад на местах.

После предварительных обкаток (см., например, «Вестник рабочих факультетов». № 2–6 за 1921 г.) старт внедрению Дальтона дало совещание рабфаков в начале 1924 г., рассмотревшее среди других вопрос «О переходе... к лабораторному плану занятий...». В «Методической... записке...» рассматривались вопросы организации занятий (предусматривающая сохранение 25–50 % времени на классные уроки), составления заданий (самостоятельно при – по мере необходимости – помощи преподавателей, выполняемые студентами в определенные сроки), учета (количественного/формального – главным образом посещаемость, и качественного – академическая успешность – вплоть до коллективного полуугодового), проработка заданий (группами по 3–4 человека), сочетание классных (урочных) и лабораторных (самостоятельных) занятий. Таким образом, рабфаки ориентировались на индивидуализацию обучения (преподаватель-куратор самостоятельной работы), отмену расписаний, систему занятий по выбору по пересмотренным программам. Впрочем, понимая неподготовленность системы, Центр не настаивал на тотальном внедрении Дальтона¹.

Но всегда найдутся «местные Робеспьеры». Тем более что с 1924/1925 учебного года началось постепенное повышение требований к академическому уровню рабфаковцев. Тамбовским «Робеспьерами Дальтона» стали завуч ТРФ В.П. Безруков, скончавшийся в 1925 г., и сменивший его питомец физфака Московского университета Б.В. Белоцерковский. Став региональным знаменосцем революции ТРФ, поощряемый местными властями, активно распространял схему свободной системы. Методическая фантазия повлекла попытку учреждения, например, «психотехнического кабинета», призванного выяснять «натуру» (био-психогаммы!) студента <...> Наследственность, антропометрия, физиология, НОТ и т. п.² Показательный

¹ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. Р.-1425 (Тамбовский государственный рабочий факультет). Оп. 1. Д. 15. Л. 131–143.

² Там же. Д. 29. Л. 15–19.

отрыв от реальности ТРФ, начиная с января 1924-го, перешел на твердую систему, с марта – на 1–2 курсах – свободную. 3 курс начал 2 семестр по твердой системе, однако, через 2 недели перешел на свободную. Первоначальный опыт «показал, что больших осложнений («недогруз – перегруз» лабораторий, нехватка конференций, неподготовленность студентов. – А. А.) ...не получилось».

В первом полугодии 1925/1926 учебного года ТРФ переходит на «полусвободную» систему: в сентябре – твердое расписание (для выяснения возможностей учебных групп), в октябре–декабре – свободное. Октябрьское расписание: 9–10.30 ч. (иногда до 12 ч.) – конференции, 11–15 ч. – лабораторные. В вечернее время 16 лабораторий вместительностью 30–35 человек (по 3 математических и русского языка, по две – физических и биологических, по одной – химическая, географическая и черчения) были открыты для 13 групп три дня в неделю с 18 до 22 часов. Конференции (для проведения использовали 2 зала и «при нужде» – театральный зал) – по недельному расписанию по заявкам преподавателей. Общее количество часов лабораторных дежурств и на проведение конференций для преподавателей равнялись недельным нагрузкам. «Дежурные часы» по математике – 30 % недельной нагрузки, черчение – 27 %, физика – 30 %, химия – 70 %, биология – 52 %, география – 30 %, политэкономия – 52 %, история – 40 %, политграмота – 1 %, русский язык – 14 %. Количественный учет/посещаемость в групп-журналах и учетной карточке. Качественный учет – контроль академического уровня. Сроки выполнения заданий – 1–3 недели. Быстро выяснилось: загрузка лабораторий крайне неравномерная, биологическая, русского языка, по политэкономии «часто... пустовали», ускорение проработки сменилось замедлением, порождая задолженности. Некоторые студенты сосредоточивались на «главном предмете, забрасывая остальные чуть ли не на полгода», снизилась посещаемость.

Плюс свободной системы: приучение к самостоятельности. Но минусы явно пере-

шивали. Нехватка времени для классных часов по предметам, «требующим... технических навыков» (математика, русский язык), конференций, вступительных и заключительных бесед. Не оставалось времени для «классного решения» задач, орфографических упражнений и пр. Выросли задолженности, с 9 % на первом курсе до 20 % – на третьем, из-за завышенности заданий. Сказывались «увлечение исследовательским методом», недостаточность пояснений на конференциях, что гораздо проще устранить при твердой системе, сильная перегрузка студентов, особенно «ниже средних». На фоне роста академических требований к концу семестра успешность понизилась, особенно на 3 курсе, часть студентов стали уходить в годовичные отпуска. Обнаружилась нехватка времени на зачеты, что заставило переносить их на вечерние часы. В целом студенты первого курса («сильный состав») стопроцентно высказались за свободную систему, но третьего («средний») – только 17 %.

Во втором полугодии ТРФ перешел на месячные задания. 1 неделя – по твердой системе (лекции, лабзанятия в присутствии преподавателя, беседы), 3 – свободная система. В свободной неделе по сложным предметам – один «твердый день», в остальные – по 2 утренних часа на конференции.

«Облегчающие меры»: добавка классных часов (русский язык – 60 %, математика – 50 %, в среднем – до 40 %), «увеличение учебников в лабораториях», печатных заданий, разделение учебного материала по видам проработки на 4 группы (лекционная разработка, иллюстративный метод, исследовательский метод, по книге). В результате удалось ускорить проработку, повысить успешность, «но работа... оставалась тяжелой».

На курсовых совещаниях часть студентов требовала «меньшей твердости», которая мешает выравниванию в выполнении задач. Большинство высказались за твердую систему, позволяющую поднять качество усвоения, разгрузить задания, вызывающую перегрузку и задолженности, перенося часть ма-

териала на классные занятия и конференции. Для «выравнивания» следует ежедневно открывать лаборатории в вечерние часы. В предметных комиссиях преподаватели оценивали месячный период проработки задания как «искусственный», поскольку объем материала требовал его деления на более короткие отрезки. Обширность месячных заданий требует увеличения классных часов, что мешает формированию навыков самостоятельности. Содержание твердых/свободных занятий и конференций оказалось не проработанным, как и график проработки, выработанный участью. Перегрузка преподавателей приемом зачетов не позволяла организовать должное время консультаций в лабораториях. Отсутствие общего «расписания» всех видов работ предопределяло сбой. Главный минус свободной системы – межпредметная несогласованность и перегрузка программы для трехлетнего обучения.

В первом полугодии 1926/1927 учебного года сентябрь был отведен под твердые часы, с октября – свободная система для 2–3 курсов. Вводился трехнедельный цикл: 1-я неделя – твердая, 2-я – первые 2–3 часа – конференции (главным образом, вступительные беседы), остальные – свободные, 3-я – свободная. Твердая неделя – для лекций и исследовательских (не более 10 %) занятий. Закрепление пройденного – дома или в лабораториях, открытых и вечерами. На самостоятельную работу выносились решение задач, разбор литературных произведений, закрепление пройденного и т. п. Складывалась схема, сочетавшая твердую и свободную систему.

Во втором полугодии произошли перемены. 1 курс – еженедельно – три дня – твердая система, три – свободная. Не без давления студентов, несмотря на возражения преподавателей математики, физики, на 2–3 курсах возвращен четырехнедельный (месячный) цикл: 1-я неделя – твердая (беседы), остальные – свободные (с конференциями по заявкам преподавателей) – кроме майских на 3 курсе, проведенных по твердому расписанию.

В первом полугодии 1927/1928 учебного года на 1 курсе – твердая система, на 2–3 – одна неделя – твердая и месячник свободной (с конференциями). По сути, произошел видоизмененный, пожалуй, в худшую сторону, возврат к схеме 2-го полугодия. На этом варианте настояли студенты, ссылавшиеся на удобство планирования проработок и экономии времени при длительных заданиях. Однако к недостаткам, выявленным в 1925/1926 учебном году, добавились новые: «залповая» работа студентов, влекущая длительный разрыв в попредметной работе, расхолаживающее воздействие зачетов «раз в месяц», конференции в начале месячного цикла теряли эффект, так как часть студентов не успевали отработать предыдущие задания, другие успевали «забыть» пройденное, которое приходилось вновь воспроизводить на конференциях, опыты по химии и биологии не проводились. Пожалуй, суммарный минус: в рамках месячного цикла недочеты выявлялись поздно, что подчас делало невозможным исправить положение.

Практикуя лабплан в течение трех лет, тамбовцы пришли к твердому выводу, что свободная система годна лишь для «крепких середняков» и «сильных». Темпы проработки по малочасовым предметам повышаются, по многочасовым – углубляются, однако «запоминание» материала хуже. Для многочасовых предметов (трехнедельные задания) целесообразна полусвободная система – кратковременные твердые периоды. Для остальных – трех–четырёхнедельные. При любой системе необходимо проведение твердых занятий в течение первого полугодия на 1 курсе, месяца – на остальных. На закрепление пройденного в ходе конференций и классных занятий надлежит отводить около 40 % времени, по математике – до 60 %, по русскому языку – до 70 %. По мнению тамбовцев, существующие оргформы не проявили положительные и не минимизировали отрицательные стороны свободной системы³.

В юбилейных материалах к 10-летию ТРФ констатировалось: обследование Отде-

³ ГАТО. Ф. Р.-1425. Оп. 1. Д. 103. Л. 8-10об.

лом рабфаков НКпроса показало, что тамбовцы не справились с Далтоном. Со второго полугодия 1927/1928 учебного года ТРФ отказывается от свободной (полусвободной) системы, закрепив «твердую лабораторную систему» (то есть вариант все той же полусвободной системы)⁴.

Суммарный вывод: свободная система в ТРФ потерпела «крах». Между тем областное совещание рабфаков, состоявшееся летом 1928 г., определенно подчеркнуло, что, оставаясь в 1928/1929 учебном году на твердой... системе», надлежит – в связи с переходом к четырехлетнему циклу – наращивать самостоятельные лабработы, «чтобы в ближайшее время перейти на полусвободную и свободную системы. Видимо, поэтому тамбовцы на совещании, подчеркнув приверженность полусвободной системе, упирали на собственные недоработки и «расхлябанность студентов»⁵. Вскоре выяснилось, что дело не в субъективных обстоятельствах.

Ключевая проблема советско-рабфаковского варианта Далтона: академические результаты. Баллы «успешности» мало информативны, завися от уровня требований в данном заведении. Свободная система, доступная разве что сильным студентам, способным осилить программу и без Далтона, выродившаяся в суетливый суррогат классно-лабораторных занятий, при наличной базовой подготовке контингента (часть абитуры слабо владела простой арифметикой, например), учебно-материальной базы и методической подготовленности преподавателей, не позволяла реализовать линию на рост качества образования. В отчете ТРФ бюро окружка в январе 1929 г. признавалось, что в рамках свободной системы, выродившейся в «свободное хождение, ...рабфак на квартире», 30–40 % студентов не посещали занятий⁶.

Между тем Центр все более определенно поворачивал в сторону повышения уровня учебной работы. Для рабфаков это четко декларировалось, начиная с постановления

НКпроса от 5 января 1926 г. «О мерах повышения качества подготовки на рабфаках»⁷. Для всей образовательной отрасли основополагающее значение имели постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа «Об учебных планах и режиме в начальной и средней школе» и «дублирующее» Постановление ЦИК от 19 сентября 1932 г. «Об учебных планах и режиме в высшей школе и техникумах». В середине сентября собрание парторганизации ТРФ (присоединен в 1930 г. к новообразованному агропединституту) рассмотрело итоги областного совещания рабфаковских завучей, обсудившего вопросы качества учебы в русле Постановления ЦК, и констатировало: «Лабораторный метод как основной в учебном процессе считать изжившим себя, установить классно-групповую систему...», увеличить роль преподавателя, не допуская «воздействия» студентов, установить четырехбалльную оценку знаний. В декабре главным итогом первого полугодия признавался «переход от так называемого <...> бригадно-лабораторного метода» к классно-урочной системе⁸.

ВЫВОДЫ

На всех этапах эволюции советского общества велся поиск универсальных решений назревших проблем («плюс электрификация», например, План преобразования природы, кукурузная эпопея, «экономная экономика» и т. д.). Утопическая попытка ускоренно решить образовательные задачи с помощью Далтон-панацеи не удалась. Остатки «свободных систем» добило Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 26 марта 1936 г. «О работе высших учебных заведений и руководстве высшей школой», осудившее «так называемый бригадно-лабораторный метод». «Дидактическая» революция не случилась. Утвердилась ортодоксия. Не только в ТРФ.

⁷ Там же. Д. 81. Л. 1.

⁸ ГАТО. Ф. Р.-1425. Оп. 1. Д. 133. Л. 1-2; ГАСПИТО (Государственный архив социально-политической истории). Ф. П.-996 (Первичная партийная организация Тамбовского государственного рабочего факультета педагогического института). Д. 69. Л. 203об., 290.

⁴ ГАТО. Ф. Р.-1425. Оп. 1. Д. 114. Л. 20.

⁵ Там же. Д. 103. Л. 2.

⁶ Там же. Д. 110. Л. 1.

Список источников

1. Аврех А.Л. Закрыть нельзя открыть: кризисы Тамбовского рабочего факультета // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 186. С. 205-215. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-186-205-215>

References

1. Avrekh A.L. Zakryt' nel'zya sokhranit': krizisy Tambovskogo rabochego fakul'teta [Close cannot be preserved: crises of Tambov workers' faculty]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 205-215. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-186-205-215>. (In Russian).

Информация об авторе

Аврех Александр Липанович, кандидат исторических наук, профессор, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-1500-7945](https://orcid.org/0000-0003-1500-7945), aavreh@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 29.09.2021
Одобрена после рецензирования 22.12.2021
Принята к публикации 14.01.2022

Information about the author

Aleksander L. Avrekh, Candidate of History, Professor, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-1500-7945](https://orcid.org/0000-0003-1500-7945), aavreh@yandex.ru

The article was submitted 29.09.2021
Approved after reviewing 22.12.2021
Accepted for publication 14.01.2022

Научная статья
УДК 94(470)
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-534-546

Комсомольские начинания 1960–1970-х гг. в воспоминаниях современников и архивных документах (на материалах Республики Татарстан)

Елена Викторовна КАМАЕВА

ФГБОУВО «Казанский государственный архитектурно-строительный университет»
420043, Российская Федерация, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Зеленая, 1
bureeva27@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрены отдельные направления работы комсомольской организации Татарской АССР 1960–1970-х гг. через воспоминания участников (Республика Татарстан в период с 1920 по 1992 г. называлась Татарская Автономная Советская Социалистическая республика (ТАССР). Столица г. Казань). Актуальность исследования состоит в том, что воспоминания используются в исследовании в качестве фактического материала и количественных показателей, отсутствующих в архивных документах данного периода. Целью исследования явилось, таким образом, изучение и сравнение информации по отдельным направлениям работы комсомола, полученной в результате интервьюирования участников событий и из официальных отчетов. В качестве методологии выбран междисциплинарный подход школы анналов, раскрывающий картину повседневности при помощи социологических методов исследования. Для изучения проблемы было проведено интервьюирование 92 человек, состоявших в комсомольской организации Татарской АССР в 1960–1970-е гг. Ответы респондентов где-то дополняли и уточняли полученную из архивных документов информацию, а местами шли вразрез с ней, тем самым помогая воссоздать более полную картину жизни комсомола ТАССР указанного периода. В результате исследования были выявлены пробелы в архивных документах по истории деятельности комсомольской организации 1960–1970-х гг. Сделан вывод о том, что некоторые направления работы, декларированные в официальных отчетах, в действительности не проводились. Привлечение воспоминаний в качестве исторического источника позволило объяснить причины такого положения вещей и сравнить условия работы комитетов комсомола города и сельской местности.

Ключевые слова: комсомол, воспоминания, интервью, эго-документ, Татарская АССР

Для цитирования: Камеева Е.В. Комсомольские начинания 1960–1970-х гг. в воспоминаниях современников и архивных документах (на материалах Республики Татарстан) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 2. С. 534–546. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-534-546>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-534-546

Komsomol undertakings of the 1960s – 1970s in the memoirs of contemporaries and archival documents (based on the materials of the Republic of Tatarstan)

Elena V. KAMAEVA

Kazan State University of Architecture and Engineering
1, Zelenaya St., Kazan 420043, Republic of Tatarstan, Russian Federation
bureeva27@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/)



© Камаева Е.В., 2022

Abstract. Separate areas of work of the Komsomol organization of the Tatar ASSR in the 1960–1970s are considered through the memories of the participants (The Republic of Tatarstan was called the Tatar Autonomous Soviet Socialist Republic (TASSR) from 1920 to 1992. The capital city is Kazan). The relevance of the study lies in the fact that memories are used in the study as factual material and quantitative indicators that are absent in archival documents of this period. The purpose of the study was, therefore, to study and compare information on individual areas of work of the Komsomol, obtained as a result of interviewing participants of the events and from official reports. The interdisciplinary approach of the Annales school was chosen as a methodology, revealing the picture of everyday life using sociological research methods. To study the problem, interviews were conducted with 92 people who were members of the Komsomol organization of the Tatar ASSR in the 1960s – 1970s. The answers of the respondents supplemented and clarified the information obtained from archival documents in some points, and went against them in others, thereby helping to recreate a more complete picture of the life of the Komsomol of the TASSR of the specified period. As a result of the study, gaps were identified in archival documents on the history of the activities of the Komsomol organization in the 1960s–1970s. It is concluded that some areas of work declared in official reports were not actually carried out. The involvement of memories as a historical source made it possible to explain the reasons for this state of affairs and compare the working conditions of the Komsomol committees of the city and the countryside.

Keywords: Komsomol, memoirs, interviews, ego-document, Tatar ASSR

For citation: Kamaeva E.V. Komsomol'skiye nachinaniya 1960–1970-kh gg. v vospominaniyakh sovremennikov i arkhivnykh dokumentakh (na materialakh Respubliki Tatarstan [Komsomol undertakings of the 1960s – 1970s in the memoirs of contemporaries and archival documents (based on the materials of the Republic of Tatarstan)]). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 2, pp. 534–546. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-534-546> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Для исследователей разных областей научного знания, обращающих внимание на события послевоенного периода советской истории, одним из главных источников информации выступают архивные материалы.

В частности, они позволяют рассмотреть разные стороны работы комсомольской организации. Отчеты, составляющиеся для ЦК ВЛКСМ, отражают основные направления работы низовых организаций. Однако реальная жизнь комсомола несколько отличалась от картины, которую представляли офици-

альные документы. К воспоминаниям участников исторических событий исследователи обращаются с целью раскрыть отдельные стороны повседневной жизни или проиллюстрировать какие-то конкретные события. В данном контексте воспоминания участников выступают как дополнительный материал, уточняющий отдельные события.

Существует общепринятая классификация исторических источников, в которой используется термин «воспоминания». Воспоминания могут быть облачены в разные формы: автобиографии, дневники, а могут стать результатом интервьюирования. Традиционно в исследовательской литературе воспоминания (мемуары) наряду с дневниками и письмами рассматривают как разновидности «источников личного происхождения» [1, с. 290; 2, с. 32].

Однако современные исследователи, когда речь заходит о воспоминаниях, нередко применяют термины «эго-документ» и «устный исторический источник». К эго-документам относят воспоминания, написанные современниками событий, которые попадают в руки исследователя в виде нарратива [3]. Эго-документ может быть написан не только государственным деятелем или писателем, а также любым современником событий. Н.Б. Лебина отмечает, что при воссоздании картины советской повседневности 1960-х гг. используется обилие источников личного происхождения, так называемых эго-документов. Она уточняет, что «в основном это воспоминания представителей художественной интеллигенции, в первую очередь, ленинградских литераторов-шестидесятников. Особое место в этом ряду занимают записи интервью, сделанные Г. Литвиновым и опубликованные в его книге «Стиляги» в 2009 г. [4, с. 20].

При описании советской повседневности Казани XX века Е.А. Вишленкова, С.Ю. Малышева, А.А. Сальникова также обращаются к воспоминаниям. Они считают, что для исследования повседневности наиболее содержательны и интересны нарративные эго-документы, но при работе с ними исследова-

тель сталкивается с большими информационными пробелами. Однако, как отмечают исследователи, чтобы стать автором такого рода источника, человек должен обрести биографическую самоидентификацию, осознать значимость собственной судьбы и собственной повседневности для истории страны [5, с. 42].

Н.Л. Пушкарева в рамках гендерных исследований также обращается к эго-документам, к которым относит воспоминания-интервью, позволяющие раскрыть социальные смыслы человеческих поступков [6].

Например, Т.К. Щеглова разделяет понятия «устный источник» и «устный исторический источник». К первому она относит сказания и былины; ко второму воспоминания, собранные в виде интервью, мотивируя это тем, что историк сам формирует вопросы, т.е. задает определенную тему респонденту [7]. По мнению исследователя, особенность такого источника в том, что он одновременно содержит фактологическую и оценочную информацию, а сложность – в его транскрибировании, то есть переводе устного текста в письменный без потери смысла и добавлений исследователя. Р.С. Черепанова отмечает наряду с проблемами достоверности и репрезентативности еще и сложности генерализации материала при устной истории [8].

По мнению И.Б. Орлова, воспоминания-интервью возвращают истории человеческое измерение. Но при работе с таким источником требуется комплекс методов, среди которых должны присутствовать контент-анализ, лингвистический анализ и дискурс-анализ, учитывающие особенности речевых оборотов и используемых фраз [9]. Д. Рейли обращается к устной истории (в форме интервью) для того, чтобы, как он сам отмечает, «описать чувства людей, их восприятия и оценки и понять, что те или иные события значили для них» [10, с. 26].

Важна классификация, которую использует А. Юрчак в своей работе, посвященной советской молодежи 1960–1980-х гг. Он выделяет материалы-современники и ретроспективные материалы. К первой группе исследо-

ватель относит тексты комсомольских речей, отчетов, официальных документов; ко второй – интервью, проведенное им спустя много лет после исследуемых событий [11, с. 92].

К воспоминаниям обращается тамбовский историк А.А. Слезин. Ученый отмечает, что, несмотря на субъективный характер воспоминаний, они повышают ценность работы, сохраняя колорит эпохи [12, с. 8].

ПОСТАНОВКА ЗАДАЧИ

Ученые не пришли к консенсусу в вопросах классификации воспоминаний, оценке их значимости для научного исследования, возможности их использования в качестве самостоятельного источника. Тем не менее, можно говорить, что воспоминания, дошедшие до нас в виде нарратива, или же полученные в виде интервью и зафиксированные исследователем, имеют место быть в историческом исследовании в качестве источника. Однако, в отличие от вышеуказанных авторов, в воспоминаниях, используемых в данной работе, нас интересовала не эмоционально-оценочная сторона событий, а в большей степени фактический материал, которого явно недостаточно в архивных документах исследуемого периода. Нельзя не согласиться с Е.Д. Твердюковой, которая отмечает, что сочетание документальных и мемуарных источников (воспоминаний) в ходе исследования позволяет реконструировать события в их полноте и достоверности [1, с. 299].

Исходя из данного постулата, целью данного исследования стал анализ воспоминаний современников и их соотнесение с информацией, нашедшей отражение в официальных источниках. В нашем исследовании воспоминания современников представлены в виде записанных интервью. Закономерно возникает вопрос о достоверности полученных сведений. Детализация ответов, где респонденты уточняли имена секретарей комитетов комсомола, размеры членских взносов, подробное описание мероприятий, позволяет с большой долей доверия относиться к полученной информации.

В исследовании использовался теоретический подход школы анналов, в рамках исторической антропологии, предполагающий изучение отдельных проблем через привлечение воспоминаний современников. При исследовании деятельности комсомола ТАССР 1960–1970-х гг. данный подход объясняется необходимостью восполнения источниковой базы, недостаточно представленной архивными материалами. Также в работе использовался предложенный школой анналов социологический метод, позволивший сделать выборку респондентов и анализ ответов. При работе с архивными материалами использовались традиционные методы исторической науки: историко-генетический и историко-сравнительный, позволившие проследить изменения направлений деятельности комсомольской организации в период 1960–1970-х гг.

Нами использованы результаты опроса 92 человек, состоявших в комсомольской организации ТАССР в 1960–1970-е гг. В опросе участвовали 56 жителей из 14 районов Татарской АССР и 36 человек из городов: Казань, Чистополь, Елабуга, Набережные Челны, Зеленодольск, Лениногорск. Всех респондентов условно можно разделить на три группы: секретари райкомов и горкомов комсомола, секретари первичных организаций и рядовые комсомольцы. Разница в ответах во многом была обусловлена рядом факторов: положением человека в комсомольской иерархии, местом проживания: город или сельская местность, родом деятельности: учеба или работа. Что позволяет всесторонне рассмотреть поставленную в исследовании и задачу.

Вопросы, которые предлагались респондентам, носили конкретный характер и не предусматривали оценочных суждений. Таким образом, источниковая база исследования представлена двумя видами неопубликованных источников: воспоминаниями современников и архивными материалами.

Из широкого спектра документов, отложившихся в Государственном архиве Республики Татарстан и Российском государственном архиве социально-политической ис-

тории, использовались материалы отделов: пропаганды и агитации, оборонно-массовой и спортивной работы, по работе с сельской и рабочей молодежью: предложения по работе, информационные письма, отчеты о работе, реже – стенограммы совещаний. В качестве дополнительных материалов привлекались финансовые отчеты и сметы, в которых присутствует информация о направлениях работы и средствах, которые на них выделялись.

Необходимо отметить, что документы исследуемого периода содержат весьма скудные сведения. Как правило, отчеты ограничиваются перечислением направлений работы и констатацией факта о проведенных мероприятиях. Архивные материалы не дают возможности ответить на вопросы: насколько массовыми были данные мероприятия, как активно комсомольцы в них участвовали и почему.

Согласно официальным отчетам Татарского обкома комсомола, все начинания и предложения ЦК ВЛКСМ в республике активно внедрялись, повсеместно проводились и молодежью поддерживались. Информация, полученная в результате опроса современников и участников событий, не всегда соответствует официальным данным, а иногда рисует несколько иную картину комсомольской действительности. В качестве примера мы рассматривали только несколько направлений работы комсомола в исследуемый период.

Хронологические рамки исследуемого периода обусловлены большим количеством комсомольских инициатив 1960–1970-х гг., среди которых мы выделили следующие.

1. С конца 1950-х гг. ЦК ВЛКСМ в качестве усиления атеистической пропаганды предлагает проводить больше советских праздников, в том числе – комсомольские свадьбы.

2. В 1961 г. после открытия кафе «Молодежное» на ул. Горького в Москве ЦК ВЛКСМ настоятельно рекомендует райкомам и горкомам комсомола создавать молодежные комсомольские кафе и указывать их количество в отчетах.

3. В 1965 г. стартовал Всесоюзный поход молодежи по местам революционной, боевой и трудовой славы советского народа, принятый на Пленуме ЦК ВЛКСМ в 1965 г.¹

4. В 1968 г. по инициативе «Комсомольской правды» начинается акция «Снежный десант».

Таким образом, опрос проходил по наиболее популярным направлениям работы комсомола, появившимся в 1960-х и продолжавшимся в 1970-х гг., по которым представлялись ежегодные отчеты в ЦК ВЛКСМ.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Рассмотрим каждое направление работы.

1. Комсомольские свадьбы и молодежные кафе целесообразно объединить, так как информация о них содержится в документах отдела пропаганды и агитации Татарского обкома. Они зачастую стоят вместе в перечне новых советских обрядов, проводимых комитетами комсомола. Первый опыт введения комсомольских свадеб приходится на 1920-е гг. Затем после длительного перерыва Постановление Совета министров РСФСР от 18 февраля 1964 г. «О внедрении в быт советских людей новых гражданских обрядов» активизировало проведение комсомольских свадеб и организацию молодежных кафе².

Комсомольские свадьбы отличало то, что их организацию, проведение и финансирование брали на себя комитеты комсомола. Проходили они в клубах, домах культуры или кафе (табл. 1). В обязательном порядке составлялся сценарий, предусматривающий игры, конкурсы, выступление самодеятельности, торжественные поздравления от комсомольского руководства [13].

Молодежные кафе представляли собой форму организации вечернего досуга юно-

¹ Всесоюзный туристский поход комсомольцев и молодежи по местам революционной, боевой и трудовой славы советского народа. М.: Изд-во «Молодая гвардия», 1966. С. 3.

² О внедрении в быт советских людей новых гражданских обрядов: постановление Совета министров РСФСР от 18.02.1964 № 203. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr_usr_6066.htm (дата обращения: 22.11.2021).

шей и девушек. В городах создавались они на базе уже существующих кафе и столовых, а в селах использовались помещения клубов и домов культуры, где в залах или фойе расставлялись столы и стулья. Такие кафе становились своеобразными клубами, в которых предлагалось бюджетное меню, выступали профессиональные музыкальные коллективы, можно было непринужденно пообщаться и потанцевать.

На заседаниях Бюро Татарского обкома регулярно заслушивались отчеты райкомов и горкомов о проделанной работе по разным направлениям. Все документы построены по одному шаблону. Сначала представлена информация о росте комсомольской организации, больших достижениях в производственных областях, повышении образовательного уровня молодежи и только в самом конце несколько общих фраз о том, что «хорошей традицией стали» День животноводства, Торжественные проводы в армию, Батыр весеннего сева, комсомольские свадьбы и молодежные кафе³. В документах Татарского обкома отсутствуют сценарии комсомольских свадеб, описание их проведения, количественные показатели. Поэтому сложно сказать, насколько массовыми были эти явления.

На 30-й Татарской комсомольской конференции 1968 г. обсуждался вопрос идеологического и атеистического воспитания молодежи, где говорилось о необходимости активнее использовать новые советские обряды, заменяющие традиционные, такие как комсомольская свадьба⁴. В марте 1968 г. на «круглом столе» в Татарском ОК в центре внимания была проблема закрепления молодежи на селе. Секретари райкомов и первичных организаций говорили о тяжелых условиях труда, отсутствии организованного досуга молодежи и пристрастии к алкоголю. Создание вечернего клуба, вероятно, могло чуть исправить ситуацию, но во многих колхозах не было стадионов, теплых клубов, до-

мов культуры и столовых, не говоря уже о кафе⁵.

Данная ситуация повторяется и в документах райкомов. В 1965 г. состоялась XXIII районная конференция Мамадышского райкома комсомола. На ее заседаниях присутствовали представители первичных организаций колхозов и совхозов. В центре внимания были производственные вопросы. Несколько слов присутствующие сказали и о новых традициях в деревне – вечерах животноводов, встречах с героями войны, концертах самодеятельности, проводях в армию⁶. Представляет ценность черновик стенограммы конференции, в котором несколько абзацев зачеркнуты ручкой. В том числе и абзац про недостатки работы районной комсомольской организации – «не отмечаются новые обряды – дни рождения, комсомольские свадьбы, торжественные вручения свидетельства о браке»⁷. Вероятно, в беловом варианте, направленном в Татарский обком, данный фрагмент либо вовсе отсутствовал, либо превратился в достоинства работы.

В 1965 г. на Тетюшской районной комсомольской конференции, в первую очередь, обсуждались вопросы низкой урожайности и проблемы животноводства. О мероприятиях в стенограмме нет даже упоминаний. Возможно потому, что хозяйственные вопросы были приоритетными, а возможно, дело в отсутствии финансовых возможностей райкома, так как из стенограммы видно, что во многих селах отсутствуют даже столовые, а в 11 деревнях вместо домов культуры «полуразвалившиеся сараи»⁸. Подобным образом дела обстояли и в Апастовском районе. О чем свидетельствует протокол собрания комсомольского актива района, составленный в 1966 г.⁹

Однако в сведениях, направленных в отдел пропаганды и агитации Татарского обкома, райкомы рапортуют о повсеместном и массовом проведении новых праздников, в

³ ГАРТ (Государственный архив Республики Татарстан). Ф. П-4034. Оп. 42. Д. 614. Л. 94; Д. 612. Л. 164.

⁴ Там же. Д. 545. Л. 34.

⁵ Там же. Д. 634. Л. 20-23.

⁶ ГАРТ. Ф. П-95. Оп. 33. Д. 106. Л. 32-35.

⁷ Там же. Л. 36.

⁸ ГАРТ. Ф. П-2967. Оп. 4. Д. 78. Л. 24.

⁹ ГАРТ. П-791. Оп. 1. Д. 263. Л. 12-18.

том числе комсомольских свадеб и молодежных кафе, однако не приводят конкретных примеров и количественных показателей¹⁰.

В 1967 г. в стенограмме Всесоюзного семинара, посвященном работе сельских молодежных кафе, прошедшем в Тернополе, отмечено, что в Татарской АССР работает 21 молодежное кафе¹¹. Это единственная цифра, которая присутствует в архивном документе. Даже если в каждом из 9 городов республики было одно молодежное кафе, соответственно, остальные 12 должны быть в сельской местности.

Что говорят об этом респонденты. 88,8 % опрошенных городских жителей знали о существовании молодежных кафе (табл. 2). Причем среди опрошенных главным образом были рядовые комсомольцы. Посетителями кафе были, как правило, студенты. Работающая молодежь в них не ходила, мотивируя это отсутствием свободного времени.

71 % сельских жителей даже не слышали о молодежных кафе. Часто в их ответах звучала фраза – «в наше время таких не было» или «в нашем колхозе такого не было». Знали о кафе только секретари райкомов и некоторых первичных организаций, в основном те, кто часто выезжал в города.

Представляет интерес то, как респонденты описывают молодежные кафе: «В Альметьевске было молодежное кафе «Девон». Там собиралась молодежь по выходным дням вечером. Но попасть туда можно было только по пригласительным билетам тем, кто принимал активное участие в жизни комсомола. Как комсорг сама я тоже там бывала»¹²; «Я знаю о молодежном кафе, был там. Они отличались тем, что там не было алкогольных напитков и играл молодежный оркестр». Одна из респондентов описывает единственное кафе в поселке городского типа Кукмор. «Было у нас кафе «Ветерок» рядом с баней и кинотеатром «Юбилейный».

Оно было единственным в Кукморе и все, кто ходил в кино или баню – заходили в кафе. Там был напиток «Холодок», который стоил 4 копейки. В кафе можно было посидеть, пообщаться, хорошо провести время. Вся молодежь ходила в это кафе. Оно было небольшое, стеклянное, но очень уютное. Молодежь после вечернего сеанса посещала это кафе. В нем не было особой еды, только перекус. Там не было алкоголя, только компоты и напитки, которые готовили сами. Это было обычное кафе, никаких мероприятий в нем не проводилось, но оно было очень популярным»¹³. Другой респондент так описывает молодежное кафе: «Было в нашем городе кафе, которое стали называть молодежное. Но по мне как была забегаловка, так и осталась»¹⁴. Можно предположить, что в отчетах данных райкомов именно эти кафе фигурируют как новые молодежные.

Похожая ситуация сложилась и в отношении комсомольских свадеб. 83,3 % опрошенных горожан знали про комсомольские свадьбы от друзей, либо сами в них участвовали. 67,7 % сельских жителей никогда не слышали про такие свадьбы. Они говорили, что часто и свадеб не было, просто расписывались и праздновали дома узким кругом, иногда приглашали на второй день молодежь. Только несколько опрошенных человек принимали в них участие, как правило, комсорги колхозов. Можно встретить такие описания комсомольской свадьбы: «Свадьбы проходили в клубе. Собирались на эти свадьбы в основном комсомольцы-активисты. Приходили люди из райкома комсомола, работники ЗАГСа расписывали молодых, поздравляли, награждали. Свадьбы были без алкогольных напитков»¹⁵; «Молодые расписались в деревенском клубе, куда потом собралась молодежь. Комсомольская свадьба отличалась тем, что на обычной деревенской свадьбе все сидели дома, а на комсомольской

¹⁰ ГАРТ. П-4034. Оп. 42. Д. 816. Л. 7-13.

¹¹ РГАСПИ (Российский государственный архив социально-политической истории). Ф. М-1. Оп. 36. Д. 49. Л. 23.

¹² Бикбаева Алима Иманбаевна, 1959 г. р., проживает г. Альметьевск // Архив автора.

¹³ Степанова Галина Борисовна, 1959 г. р., проживает в п.г.т. Кукмор // Архив автора.

¹⁴ Загитов Айдар Залилович, 1958 г. р., проживает в Бавлинском р-не РТ // Архив автора.

¹⁵ Солодкова Илера Самигуловна, 1955 г. р., проживает в Тукаевском районе РТ // Архив автора.

отмечали в клубе»¹⁶; «Комсомольские свадьбы иногда бывали. В нашем селе не было кафе, поэтому все проходило в сельском клубе с татарскими народными песнями и танцами, играли на баяне, устраивали конкурсы, было очень весело»¹⁷; «У нас самих была комсомольская свадьба. Мы участвовали в ней как жених с невестой. У нас были приглашенные гости до 40 лет. Нам в этот день вручили ключи от комнаты в общежитии. Это было со стороны моей строительной организации. Мы пришли в Профком и сказали, что собираемся создать молодую семью. А праздновали мы в кафе. Комсомольскую свадьбу делали только примерным людям (если ты выполнял план, не пил, был активным членом комсомола и профсоюза)»¹⁸.

Таким образом, воспоминания свидетельствуют о том, что комсомольские свадьбы проводились, и молодежные кафе создавались главным образом в городах. Поэтому расплывчатая формулировка о повсеместном внедрении новых советских обрядов среди молодежи не совсем соответствует действительности. Из ЦК ВЛКСМ на места приходило распоряжение – организовать и провести, в ответном отчете комитеты рапортовали – «организовали и провели». Как было в действительности – позволяют выяснить воспоминания современников. Их большим достоинством является описание комсомольских свадеб и молодежных кафе, чего практически нет в официальных документах.

Другое направление работы связано с патриотическим воспитанием молодежи. Здесь целесообразно объединить Всесоюзный поход молодежи по местам революционной, боевой и трудовой славы советского народа (далее – Всесоюзный поход) и военно-спортивные игры «Снежный десант» и «Зарница». Информация о Всесоюзном походе и «Снежном десанте» главным образом сосредоточена в архивных документах Отде-

ла спортивной и оборонно-массовой работы обкома комсомола.

Инициатором Всесоюзного похода и соревнований «Снежный десант» выступила газета «Комсомольская правда». Первый всесоюзный поход стартовал в 1965 г. Целью похода было патриотическое воспитание молодежи посредством изучения «героических страниц советского народа»¹⁹.

В Положении «О массовых военно-спортивных соревнованиях «Снежный десант», принятом на Бюро Татарского обкома ВЛКСМ в январе 1969 г., четко ставились цели и задачи этой акции: максимальное приобщение учащихся школ, профессиональных и военных училищ, техникумов, вузов, рабочей и сельской молодежи к ходьбе на лыжах»²⁰.

Выступая с инициативой лыжных походов, «Комсомольская правда» в 1967 г. писала: «Отправляя в путь «Снежный десант», мы хотим, чтобы он помог юношам и девушкам стать бодрыми, здоровыми, выносливыми, чтоб они научились хорошо ходить на лыжах... чтобы во время далеких переходов они еще крепче полюбили свою советскую Родину»²¹.

В феврале 1968 г. в газете «Комсомолец Татари» появилась рубрика «Снежный десант», Татари», где публиковались фотографии и материалы о самых интересных маршрутах. В 1967 г. первые отряды «Снежного десанта» создавались при спортивных клубах, секциях и в пунктах призывной молодежи, с 1968 г. – в домах пионеров, средних и высших учебных заведениях»²². К 1969 г. такие отряды были созданы в школах и на производстве. Каждый райком комсомола в ежегодном отчете указывал количество отрядов. Добровольная акция постепенно стала трансформироваться в обязательный вид работы. Альметьевский райком комсомола

¹⁶ Горшкова Елена Николаевна, 1958 г. р., Канашский р-н Чувашия // Архив автора.

¹⁷ Закирова Наил Ахметзарифовна, 1951 г. р., проживает в Сабинском р-не РТ // Архив автора.

¹⁸ Михайлов Вилорик Яковлевич, 1955 г. р., проживает в Казани // Архив автора.

¹⁹ Всесоюзный туристский поход комсомольцев и молодежи по местам революционной, боевой и трудовой славы советского народа. М.: Молодая гвардия, 1966. С. 8.

²⁰ ГАРТ. Ф. П-4034. Оп. 42. Д. 708. Л. 13.

²¹ Комсомольская правда. 1967. 26 дек.

²² ГАРТ. Ф. П-4034. Оп. 42. Д. 708. Л. 89-106.

Таблица 1

Результат опроса по Комсомольской свадьбе

Table 1

The result of the survey on the Komsomol wedding

Место проживания	Знали про комсомольские свадьбы, но не участвовали	Не знали про комсомольские свадьбы	Участвовали в комсомольских свадьбах
Городские жители (36 человек)	20	6	10
Сельские жители (56 человек)	12	34	10

Таблица 2

Результат опроса по Молодежному комсомольскому кафе

Table 2

The result of the survey on the Youth Komsomol cafe

Место проживания комсомольцев	Знали о молодежных кафе, но не посещали	Не слышали о молодежных кафе	Ходили в молодежные кафе
Городские жители (36 человек)	18	3	15
Сельские жители (56 человек)	10	40	6

Таблица 3

Результат опроса по «Снежному десанту»

Table 3

The result of the survey on “Snow landing”

Место проживания комсомольцев	Участвовали в походах «Снежного десанта»	Знали, но не участвовали в походах «Снежного десанта»	Не слышали об акции «Снежный десант»
Городские жители (36 человек)	18	18	—
Сельские жители (56 человек)	10	10	36

Таблица 4

Результат опроса по участию во Всесоюзном походе молодежи по местам революционной, боевой и трудовой славы советского народа

Table 4

The result of a survey on participation in the All-Union campaign of youth to places of revolutionary, military and labor glory of the Soviet people

Место проживания комсомольцев	Участвовали во Всесоюзных походах	Знали, но не участвовали во Всесоюзных походах	Не слышали о Всесоюзных походах
Городские жители (36 человек)	20	16	—
Сельские жители (56 человек)	20	20	16

в 1970 г. получил замечание, что комсомольцы-нефтяники не имеют своего отряда. Секретарь райкома в качестве оправдания писал о том, что у нефтяников очень тяжелая работа, многие уже семейные и им сложно участвовать в «Снежных десантах», однако обком комсомола обязал создать отряды, а в походах предложил участвовать в выходные дни²³. В 1970 г. в Татарской АССР действовало уже 760 подразделений «Снежного десанта»²⁴.

В постановлениях, посвященных Всесоюзному походу и «Снежному десанту», отмечалось, что проходить они должны были в выходные и праздничные дни. Вероятно, эти акции выполняли еще одну задачу – организацию досуга молодежи в свободное время²⁵.

Согласно архивным документам, во Всесоюзном походе по местам революционной, боевой и трудовой славы советского народа активно участвовали Бугульминский, Казанский, Нижнекамский, Альметьевский, Елабужский горкомы; Мамадышский, Тетюшский, Буинский, Арский, Альметьевский, Куйбышевский, Высокогорский райкомы ВЛКСМ²⁶.

100 % опрошенных жителей городов либо сами участвовали, либо слышали об этих походах (табл. 3 и 4). В сельской местности картина несколько иная: 35 % знали о Снежном десанте, 71 % – о Всесоюзном походе.

ВЫВОДЫ

Из 20 участников всесоюзных походов только несколько человек слышали такое название. Они говорили, что собирали информацию об участниках Гражданской войны, Великой Отечественной войны, ходили в туристические походы, во время которых оказывали шефскую помощь колхозам. 20 опрошенных вообще не участвовали в таких мероприятиях. Как правило, это сельские жители, которые говорили, что «не было у

нас такого, работали все время, некогда ходить было»²⁷. Большинство респондентов говорили, что комитеты комсомола организовывали туристические походы в лес с ночевкой, где они сидели у костра с гитарами.

Городская молодежь и те, кто приезжал на учебу в Казань, слышали об этих походах. И.С. Нигматзянова вспоминала, что «когда училась в Казанском государственном университете, сама не участвовала, но знала комсомольцев, которые ходили в походы «Снежного десанта»²⁸. Г.Б. Степанова отмечала, что «в походах по местам боевой славы мы участвовали. Ходили по местам командира В.М. Азина недалеко от Кукмора»²⁹.

Расплывчатые формулировки архивных документов не отражали реальную картину. Не может не возникнуть вопрос о причинах такого положения вещей. Секретари сельских райкомов знали о многих начинаниях, поскольку они приезжали на совещания в Казань. До первичных же комитетов комсомола колхозов данная информация зачастую просто не доходила. Вероятнее всего, это было связано с тем, что секретари сельских «первичек» не являлись «освобожденными», поэтому большая занятость на основной работе в деревне и отсутствие транспорта не всегда позволяли присутствовать на совещаниях в райкоме. Как правило, распоряжения и инструкции они получали по телефону. Об этом наглядно свидетельствуют регулярные перерасходы средств на телефонные переговоры, что отмечается практически во всех актах ревизионных комиссий как Татарского обкома, так и местных комитетов комсомола³⁰.

Одной из причин отсутствия в сельской местности клубов, кафе, интересных мероприятий, в том числе комсомольских свадеб, являлся недостаток финансовых возможностей. Строительство клубов, стадионов, кафе, организация молодежного досуга могло про-

²³ ГАРТ. Ф. П-4034. Оп. 42. Д. 920. Л. 18.

²⁴ Там же. Л. 20.

²⁵ Там же. Д. 708. Л. 4-13.

²⁶ Там же. Д. 638. Л. 8-11.

²⁷ Ахмадеева Гульфира Ризвановна, 1957 г. р., проживает в Ютазинском районе РТ // Архив автора.

²⁸ Нигматзянова Изия Суфияновна, 1958 г. р., проживает в г. Ульяновск // Архив автора.

²⁹ Степанова Галина Борисовна, 1959 г. р., проживает в п.г.т. Кукмор РТ // Архив автора.

³⁰ ГАРТ. Ф. П-4034. Оп. 42. Д. 9046. Л. 21.

исходить только за счет средств, заработанных комсомольцами, или при поддержке шефских организаций. В городах комсомольская копилка пополнялась деньгами от сбора металлолома, где в качестве шефов выступали крупные заводы. В сельской местности молодежь заработать просто не имела возможности. Всесоюзный поход и «Снежный десант» финансировались профсоюзными организациями и ДОСААФ, что для региональных комитетов было менее затратным, чем организация молодежных кафе.

Организация досуга советской молодежи в 1960–1970-е гг. возлагалась на комсомол, но, судя по документам, не входила в число приоритетных направлений работы. По-прежнему главной задачей комсомола оставалось патриотическое воспитание, которое направлялось со стороны ЦК ВЛКСМ.

Патриотическое направление дополняла игра «Зарница», появившаяся в 1967 г. и ставшая всесоюзным движением, объединившим всю учащуюся молодежь. Она решала сразу две задачи: военно-патриотическое воспитание и организацию досуга. Согласно архивным материалам, в 1970 г. в ТАССР в игре принимали участие 1964 отря-

да³¹, в каждом из которых состояло 20–30 человек, что составляло примерно 40000–58000 человек. Это полностью соответствует информации, полученной от респондентов. Все 96 опрошенных говорили о своем участии в игре.

Комсомольская жизнь 1960–1970-х гг. была наполнена большим количеством событий, многие из которых по ряду причин не нашли достаточного отражения в архивных документах. Воспоминания современников составляют важный элемент, позволяющий воссоздать более полную картину исторической действительности советской повседневности. Они не заменяют традиционные источники, но дополняют их новым содержанием и обогащают новым смыслом. Это тем более важно, что официальные документы далеко не всегда содержат полную и достоверную информацию о деятельности комсомольских организаций на местах. За красивыми отчетами нередко скрывалась не очень привлекательная действительность, а порой и умолчание, касавшееся отдельных направлений работы комсомола.

³¹ ГАРТ. Ф. П-4034. Оп. 42. Д. 765. Л. 9.

Список источников

1. Источниковедение / Е.Д. Твердюкова и др.; под ред. А.В. Сиренова. М.: Изд-во «Юрайт», 2015. 396 с.
2. Приймак Н.И., Валегина К.О. Мемуары, дневники, письма как исторический источник. СПб.: Изд-во «ЛЕМА», 2018. 75 с.
3. Зарецкий Ю. Эго-документы советского времени: термины, историография, методология // Неприкосновенный запас. 2021. № 3 (137). С. 184–199.
4. Лебина Н.Б. Повседневность эпохи космоса и кукурузы: деструкция большого стиля. Ленинград, 1950–1960-е годы. СПб.: Крига: Победа, 2015. 481 с.
5. Вишленкова Е.А., Малышева С.Ю., Сальникова А.А. Культура повседневности провинциального города: Казань и казанцы в XIX–XX в. Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2008. 451 с.
6. Пушкарева Н.Л. Эвристическая ценность автобиографий для гендеролога: сопоставляя теоретические итоги российских и зарубежных автобиографических исследований // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: История России. 2019. Т. 18. № 2. С. 214–245. <https://doi.org/10.22363/2312-8674-2019-18-2-214-245>
7. Щеглова Т.К. Устная история. Барнаул: АлтГПА, 2011. 364 с.
8. Черепанова Р.С. «Маленький человек» в «большой истории»: опыт интерпретации устных биографических рассказов // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 4 (142). С. 148–157.
9. Орлов И.Б. Устная история. Теория и методология истории / под ред. В.В. Алексеева, Н.Н. Крадина, А.В. Коротаева, Л.Е. Гринина. Волгоград: Учитель, 2014. 504 с.

10. Рейли Д. Советские бэйби-бумеры. Послевоенное поколение рассказывает о себе и своей стране / пер. с англ. Т. Эйдельман. М.: Новое литературное обозрение, 2015. 544 с.
11. Юрчак А. Это было навсегда, пока не кончилось. Последнее советское поколение / предисл. А. Беляева; пер. с англ. М.: Новое лит. обозрение. 2020. 664 с.
12. Тамбовский комсомол: грани истории. 1946–1991 / под ред. А.А. Слезина. Тамбов: Юлис, 2010. 384 с.
13. Буреева Е.В. Комсомольская свадьба 1960-х годов в системе идеологического воспитания советской молодежи: замыслы и реализация // Новейшая история России. 2020. Т. 10. №. 2. С. 503-520. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu24.2020.215>

References

1. Tverdyukova E.D. et al. *Istochnikovedeniye* [Source Studies]. Moscow, “Urait” Publ., 2015, 396 p. (In Russian).
2. Priymak N.I., Valegina K.O. *Memuary, dnevniki, pis'ma kak istoricheskiy istochnik* [Memoirs, Diaries, Letters as a Historical Source]. St. Petersburg, “LEMA” Publ., 2018, 75 p. (In Russian).
3. Zaretskiy Y. Ego-dokumenty sovetskogo vremeni: terminy, istoriografiya, metodologiya [Ego-documents of the Soviet era: terms, historiography, methodology]. *Neprikosnovennyy zapas* [Emergency Reserve], 2021, no. 3 (137), pp. 184-199. (In Russian).
4. Lebina N.B. *Povsednevnost' epokhi kosmosa i kukuruzy: destruktsiya bol'shogo stilya, Leningrad, 1950–1960-e gody* [Everyday Life of the Era of Space and Corn: the Destruction of the Big Style, Leningrad, 1950–1960s]. St. Petersburg, Kriga, Pobeda Publ., 2015, 481 p. (In Russian).
5. Vishlenkova E.A., Malysheva S.Y., Sal'nikova A.A. *Kul'tura povsednevnosti provintsial'nogo goroda: Kazan' i kazantsy v XIX–XX v.* [The Culture of Everyday Life of a Provincial Town: Kazan and Kazan People In The 19th–20th Centuries]. Kazan, Kazan Federal University, 2008, 451 p. (In Russian).
6. Pushkareva N.L. Evristicheskaya tsennost' avtobiografiy dlya genderologa: sopostavlyaya teoreticheskiye itogi rossiyskikh i zarubezhnykh avtobiograficheskikh issledovaniy [The heuristic value of autobiographies for gender studies: comparing the theoretical results of Russian and foreign studies]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Istoriya Rossii – RUDN Journal of Russian History*, 2019, vol. 18, no. 2, pp. 214-245. <https://doi.org/10.22363/2312-8674-2019-18-2-214-245>. (In Russian).
7. Shcheglova T.K. *Ustnaya istoriya* [Verbal History]. Barnaul, Altai State Pedagogical University Publ., 2011, 364 p. (In Russian).
8. Cherepanova R.S. «Malen'kiy chelovek» v «bol'shoy istorii»: opyt interpretatsii ustnykh biograficheskikh rasskazov [“Little man” in the “big story”: the experience of interpreting oral biographical stories]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk State University], 2009, no. 4 (142), pp. 148-157. (In Russian).
9. Orlov I.B. *Ustnaya istoriya. Teoriya i metodologiya istorii* [Verbal History. Theory and Methodology of History]. Volgograd, Uchitel' Publ., 2014, 504 p. (In Russian).
10. Reyli D. *Sovetskiye beybi-bumery. Poslevoyennoye pokoleniye rasskazyvayet o sebe i svoey strane* [Soviet Baby Boomers. The Post-War Generation Talks about Themselves and Their Country]. Moscow, Novoye literaturnoye obozreniye Publ., 2015, 544 p. (In Russian).
11. Yurchak A. *Eto bylo navsegda, poka ne konchilos'.* *Posledneye sovetskoye pokoleniye* [It Was Forever until It Ended. The Last Soviet Generation]. Moscow, Novoye literaturnoye obozreniye Publ., 2020, 664 p. (In Russian).
12. Slezin A.A. (ed.). *Tambovskiy komsomol: grani istorii. 1946–1991* [Tambov Komsomol: Facets of History. 1946–1991]. Tambov, Yulis Publ., 2010, 384 p. (In Russian).
13. Bureyeva E.V. Komsomol'skaya svad'ba 1960-kh godov v sisteme ideologicheskogo vospitaniya sovetskoy molodezhi: zamysly i realizatsiya [The Komsomol wedding of 1960s in the ideological education of Soviet youth: intentions and implementation]. *Noveyshaya istoriya Rossii – Modern History of Russia*, 2020, vol. 10, no. 2, pp. 503-520. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu24.2020.215>. (In Russian).

Информация об авторе

Камаева Елена Викторовна, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и философии, Казанский государственный архитектурно-строительный университет, г. Казань, Республика Татарстан, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-2274-9931](https://orcid.org/0000-0002-2274-9931), bureeva27@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 08.12.2021
Одобрена после рецензирования 16.03.2022
Принята к публикации 04.04.2022

Information about the author

Elena V. Kamaeva, Candidate of History, Associate Professor of History and Philosophy Department, Kazan State University of Architecture and Engineering, Kazan, Republic of Tatarstan, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-2274-9931](https://orcid.org/0000-0002-2274-9931), bureeva27@yandex.ru

The article was submitted 08.12.2021
Approved after reviewing 16.03.2022
Accepted for publication 04.04.2022

Научная статья
УДК 93/94, 32, 329, 342.51
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-547-559

Проблема департизации государственной власти в РФ после 1993 года

Евгений Игоревич ВОЛГИН

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова»
119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, 1
plytony@yandex.ru

Аннотация. Цель исследования состоит в том, чтобы рассмотреть департизацию высших должностных лиц исполнительной власти в РФ после 1993 г. как системную политико-правовую проблему, которая в новых исторических условиях приобрела несколько иную, чем в позднесоветские годы, коннотацию. Предметом исследования выступают противоречия, связанные с необходимостью соблюдения высшими руководителями исполнительных органов РФ устаревших законодательных норм и требований о департизации в условиях, когда объективная ситуация диктовала правительственным чиновникам и лояльным губернаторам необходимость консолидации под эгидой новой «партии власти». Научная новизна и актуальность исследования заключается практически в полном отсутствии работ, посвященных изучению процесса департизации российской исполнительной власти в 1993–1999 гг., основанных на последовательном применении принципов историзма, а также формально-юридического, системного и проблемно-хронологического подходов. Изучение данной проблематики позволяет лучше уяснить корни противоречий современной политической системы РФ. В ходе исследования был сделан вывод о том, что время с конца 1993 по 1999 г. можно рассматривать как некий переходный период, когда общество постепенно избавлялось от рудиментов прежнего однопартийного диктата, а у ослабленной постсоветской бюрократии пока что не было стимулов и ресурсов для выстраивания новой властной «вертикали». Поэтому законодательство, регламентировавшее партийно-политический статус федеральных и региональных начальников, не отличалось цельностью. Данное обстоятельство оставляло вопрос о перспективах должностной департизации руководителей исполнительных органов власти в центре и на местах открытым.

Ключевые слова: департизация, Президент, Правительство, «партия власти», Б.Н. Ельцин, В.С. Черномырдин

Для цитирования: Волгин Е.И. Проблема департизации государственной власти в РФ после 1993 года // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 2. С. 547-559. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-547-559>

The problem of the departization of state power in the Russian Federation after 1993

Evgeniy I. VOLGIN

Lomonosov Moscow State University
1, Leninskiye Gory, Moscow 119991, Russian Federation
plytony@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](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная



© Волгин Е.И., 2022

Abstract. The purpose of the research is to consider departization of the top executive officials in the Russian Federation after 1993 as a systemic legal and political problem, which in the new historical conditions has acquired a slightly different connotation than in the late Soviet years. The subject of the research is contradictions related to the necessity of compliance of the top leaders of the executive bodies of the Russian Federation with the outdated legislative norms and requirements to departization in the conditions when the objective situation dictated to the government officials and loyal governors the need to consolidate under the auspices of the new “party of power”. Scientific novelty and relevance of the research lies in the almost complete absence of works devoted to the study of the process of departization of the Russian executive power in 1993–1999, based on the consistent application of the principles of historicism, as well as formal and legal, systemic and problem-chronological approaches. The study of this issue allows us to better understand the roots of the contradictions of the modern political system of the Russian Federation. In the course of the study it was concluded that the time from the end of 1993 to 1999 can be considered as a certain transitional period when the society was gradually getting rid of the rudiments of the former one-party dictatorship, and the weakened post-Soviet bureaucracy had no incentives and resources to build a new “vertical of power”. Therefore, the legislation regulating the party and political status of the federal and regional chiefs was not distinguished by its integrity. This circumstance left the question about the prospects of official departization of heads of executive bodies of power.

Keywords: departization, President, Government, “party of power”, B.N. Yeltsin, V.S. Chernomyrdin

For citation: Volgin E.I. Problema departizatsii gosudarstvennoy vlasti v RF posle 1993 goda [The problem of the departization of state power in the Russian Federation after 1993]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 2, pp. 547-559. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-547-559> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

После запрещения деятельности КПСС на территории России проблема департизации госаппарата утратила свою остроту. Уже в годы «августовской республики» упоминания о необходимости введения дополнитель-

ных правовых ограничений на пребывание в политических партиях отдельных категорий должностных лиц выглядели анахронизмом [1, с. 102-123]. Однако после восстановления в 1993 г. КПРФ, которая стремительно превратилась во влиятельную оппозиционную силу, проведения электоральной реформы,

узаконившей межпартийную конкуренцию, а также создания «партии власти» как инструмента опосредованного влияния Президента и Правительства на политический (прежде всего – законодательный) процесс, проблема деполитизации вновь обрела актуальность.

Цель данного исследования состоит в том, чтобы рассмотреть департизацию и деполитизацию высших должностных лиц в РФ после 1993 г. как системную политико-правовую проблему, которая приобрела в новых исторических условиях несколько иную, нежели чем в позднесоветские годы, коннотацию. Для успешного достижения цели исследования необходимо решить следующие задачи:

- проанализировать актуальную на момент 1990-х гг. законодательную базу, которая регламентировала партийно-политический статус руководителей федеральных и региональных органов исполнительной власти;
- выяснить отношение Президента РФ и представителей его Администрации к членству в общественно-политических объединениях;
- рассмотреть проблему участия членов Правительства РФ в деле создания так называемой «партии власти»;
- выявить степень партизации губернаторского корпуса.

МЕТОДОЛОГИЯ

Для наиболее полного и всестороннего раскрытия заявленной темы были использованы метод историзма, формально-юридический, системный и проблемно-хронологический подходы.

Президент и его Администрация: департизация с исключениями. Конституция 1993 г. специально не выделяла проблему департизации. Здесь гарантировалось равенство прав и свобод человека и гражданина независимо от принадлежности к общественным организациям, а также содержался запрет на принудительное вступление и пребывание в каких бы то ни было объединениях (ст. 19, 30). Вопросы, связанные с уровнем

департизации тех или иных институций и должностей, решались законодателем для каждой сферы государственной власти отдельно.

Если говорить о Президенте, то Конституция не устанавливала для «гаранта» прямого запрета на членство в общественно-политических объединениях. Очевидно, авторы нового Основного Закона решили оставить для Б.Н. Ельцина определенный «люфт», позволявший ему в обозримом будущем возглавить или поддержать перспективную «партию власти». Другое дело, что сам Б.Н. Ельцин после выхода из КПСС до конца оставался приверженцем непартийного характера президентской власти. Что касается чиновников Администрации Президента, то им также формально не возбранялось состоять в партиях, однако запрещалось совмещать свои посты с какой-либо должностью в общественных объединениях¹. Следует учитывать, что после 1993 г. сама президентская Администрация превратилась в механизм консолидации так называемой «партии власти», когда едва ли не каждый ее Руководитель принимал непосредственное участие в продвижении подобного проекта. При этом единственным Руководителем Администрации, не скрывавшим своей партийной принадлежности, был А. Чубайс, состоявший в партии «Демократический выбор России» в качестве обычного (но далеко не рядового!) члена².

Более жесткие требования предъявлялись к полномочным представителям Президента в субъектах Федерации, которым с начала 1990-х гг. запрещалось членство в общественно-политических объединениях³.

¹ О мерах по реорганизации структур аппарата Президента РФ: указ Президента РФ от 06.05.1992 № 465 // Ведомости РСФСР. 1992. № 19. Ст. 1055.

² Родин И. Пятый съезд ДВР прошел без сенсаций // Независимая газета. 1996. 24 сент.

³ Об утверждении Положения о представителе Президента РФ в крае, области, автономной области, автономном округе, городах Москве и Санкт-Петербурге: положение о представителе Президента РФ в крае, области, автономной области, автономном округе, городах Москве и Санкт-Петербурге (утв. Указом Президента РФ от 15.07.1992 № 765). URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/1680> (дата обращения: 14.10.2021);

Хотя полпреды иногда игнорировали этот запрет. Так, к концу 1992 г. как минимум восемь президентских представителей на местах состояли в рядах политических партий [2, с. 33-55]. Более того, С. Филатов, руководивший Администрацией в 1993–1996 гг., даже пытался привлечь полпредов к формированию региональных ячеек Партии социальной демократии А. Яковлева⁴, которая так и не переросла в значимый политический проект. В Совет движения «Наш дом – Россия», помимо двух президентских полпредов, также вошел их непосредственный начальник – А. Казаков (руководитель Управления по работе с территориями)⁵. Отвечая в 1997 г. на вопрос о том, может ли полпред состоять в партии, А. Казаков заявил, что для него это не принципиально: «Главное – деловые качества человека»⁶. Данное высказывание отнюдь не означало попытку дезавуировать президентский запрет, просто к 1997 г. последний был фактически отменен⁷. Как бы то ни было, в Политсовет движения «Наш дом – Россия» в 1999 г. (то есть когда «партия Черномырдина» уже утратила провластный статус) входило шесть президентских полпредов, двое из которых вопреки требованиям закона о госслужбе (см. ниже) совмещали государственный пост с должностью предсе-

дателя совета соответствующего регионального отделения НДР⁸.

Правительство РФ и проблема формирования «партии власти». Для членов Правительства РФ с начала 1990-х гг. также действовал запрет на совмещение партийно-государственных постов⁹. Однако политическая ситуация диктовала необходимость активного участия исполнительной власти в избирательной кампании в I Думу. Для этого в Конституции предусматривались переходные положения, согласно которым депутат Госдумы первого созыва мог одновременно являться членом Правительства. Это послужило правовым основанием для формирования двух проправительственных избирательных объединений: блока «Выбор России» и Партии российского единства и согласия, по спискам которых в 1993 г. баллотировался едва ли весь состав кабинета. Тогда казалось, что данная аберрация является вынужденной мерой, продиктованной сложной внутриполитической ситуацией. Тем более что 22 декабря 1993 г. Президент подписал Указ, утверждавший внепартийность государственной службы¹⁰ [3, с. 35]. В госорганах не допускалось создание и деятельность структур политических партий и движений, а сами чиновники не могли занимать какие-либо посты в общественных объединениях. При этом указ не запрещал госслужащим состоять в рядах политических партий и движений.

Однако 31 июля 1995 г. в силу вступил Федеральный закон «Об основах государст-

Положение о полномочном представителе Президента РФ в субъекте РФ (утв. Указом Президента РФ от 05.02.1993 № 186) // САПП РФ. 1993. № 6. Ст. 481; О внесении изменений и дополнений в Указ Президента РФ от 5 февраля 1993 г. № 186» О представителе Президента РФ в крае, области, автономной области, автономном округе, городах Москве и Санкт-Петербурге»: указ Президента РФ от 17.01.1995 № 53. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/7442> (дата обращения: 14.10.2021).

⁴ Остапчук А. «Не согладайтесь, а посредник» // Московские новости. 1997. 20–27 июля.

⁵ Мулин С. «Список Черномырдина» не хуже состава ЦК КПСС // Независимая газета. 1997. 6 мая; Кудин О.П., Шитлов Г.А. Диалектика выборов. М., 1997. URL: http://gpb22.narod.ru/Kud_ship/ch11.htm (дата обращения: 18.10.2021).

⁶ Остапчук А. «Не согладайтесь, а посредник» // Московские новости. 1997. 20–27 июля.

⁷ О полномочном представителе Президента РФ в регионе РФ: положение о полномочном представителе Президента РФ в регионе РФ (утв. Указом Президента РФ от 09.07.1997 № 696) // СЗ РФ. 1997. № 28. Ст. 3421.

⁸ Партиформ. URL: http://www.partinform.ru/scripts/partar1.dll?ViewDocument?cvs=&id=-571519140&login=guest_edqw&psw=loii_21uii (дата обращения: 18.10.2021).

⁹ Об организации работы Правительства РСФСР в условиях экономической реформы: указ Президента РСФСР от 06.11.1991 // Ведомости РСФСР. 1991. № 45. Ст. 1538; О Совете Министров – Правительстве РФ: закон РФ от 22.12.1992 № 4174-1. URL: <https://legalacts.ru/doc/zakon-rf-ot-22121992-n-4174-1-o/> (дата обращения: 21.10.2021).

¹⁰ Положение о федеральной государственной службе (Утв. Указом Президента РФ от 22.12.1993 № 2267 (В ред. указов Президента РФ от 29.04.1994 № 841, от 09.08.1995 № 834). URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/5127> (дата обращения: 21.10.2021).

венной службы РФ»¹¹, который, с одной стороны, также декларировал внепартийность госслужбы, но при этом (в отличие от Указа от 22 декабря 1993 г.) напрямую не запрещал чиновникам замещать посты в общественных объединениях. Единственным ограничением явилось условие, согласно которому госслужащий не мог использовать свое служебное положение в интересах политических партий «для пропаганды отношения к ним». Критики отмечали эфемерность подобных ограничений, так как отделить использование служебного положения от, собственно, политической деятельности было практически невозможно¹². Вместе с тем продолжало действовать Положение о госслужбе, утвержденное Указом Президента от 22 декабря 1993 г., один из пунктов которого, как мы помним, запрещал чиновникам «занимать другую должность в ...общественных объединениях». Однако, как показывала практика, об этом Указе в Кремле предпочли не вспоминать, особенно если речь шла о формировании «партии власти». Ведь именно тогда ударными темпами возводилось здание Всероссийского общественно-политического движения «Наш дом – Россия». О необходимости создания подобной организации, основанной на «вертикале» исполнительной власти, но при этом наделенной функциями общественно-политического объединения, еще в феврале 1994 г. говорил С. Шахрай¹³. Не вдаваясь в излишние подробности, связанные с историей создания НДР как движения «широкого центра», ибо этот сюжет довольно подробно изучен в литературе [4; 5], сосредоточимся на наиболее спорных в политико-правовом отношении моментах, допущенных при возведении «Нашего дома...».

Во-первых, движение НДР было создано по указанию Президента при непосредственном содействии Правительства. И хотя феде-

ральные органы власти открыто не выступали учредителями НДР (ибо законодательство содержало прямой запрет на этот счет), тем не менее политическая ангажированность Кремля и Белого дома была очевидной. В оргкомитет Движения (49 человек), который возглавил В. Черномырдин, вошли 24 высокопоставленных чиновника (вице-премьеры, федеральные и региональные министры, главы субъектов Федерации)¹⁴. По сообщениям прессы, всю подготовительную работу, связанную с проведением учредительного съезда НДР, выполнил аппарат Правительства¹⁵. Однако сами «домостроители» категорически опровергали эту информацию. «Поддержка аппарата, – утверждали «нашдомовцы», – была очень незначительной: на уровне предоставления справочного материала, да и то поначалу»¹⁶. Номинально оргработой в «Нашем доме...» занимался Л. Вид (начальник Центра экономической конъюнктуры при Правительстве РФ), ставший впоследствии председателем Исполкома НДР. Примечательно, что Л. Вид сменил В. Бабицева, руководителя Аппарата Правительства, поначалу вставшего «у руля» партстроительства. Последнего, по информации СМИ, «отодвинули в тень», чтобы «заткнуть рот оппонентам», утверждавшим, что НДР создается силами аппаратчиков на деньги налогоплательщиков». По другим данным, всю тяжесть оргработы взяла на себя команда во главе с опытным политтехнологом А. Головковым, сопредседателем Движения «Выбор России», который перехватил инициативу у С. Шахрая. Кроме того, чтобы развеять подозрения о непосредственном участии исполнительной власти в деле «домостроительства», учредительный съезд движения не удостоился приветствия Президента, хотя ранее подобные

¹⁴ Панорама. URL: <http://www.panorama.ru/works/vybory/party/ndr.html> (дата обращения: 25.10.2021).

¹¹ Об основах государственной службы РФ: федеральный закон № 119-ФЗ от 31.07.1995 // СЗ РФ. 1995. № 31. Ст. 2990.

¹² Гонорары чиновников всегда под подозрением // Б. 1995. 2 июня.

¹³ Михальская Т. Центр по имени ПРЕС // Московские новости. 1994. 6–13 февр.

¹⁵ Телень Л. «Дом» в центре, по договоренности // Московские новости. 1995. 30 апреля – 7 мая; Костюков А., Сигал Л. У премьера крыша в порядке // Общая еженедельная газета. 1995. 11–17 мая; Чугаев С. Партия кабинетов сдала под ключ предвыборный объект «Наш дом – Россия» // Известия. 1995. 13 мая.

¹⁶ Савватеева И. «Наш дом»: взгляд изнутри // Известия. 1995. 20 июля.

знаки внимания оказывались гораздо менее значимым политическим объединениям. Не присутствовал на съезде глава Администрации Президента С. Филатов¹⁷.

Во-вторых, при формировании НДР был нарушен действующий президентский запрет на совмещение партийно-государственных постов, а также требования закона о госслужбе, согласно которому чиновник не мог использовать свой статус в интересах политического объединения «для пропаганды отношения к ним». В случае с «Нашим домом...» представители правящей элиты открыто «инвестировали» свою власть и влияние в новое избирательное объединение. Совет движения НДР возглавил премьер-министр В. Черномырдин [6, с. 409-420], а его замами стали первый вице-премьер О. Сосковец, а также глава администрации Самарской области К. Титов. В состав Совета НДР (125 человек) вошли около пятидесяти госслужащих категорий «А» и «Б», в том числе 7 федеральных министров и 36 глав субъектов РФ. В августе 1995 г., на момент II съезда НДР, в Совет входило уже 10 федеральных министров, а 61 субъект Федерации был представлен первыми лицами регионов или же их замами¹⁸. Именно тогда В.С. Черномырдин обозначил «Наш дом...» как «партию власти» и призвал соратников не стесняться этого названия¹⁹.

Другой вопрос: насколько вышеупомянутые «партийные» посты (председатель Совета движения, его замы, члены Совета, председатель и члены Исполкома НДР) соответствовали понятию «должность», если понимать под этим термином служебное положение в организации, регламентированное ее уставом и связанное с выполнением определенных обязанностей и принятием решений, носящих императивный характер для остальных участников объединения? Устав НДР,

утвержденный на учредительном съезде²⁰, полностью доказывал это смысловое тождество. Так, например, Председатель движения осуществлял руководство деятельностью Совета и определял обязанности заместителей Председателя. Заместители Председателя Совета представляли этот орган во взаимоотношениях с органами государственной власти, политическими партиями и движениями. Совет Движения и его участники осуществляли непосредственное руководство деятельностью движения в период между съездами. Исполком проводил текущую политику, принимал заявления от имени объединения, обеспечивал выполнение программ и решений Совета. Разумеется, те или иные чиновники в центре и на местах порой включались в руководящие органы НДР, что называется, «по должности» и отнюдь не всегда являлись именно «партактивом».

Как и в любой бюрократической структуре, аффилированной с государством, в «Нашем доме...» буквально с первых дней шла скрытая аппаратная борьба. Это приводило к образованию новых должностей, которые замещали правительственные чиновники, изначально обделенные престижными постами в «партии Черномырдина». Непросто складывались отношения между руководителем аппарата Правительства В. Бабичевым, который первоначально курировал процесс партстроительства, и председателем исполкома НДР Л. Видом. Не сумев возглавить исполком, В. Бабичев пролоббировал создание Федерального координационного совета по организации и проведению выборов под председательством В.С. Черномырдина. В апреле 1996 г. вице-премьеру и руководителю Аппарата Правительства В. Бабичеву все-таки удалось возглавить Исполком НДР, а также стать зампреда НДР²¹ [7].

¹⁷ Чугаев С. Партия кабинетов сдала под ключ предвыборный объект «Наш дом – Россия» // Известия. 1995. 13 мая.

¹⁸ Красников Е. Черномырдин перед выбором // Московские новости. 1995. 13–20 авг.

¹⁹ Архангельская Н. Премьер Черномырдин позвал Россию в даль светлую // Б. 1995. 15 авг.

²⁰ Устав общественно-политического движения «Наш дом – Россия» (12 мая 1995). URL: http://www.partinform.ru/scripts/partar1.dll?ViewDocument?cvs=&id=1710011726&login=guest_edqw&psw=loii_21uii (дата обращения: 25.10.2021).

²¹ Панорама. URL: <http://www.panorama.ru/works/vybory/party/ndr.html> (дата обращения: 28.10.2021).

Наконец, третий аспект был связан с источниками финансирования НДР. Уже с момента учредительного съезда журналисты пытались разузнать, на чьи средства проводится столь респектабельное мероприятие в здании Киноцентра на Красной Пресне: «Подозрения о том, что деньги эти – из казны, просто витало в воздухе». Однако В.С. Черномырдин решительно отмахнулся от этих наветов, заявив, что все расходы взяло на себя само движение²². И. о. руководителя пресс-службы Правительства (по совместительству – НДР) В. Гришин, в свою очередь, заявил, что в настоящее время на нужды движения из государственной казны не выделено ни рубля: авторитета членов Оргкомитета было достаточно, чтобы все услуги предоставлялись в кредит²³. Наконец, А. Головков сообщил, что все расходы взяли на себя автогиганты ВАЗ, ГАЗ и КамАЗ²⁴ (руководство этих предприятий было включено в Оргкомитет). Подобные разночтения лишь усиливали подозрения, тем более что некоторые СМИ сообщали о том, что накануне учредительного съезда НДР в Москву приезжал «посоветоваться» глава Орловской области Е. Строев, впоследствии избранный в Совет движения. Из столицы Е. Строев уехал, увозя 10-миллиардный (руб.) трансферт на нужды области. По данным СМИ, на обустройство региональных отделений НДР пришлось ассигновать по 100 тыс. долл.²⁵

Разумеется, доказать факт возведения «Нашего дома...» за счет средств федерального бюджета, используя лишь материалы периодической печати, не представляется возможным. С другой стороны, сложно предположить, что федеральная исполнительная власть, контролировавшая бюджет,

при создании «своей» партии была готова ограничиться исключительно деньгами спонсоров. Другое дело, что в самом российском законодательстве 1990-х гг. существовала правовая неопределенность относительно возможности госфинансирования общественно-политических организаций. Если Закон СССР «Об общественных объединениях» исключал финансирование политических партий и движений за счет государственных средств, то его российский аналог не содержал столь однозначного запрета (ограничения касались лишь финансирования избирательных кампаний).

В дальнейшем в структуре руководящих органов НДР произошли изменения. 25 января 1997 г. был создан Президиум Совета, в который вошли 4 федеральных министра (В. Черномырдин – премьер-министр, В. Бабичев – вице-премьер, руководитель Аппарата Правительства, Г. Меликьян – министр труда и социального развития, В. Кинелев – министр общего и профессионального образования)²⁶. По решению IV съезда НДР (19 апреля 1997), Совет Движения был заменен Политсоветом (178 человек), в Президиум которого (20 человек) было избрано 3 министра (премьер-министр В. Черномырдин – председатель Политсовета, руководитель Аппарата Правительства В. Бабичев – зампредседателя Политсовета, министр общего и профессионального образования В. Кинелев), начальник орготдела Управления делопроизводства Аппарата Правительства Г. Шипилов, 6 глав регионов. Исполком движения по-прежнему возглавлял В. Бабичев²⁷.

В декабре 1997 г. вступил в силу Федеральный конституционный закон «О Правительстве РФ», запрещавший министрам занимать должности в общественных объеди-

²² Архангельская Н. «Наш дом» начинают строить с крыши // Ъ. 1995. 13 мая.

²³ Сигал Л. Зульфия не открыла личико // Общая еженедельная газета. 1995. 18–24 мая.

²⁴ Чугаев С. Партия кабинетов сдала под ключ предвыборный объект «Наш дом – Россия» // Известия. 1995. 13 мая.

²⁵ Архангельская Н. «Наш дом» начинают строить с крыши // Ъ. 1995. 13 мая; Костриков А. «Нашдомстрой» – трест на правах министерства // Общая еженедельная газета. 1995. 31 авг. – 6 сент.

²⁶ Партиформ. URL: http://www.partinform.ru/scripts/partar1.dll?ViewDocument?cvs=&id=1107737972&login=guest_edqw&psw=loii_21uii (дата обращения: 28.10.2021).

²⁷ Политика. Электронное периодическое издание. URL: http://www.politika.su/part/ndr_r4.html (дата обращения: 23.10.2021).

нениях (ст. 11)²⁸. Но, похоже, что эти ограничения не распространялись на «партию Черномырдина», лидер которой однажды был вынужден признать: «Какую партию ни строй, все равно КПСС получается»²⁹. Вместе с тем, по свидетельству С. Беяева (занимавшего до сентября 1997 г. посты зампреда Движения и лидера фракции НДР в Думе), если на первых порах в работе «Нашего дома...» действительно принимал участие едва ли не весь состав Правительства, то накануне отставки В.С. Черномырдина интерес к объединению проявляли лишь сам премьер и руководитель Исполкома В. Бабичев³⁰.

Представители НДР числились в составе Правительства и после того, как В.С. Черномырдин был смещен с поста премьер-министра. Так, в кабинете С. Кириенко за НДР оставались три портфеля (В. Христенко – вице-премьер, В. Булгак – министр науки, С. Шойгу – министр по чрезвычайным ситуациям). В правительстве Е.М. Примакова «Наш дом...» также был представлен тремя министрами (В. Булгак – вице-премьер, С. Шойгу – МЧС, Г. Боос – министр по налогам и сборам). В кабинете С. Степашина формально числились два «нашдомовца» (С. Шойгу – МЧС и В. Христенко – первый вице-премьер)³¹. В Политсовет НДР на протяжении 1999 г. номинально входили 4 министра, включая премьера В. Путина и министра МЧС С. Шойгу, игравших на выборах 1999 г. совсем «за другую команду» [8, с. 437] и 19 глав регионов. Однако в составе Президиума Политсовета НДР, избранного в апреле 1999 г., уже не было ни одного федерального министра, хотя оставалось 3 губернатора³².

²⁸ О Правительстве РФ: федеральный конституционный закон РФ от 17.12.1997 № 2-ФКЗ // СЗ РФ. 1997. № 51. Ст. 5712.

²⁹ Черкасов Г. Все равно КПСС // Газета.ру. 2009. 10 февр. URL: <https://www.gazeta.ru/column/cherkasov/2938926.shtml> (дата обращения: 31.10.2021).

³⁰ Черкасов Г., Аксенов С. НДР больше не партия власти // Б. 1998. 25 марта.

³¹ Панорама. URL: <http://www.panorama.ru/works/vybory/party/ndr.html> (дата обращения: 04.11.2021).

³² Партиформ. URL: <http://www.partinform.ru/scripts/partar1.dll?ViewDocument?cvs=&id=-493119675&>

Похуже, что к концу своего правления Б.Н. Ельцин несколько разочаровался в «партии власти» как эффективном политическом инструменте. В своем последнем Послании (30 марта 1999 г.) Президент заявил, что в настоящий момент «нам важна не сама «партия власти», а то, чтобы власть смогла сыграть «партию чистых и демократических выборов»³³. Глава государства также перестал придавать первостепенное значение «правильной» политической ориентации того или иного руководителя: «Пускай он будет красным, пускай рыжим. Да хоть в полоску наконец!.. Лишь бы руководитель умел работать»³⁴. Левая оппозиция в Госдуме также особо не педалировала проблему совмещения партийно-государственных постов. Более того, на протяжении 1990-х гг. коммунисты вынашивали планы по формированию «правительства народного доверия», состоявшего из представителей парламентского большинства. В декабре 1997 г. Президент вроде бы даже высказал свою заинтересованность в известном проекте³⁵ (как выяснилось позже, это был лишь тактический ход Б.Н. Ельцина, пытавшегося задобрить коммунистов перед третьим раундом крайне затянувшегося голосования за проект федерального бюджета).

Окончательно утратив надежду сформировать коалиционное правительство «при Ельцине», представители фракции КПрФ на исходе 1990-х гг. решили-таки поинтересоваться у министра юстиции П. Крашенинникова: сколько предупреждений было сделано движению НДР в связи с тем, что в течение «многих лет» его председатель одновременно возглавлял Правительство? Но П. Крашенинников так и не дал четкого ответа, сославшись на то, что не работал в те годы ми-

login=guest_edqw&psw=loii_2luii (дата обращения: 04.11.2021).

³³ «Россия на рубеже эпох (О положении в стране и основных направлениях политики РФ)»: послание Президента РФ от 30.03.1999. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/22400> (дата обращения: 09.11.2021).

³⁴ Стране нужны сильные управленцы // Российские вести. 1997. № 127.

³⁵ Козырева А. Правительство, возможно, будет формироваться на основе думского большинства // Российская газета. 1997. 10 дек.

нистром³⁶. В декабре 1998 г. председатель Центризбиркома А. Иванченко направил премьер-министру Е.М. Примакову письмо, где указал фамилии чиновников, которые активно поддерживали те или иные политические партии. Очевидно, этот весьма странный для главы ЦИКа запрос мог быть связан как с «многопартийным» характером правительства Е.М. Примакова при одновременном усилении влияния левых сил, так и с активным формированием объединения Ю. Лужкова «Отечество». Как бы то ни было, ответа на запрос получено не было, ибо вопрос о том, «насколько глубоко» высшие должностные лица могли участвовать в создании и деятельности политических объединений, порой не мог прояснить даже сам Минюст³⁷.

Представители оппозиционных партий в составе Правительства. Разумеется, в 1990-е гг. далеко не все министры состояли в «партии власти». В Правительство в разное время входили представители практически всех известных парламентских объединений. Так, например, Аграрная партия России была представлена А. Заверюхой (в 1996 г. – и.о. министра сельского хозяйства, с 1993 по 1997 г. – вице-премьер), А. Назарчуком (с 1994 по 1996 г. – министр сельского хозяйства), Г. Куликом (с 1998 по 1999 г. – вице-премьер) и А. Гордеевым (с 1999 по 2000 г. – министр сельского хозяйства и продовольствия). От Компартии РФ в Правительство входили Ю. Маслюков (с июля по август 1998 г. – министр промышленности и торговли, с сентября 1998 по май 1999 г. – первый вице-премьер) и Г. Ходырев (в 1998–1999 гг. – министр по антимонопольной политике и поддержке предпринимательства). Во фракции КПрФ также состоял В. Ковалев, назначенный в 1995 г. министром юстиции. ЛДПР однажды была представлена в кабмине С. Калашниковым (с 1998 по 2000 г. – министр труда и социального развития). В объединении «Яблоко» состояли М. Задорнов (в

1997–1999 г. – министр финансов) и О. Дмитриева (в 1998 г. – министр труда и социального развития). Демократическая партия России удостоилась места в федеральной исполнительной власти после того, как в 1994 г. Президент назначил Н. Травкина, бессменного лидера ДПР, первым в истории постсоветской России министром «без портфеля»³⁸. Наконец, А. Чубайс, в разное время занимавший высокие правительственные должности (с 1994 по 1996 г. и с 1997 по 1998 г. – первый вице-премьер, в 1997 г. – министр финансов), как было отмечено выше, являлся членом ДВР. Также в «партии Гайдара» состоял А. Починок – руководитель Госналогслужбы (1997–1998), а затем – министр по налогам и сборам (1999–2000)³⁹.

Однако, попадая в исполнительную власть, вчерашние партийцы подчас были вынуждены лоббировать интересы конкурирующих корпоративных кланов или номенклатурных клик (в 1997 г. тот же Минфин фактически был расколот на три «команды»: В. Черномырдина, А. Чубайса и М. Задорнова⁴⁰). Более того, «партийным министрам» зачастую приходилось покидать ряды своих объединений, руководство которых считало недопустимым участие однопартийцев в реализации «антинародного курса». Коммунисты, например, тотчас отреклись от своего «беспартийного попутчика» В. Ковалева⁴¹; депутаты от ДПР почти единогласно выразили недоверие Н. Травкину, обвиненному в политическом соглашательстве и предательстве партийных интересов⁴². О. Дмитриева после того, как вошла в правительство, была

³⁸ Бродский Л. Руководить Шаховским районом будет министр // Ъ. 1994. 11 мая.

³⁹ Шацкой С. ДВР остается генератором идей // Независимая газета. 1997. 17 июня; Ильина С. Партия Гайдара – фантом или реальность // Независимая газета. 1997. 17 мая.

⁴⁰ Поршаков С. «Государевы люди»: вне партий и команд // Российская Федерация. 1998. № 3. С. 56–57.

⁴¹ Сигал Л. Коммунисты не знают, что им делать с Малоковым // Общая газета. 1998. 30 июля – 5 авг.

⁴² Афанасьева Е. Фракционные страсти на думском ковре // Новая ежедневная газета. 1994. 12 окт.

³⁶ Стенограмма заседания Государственной Думы 5 марта 1999 г. URL: <http://transcript.duma.gov.ru/node/2409/> (дата обращения: 09.11.2021).

³⁷ Тимакова Т., Нагорных И. Демократам придется выбирать между партией и должностью // Ъ. 1998. 1 дек.

исключена из «Яблока»⁴³, а ее однопартиец М. Задорнов, назначенный министром финансов, не стал дожидаться «оргмер» и сам подал заявление о выходе из «партии Явлинского»⁴⁴. Лишь Ю. Маслюкову (члену ЦК КПРФ) удалось убедить своих принципиальных товарищей в том, что его вхождение в кабинет министров будет способствовать укреплению политических позиций КПРФ. В итоге, несмотря на давление ортодоксов, требовавших от «плохого коммуниста» Ю. Маслюкова сдать партбилет, никаких оргвыводов в отношении Юрия Дмитриевича не последовало⁴⁵.

Губернаторы или первые секретари обкомов? Стратегическим партнером Кремля в деле продвижения «партии власти» в регионах выступали главы субъектов РФ, которые до второй половины 1990-х гг. в основной своей массе все еще оставались президентскими назначениями. По информации СМИ, губернаторы были вызваны на учредительный съезд НДР едва ли не правительственной телеграммой⁴⁶. Практически все региональные отделения «Нашего дома...» находились под патронажем глав администраций или их замов⁴⁷. Многие губернаторы были инкорпорированы в руководящие органы «партии власти». К осени 1997 г. в Политсо-

вет НДР входили 38 глав регионов⁴⁸. Среди так называемых «красных» губернаторов подобных «совместителей», одновременно входивших в ЦК КПРФ, было лишь двое (В. Кислицын – президент Республики Марий Эл и В. Стародубцев – губернатор Тульской обл.)⁴⁹.

Между тем, еще 22 августа 1991 г. Президент РСФСР подписал Указ, запрещавший главам региональных администраций одновременно замещать должности в общественных объединениях⁵⁰. Это ограничение вводилось на фоне департизации, развернувшейся с новой силой после провала августовского путча [9, с. 334]. Однако в середине 1990-х гг., когда ситуация требовала от «демократической» власти новой политической мобилизации, об этом запрете не вспоминал даже Верховный суд, который в 1996 г. подтвердил право глав регионов не только состоять в партиях, но и занимать там руководящие посты (лишь бы такие совместители не использовали преимущества своего служебного положения в интересах соответствующих общественных объединений)⁵¹.

После первых губернаторских выборов в 1996–1997 гг. некоторые представители региональной номенклатуры, еще сравнительно недавно с большим энтузиазмом учреждавшие у себя отделения «Нашего дома...», теперь, напротив, пытались ограничить влияние «партии Черномырдина» в своих «вотчинах». Так, по итогам осенних выборов 1997 г. «Наш дом...» сформировал фракции в 21 региональном заксобрании, хотя, судя по итогам голосования, таких депутатских объ-

⁴³ ТАСС. Энциклопедия. URL: <https://tass.ru/encyclopedia/person/dmitrieva-oksana-genrihovna> (дата обращения: 13.11.2021).

⁴⁴ Кошкарёва Т., Нарзикулов Р. Реформаторы потеряли Минфин и Минтопэнерго // Независимая газета. 1997. 21 нояб.; Осмоловский Д. Премьер понадукал «Яблоко» // Б. 1997. 21 нояб.; Чубайс отдал один портфель // Советская Россия. 1997. 22 нояб.

⁴⁵ Родин И. Письмо к партии // Независимая газета. 1998. 25 июля; Аксенов С. Коммунисты Маслюкову все простили // Б. 1998. 25 июля; Родин И. Плохой коммунист Маслюков // Независимая газета. 1998. 4 авг.; Сигал Л. Коммунисты не знают, что им делать с Малюковым // Общая газета. 1998. 30 июля – 5 авг.; Красников Е. КПРФ – правительственный призыв // Московские новости. 1998. 26 июля – 2 авг.

⁴⁶ Чугаев С. Партия кабинетов сдала под ключ предвыборный объект «Наш дом – Россия» // Известия. 1995. 13 мая.

⁴⁷ Сигал Л. «Наш дом» решили не красить. И так хорош... // Общая еженедельная газета. 1995. 17–23 авг.

⁴⁸ Соларев А. В провинции вербуют каменщиков // Общая еженедельная газета. 1995. 27 июля – 2 авг.; Шпак В. Черномырдин намерен одомашнить Россию // Б. 1997. 18 нояб.

⁴⁹ Панорама. URL: <http://www.panorama.ru/fs/sf2fkip.shtml> (дата обращения: 13.11.2021).

⁵⁰ О некоторых вопросах деятельности органов исполнительной власти в РСФСР: указ Президента РСФСР от 22.08.1991 № 75. URL: <https://yeltsin.ru/archive/act/33630/> (дата обращения: 17.11.2021); В ред. Указов Президента РСФСР от 30.09.1991 № 134; от 23.04.1993 № 482; от 03.10.1994 № 1969; от 09.07.1997 № 710. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/132> (дата обращения: 17.11.2021).

⁵¹ Бюллетень Верховного суда РФ. 1996. № 12. С. 11.

единений должно было насчитываться не менее 32-х. Однако в 11 регионах главы администраций (и по совместительству – активисты НДР) сочли формирование подобных объединений нецелесообразным. Получив мандат народного доверия, губернаторы спешно деполитизировались и выступали теперь как представители интересов всех жителей края или области. Если в ходе губернаторских выборов между летом 1995 г. и весной 1997 г. каждый пятый кандидат заявлял о своей принадлежности к какой-либо партии, то на выборах между летом 1997 г. и концом 1999 г. это делал только каждый седьмой [10, с. 140]. Одновременно региональная элита активно формировала собственные субпартии, служившие политической вывеской для различных номенклатурных кланов, контролирующих финансовые потоки (по экспертным оценкам, глава крупного субъекта Федерации «ворочал» бюджетными средствами на сумму от 1 до 5 млрд долл. в год). При таком раскладе регионалы едва ли нуждались в каком-либо «партийном контроле» из Москвы. Причем, это касалось не только лояльных руководителей, но и представителей «красного пояса». По данным СМИ, из всех «красных» губернаторов лишь глава Ставрополя А. Черногоров позволил крайкому КПРФ влиять на работу своей администрации⁵².

Но имели место случаи, когда отдельные представители губернаторского корпуса, не ассоциированные с «партией власти», пусть формально, все-таки пытались соблюсти действующий президентский запрет на совмещение партийно-государственных постов. Например, А. Лебедь, избранный в 1998 г. губернатором Красноярского края, заявил о готовности сложить полномочия председателя Российской народно-республиканской партии, которую возглавлял с марта 1997 г. На съезде РНРП пост председателя партии был заменен должностью председателя политсовета, а А. Лебедь стал просто лидером партии. Перед тем, как внести в устав соот-

ветствующие поправки, партийцы даже консультировались в Минюсте, где подтвердили, что теперь учесть генерал-губернатора в незаконном совмещении постов будет практически невозможно⁵³. Институт «лидерства» был также характерен для Общероссийской общественно-политической организации «Отечество» Ю. Лужкова. Московский мэр, формируя антиельцинскую коалицию и, одновременно, опасаясь санкций со стороны Минюста (который и так делал Ю. Лужкову огромную уступку, регистрируя его объединение прямо в день съезда), также решил соблюсти известный запрет, а потому не был включен в состав руководящих органов «Отечества»⁵⁴. Хотя, по мнению правоведов, даже несмотря на то, что статус лидера общественно-политической организации оставался в юридическом отношении неопределенным, для всех было очевидно, что на деле не существовало никакой разницы между руководителем партии и ее лидером [11, с. 177].

На учредительном съезде «Отечества» присутствовали 11 губернаторов, правда, ни один из них не вошел в состав руководящих органов объединения (Центрального совета и Политсовета). Это было связано с нежеланием лужковцев нарушать закон о госслужбе, что, опять же, могло негативным образом сказаться на регистрации этой недружественной Кремлю коалиции. С другой стороны, в Политсовет движения «Вся Россия», ставшего основным партнером «Отечества» на выборах 1999 г., открыто входило 10 глав исполнительной власти субъектов Федерации⁵⁵. Однако это объединение не имело государственной регистрации⁵⁶. Также не был официально зарегистрирован оппозиционный Народно-патриотический союз России⁵⁷,

⁵³ Лебедь отказывается от лидерства в партии // Независимая газета. 1998. 30 июля.

⁵⁴ Платошкин А. «Отечество»: звезда или комета? // Российская Федерация сегодня. 1999. № 6. С. 17-18; Нагорных И. Лужков зарегистрировался // Ъ. 1998. 22 дек.

⁵⁵ Панорама. URL: <http://www.panorama.ru/works/vybory/party/vsia.html> (дата обращения: 20.11.2021).

⁵⁶ Панорама. URL: <http://www.panorama.ru/works/vybory/party/vsia.html> (дата обращения: 20.11.2021).

⁵⁷ Родин И. НПСР существует лишь формально // Независимая газета. 1996. 19 сент.; Зарегистрирован

⁵² Шацкой С. НДР перестает быть «партией губернаторов» // Независимая газета. 1998. 21 янв.

в руководящие органы которого вошло немало политиков, впоследствии избранных главами регионов⁵⁸. С другой стороны, отказ тех или иных губернаторов и президентов, присутствовавших на учредительном съезде «Отечества», войти в руководство «партии Лужкова», мог быть также продиктован тем, что представители региональной элиты перед решающей битвой за власть на исходе «эпохи Ельцина» еще не сделали свой окончательный выбор, предпочитая, что называется, класть яйца в разные корзины.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, после стремительного падения КПСС и окончательного демонтажа советской власти в 1991–1993 гг. антиельцинская оппозиция практически полностью была лишена какой бы то ни было институционально-политической основы. Однако принятие новой Конституции и проведение electoralной реформы создавали условия для нового политического противостояния, пусть в несколько ином формате. Основными противоборствующими сторонами отныне выступала несколько видоизмененная Компартия России, аккумулировавшая массовые протестные настроения, а также российская администрация, которая в условиях многопартийной конкуренции также была вынуждена

мимикрировать под общественно-политическое объединение («партию власти»). Если рассматривать ситуацию с конца 1993 г. по 1999 г. с точки зрения становления грядущей «полупартийной системы», окончательно сложившейся в «нулевые годы», то это время можно считать как некий переходный период, когда общество постепенно избавлялось от рудиментов прежнего однопартийного диктата, а у ослабленной и разобщенной постсоветской бюрократии пока что не было ни стимулов, ни ресурсов для выстраивания новой властной «вертикали». Поэтому законодательство, регламентировавшее партийно-политический статус федеральных и региональных начальников, не отличалось цельностью и содержало пробелы, противоречия и умолчания. Данное обстоятельство оставляло вопрос о перспективах должностной департизации руководителей исполнительной власти в центре и на местах открытым. С другой стороны, сама «партийность» в те годы утратила былую императивную монолитность и являлась эпифеноменом общественно-политической диверсификации, начавшейся в годы «перестройки» и получившей новый импульс после electoralной реформы 1993 г. Однако, как показали дальнейшие события, в изменившейся ситуации никакие законодательные ограничения на пребывание в партиях министров, судей, а также прочих чиновников и правоохранителей не являются в России надежной гарантией от инкорпорирования последних в единую императивную «вертикаль».

народно-патриотический союз. Да не тот // Правда-5. 1996. 26 сент.; Панорама. URL: <http://www.panorama.ru/fs/sf2fnps.shtml> (дата обращения: 24.11.2021).

⁵⁸ Панорама. URL: <http://www.panorama.ru/fs/sf2fnps.shtml> (дата обращения: 24.11.2021).

Список источников

1. Волгин Е.И. Проблема департизации в России в начале 1990-х гг. // Вестник Московского университета. Серия 8. История. 2014. № 4. С. 102-123.
2. Зуйков А.В. О прошлом для будущего: становление Администрации Президента России // Сравнительное конституционное обозрение. 2011. № 6. С. 33-55.
3. Ноздрачев А. Федеральная государственная служба // Российская юстиция. 1994. № 6. С. 35-38.
4. Данилин П. Партийная система современной России. М.: Аргументы недели, 2015. 400 с.
5. Коргунок Ю.Г. Становление партийной системы в современной России. М.: ИНДЕМ, Моск. гор. пед. ун-т, 2007. 544 с.
6. Степанов А.А. «Наш дом – Россия»: движение «широкого центра» (1995–1999) // Вестник РУДН. Серия: политология. 2019. Т. 21. № 3. С. 409-420. <https://doi.org/10.22363/2313-1438-2019-21-3-409-420>
7. Кудинов О.П., Шипилов Г.А. Диалектика выборов. М.: Мастер, 1997. 252 с.

8. Кынев А.В., Любарев А.Е. Партии и выборы в современной России: эволюция и деволюция. М.: Фонд «Либеральная миссия», Новое литературное обозрение, 2011. 786 с.
9. Лозо И. Августовский путч 1991 года. Как это было. М.: Полит. энцикл., 2014. 462 с.
10. Алексашенко С. Контрреволюция: Как строилась вертикаль власти и современной России и как это влияет на экономику. М.: Альпина Паблишер, 2019. 408 с.
11. Лапачева В.В. Право и многопартийность в современной России. М.: Норма, 1999. 304 с.

References

1. Volgin E.I. Problema departizatsii v Rossii v nachale 1990-kh gg. [The problem of departization in Russia in the early 1990s]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 8. Istoriya – Moscow University Bulletin. Series 8: History*, 2014, no. 4, pp. 102-123. (In Russian).
2. Zuykov A.V. O proshlom dlya budushchego: stanovleniye Administratsii Prezidenta Rossii [On the past for the future: the establishment of the Presidential Administration of Russia]. *Sravnitel'noye konstitutsionnoye obozreniye – Comparative Constitutional Review*, 2011, no. 6, pp. 33-55. (In Russian).
3. Nozdrachev A. Federal'naya gosudarstvennaya sluzhba [Federal State Service]. *Rossiyskaya yustitsiya [Russian Justice]*, 1994, no. 6, pp. 35-38. (In Russian).
4. Danilin P. *Partiynaya sistema sovremennoy Rossii* [Party system of modern Russia]. Moscow, Argumenty nedeli Publ., 2015, 400 p. (In Russian).
5. Korgunyuk Y.G. *Stanovleniye partiynoy sistemy v sovremennoy Rossii* [Establishment of the Party System in Modern Russia]. Moscow, INDEM Publ., Moscow City University Publ., 2007, 544 p. (In Russian).
6. Stepanov A.A. «Nash dom – Rossiya»: dvizheniye «shirokogo tsentra» (1995–1999) [“Our home – Russia” as the movement of bright centrism (1995–1999)]. *Vestnik RUDN. Seriya: politologiya – RUDN Journal of Political Science*, 2019, vol. 21, no. 3, pp. 409-420. <https://doi.org/10.22363/2313-1438-2019-21-3-409-420> (In Russian).
7. Kudinov O.P., Shipilov G.A. *Dialektika vyborov* [Dialectics of Elections]. Moscow, Master Publ., 1997, 252 p. (In Russian).
8. Kynev A.V., Lyubarev A.E. *Partii i vybory v sovremennoy Rossii: evolyutsiya i devolyutsiya* [Parties and Elections in Modern Russia: Evolution and Devolution]. Moscow, Fund “Liberal Mission”, Novoye literaturnoye obozreniye Publ., 2011, 786 p. (In Russian).
9. Lozo I. *Avgustovskiy putch 1991 goda. Kak eto bylo* [The August 1991 putsch. How it was]. Moscow, Politicheskaya entsiklopediya Publ., 2014, 462 p. (In Russian).
10. Aleksashenko S. *Kontrevolyutsiya: Kak stroilas' vertikal' vlasti i sovremennoy Rossii i kak eto vliyayet na ekonomiku* [Counterrevolution: How the Power Vertical and Modern Russia Was Built and How It Affects the Economy]. Moscow, Alpina Publ., 2019, 408 p. (In Russian).
11. Lapayeva V.V. *Pravo i mnogopartiynost' v sovremennoy Rossii* [Law and Multiparty in Modern Russia]. Moscow, Norma Publ., 1999, 304 p. (In Russian).

Информация об авторе

Волгин Евгений Игоревич, кандидат политических наук, доцент, доцент кафедры истории общественных движений и политических партий, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-9690-448X](https://orcid.org/0000-0002-9690-448X), plytony@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 07.12.2021
Одобрена после рецензирования 01.03.2022
Принята к публикации 04.04.2022

Information about the author

Evgeniy I. Volgin, Candidate of Politics, Associate Professor of History of Social Movements and Political Parties Department, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-9690-448X](https://orcid.org/0000-0002-9690-448X), plytony@yandex.ru

The article was submitted 07.12.2021
Approved after reviewing 01.03.2022
Accepted for publication 04.04.2022

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

Научная статья
УДК 94(3)
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-560-573

Patrium amnem: образ Нила в римском изобразительном искусстве и литературе в конце I века н. э.

Марк Сергеевич ЧИСТАЛЕВ

ФГАОУ ВО «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»
603950, Российская Федерация, г. Нижний Новгород, просп. Гагарина, 23
marcus7@mail.ru

Аннотация. Сопоставлен образ Нила, сформированный римскими авторами в литературе эпохи Флавиев, со специфически выраженным интересом к египетской культуре, воплотившимся в так называемых Нильских сценах. Отмечено, что применительно к концу I века н. э. было бы неверно утверждать, что риторические нападки на Египет, особенно свойственные правлению Октавиана, полностью прекратились: они продолжили существовать параллельно с новыми по-имперски политизированными взглядами, менее презрительными, но в любом случае подчеркивающими значимость завоевания Египта. Сформулирован вывод, что для Стация, равно как и для Валерия Флакка, Нил по-прежнему остается политизированным объектом, но фокус политической трактовки смещается с резкой критики инаковости новой провинции в сторону переосмысления пространства нильской долины как неотъемлемой части империи. Нилу отводится лишь роль связующего звена между событиями далекого (чаще всего мифического) прошлого и настоящего. При этом из всего многообразия сюжетных линий эпохи Юлиев-Клавдиев наиболее устойчивыми оказываются негативные мотивы произведений Вергилия и Лукана. В то же время политические мотивы, столь характерные для литературы второй половины I века н. э., не находят напрямую своего отражения в Нильских сценах.

Ключевые слова: Древний Рим, Египет, Нил, римская литература, восприятие иноземной культуры

Благодарности: Работа выполнена при финансовой поддержке РНФ, проект № 20-18-00374 «Имперское Средиземноморье: модели, дискурсы и практики империализма от Античности до раннего Нового времени».

Для цитирования: Чисталев М.С. Patrium amnem: образ Нила в римском изобразительном искусстве и литературе в конце I века н. э. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 2. С. 560-573. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-560-573>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-560-573

Patrium amnem: the image of the Nile in Roman art and literature in the late 1st century AD

Mark S. CHISTALEV

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod
23 Gagarina Ave., Nizhny Novgorod 603950, Russian Federation
marcus7@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](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная



© Чисталев М.С., 2022

Abstract. The image of the Nile, formed by Roman authors in the literature of the Flavian era, is compared to the so-called Nilotic scenes embodying a specifically expressed interest in Egyptian culture. It is noted that in relation to the end of the 1st century AD it would be incorrect to say that rhetorical attacks on Egypt, especially inherent of Octavian's reign, have completely ceased: they continued to exist in parallel with new imperially politicized views, less contemptuous, but in any case emphasizing the importance of the conquest of Egypt. The conclusion is made that for Statius, as well as for Valerius Flaccus, the Nile remains a politicized object, but the focus of political interpretation is shifting from sharp criticism of the otherness of the new province towards rethinking the space of the Nile Valley as an integral part of the empire. The Nile is assigned only the role of a link between the events of the distant (mostly mythical) past and the present. At the same time, of the whole variety of plot lines of the Julio-Claudian era, the most stable are the negative motives of the works of Virgil and Lucan. At the same time, the political motives so representative of the literature of the second half of the 1st century AD are not directly reflected in the Nilotic scenes.

Keywords: Ancient Rome, Egypt, Nile, Roman literature, perception of foreign culture

Acknowledgements: The work is fulfilled under support of Russian Science Foundation, project no. 20-18-00374 "The Imperial Mediterranean: Models, Discourses and Practices of Imperialism from Antiquity to the Early Modern Age".

For citation: Chistalev M.S. Patrium amnem: obraz Nila v rimskom izobrazitel'nom iskusstve i literature v kontse I veka n. e. [Patrium amnem: the image of the Nile in Roman art and literature in the late 1st century AD]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 2, pp. 560-573. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-560-573> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Обширная тема межкультурного диалога Египта и Рима, охватывающая период не менее пяти веков, включает в себя множество различных аспектов, среди которых можно назвать и экспансию эллинизированных египетских религиозных культов, и отторжение традиционных египетских верований, связанных с зооморфной иконографией, и рас-

пространение на территории Рима и Италии различных объектов, относящихся к категории Aegyptiaca Romana, и представления о Ниле с ежегодными разливами, приносящими плодородный ил и обеспечивавшими развитие и процветание всего Египта. Однако, если в правление Юлиев-Клавдиев, учитывая исторические реалии, образ Нила закономерно был вовлечен в процесс гиперболизации опасности, исходившей от Египта для Рима,

где Нил персонифицировался со злейшим врагом Рима – Клеопатрой, становясь воинственным началом, несущим угрозу Риму, то к моменту прихода к власти Флавиев Египет уже почти сто лет был неотъемлемой частью римской державы, что не могло не сказаться и на представлениях о Ниле.

Ключевой особенностью данного исследования является применение компаративного метода для сопоставления образа Нила в римской литературе эпохи Флавиев с визуализацией этого образа, воплотившейся в Нильских сценах. Принимая во внимание тот факт, что активное распространение Нильских сцен хронологически совпадает с упоминанием Нила в римских литературных источниках, сравнительный анализ позволит выделить как общие черты, так и возможные различия, свойственные художественной и риторической иконографии исследуемого образа. В таком формате заявленная тема представлена впервые, подобных исследований ни в зарубежном, ни в отечественном антиковедении до настоящего времени не проводилось.

В зарубежной историографии основной акцент был сделан на Нильских сценах, которые долгое время связывались с культом Исиды. Однако в последние десятилетия сформировался подход, подразумевающий отказ от безоговорочной религиозной трактовки *Aegyptiaca Romana* без надлежащего исследования того контекста, в котором они создавались или использовались [1]. Это, в свою очередь, предполагает и переосмысление трактовки Нильских сцен, являвшихся не столько художественной фиксацией традиционного образа жизни египтян, а, скорее, как верно подметила К.Е. Бэррет [2, р. 51-55], сложным переплетением египетских реалий и *interpretatio Romana*, дополненных формированием римской идентичности посредством противопоставления образу «чужих» на примере египтян.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Наступившая после смерти Нерона нестабильность власти спровоцировала актуа-

лизацию полузабытых образов и стереотипов римлян в отношении Египта в целом и Нила в частности. Именно поэтому перед непосредственным изучением литературного и визуального образа Нила необходимо рассмотреть межкультурные контакты Египта и Рима в их историческом контексте.

Отправной точкой исследуемого периода следует считать так называемый *annus quattuor imperatorum*. Включение в борьбу за власть Веспасиана стало новым символическим этапом «возвращения» Египта в коллективное сознание римлян. Именно египетские легионы под командованием Тиберия Александра, стоявшие в Александрии, первыми признали Веспасиана императором (Tac. Hist. II. 79). Возможность в случае необходимости перекрыть поставки зерна в столицу империи, а также использовать финансовые богатства Египта представлялась Веспасиану одним из способов свержения Вителлия и принуждения Рима к сдаче на его милость (Tac. Hist. III. 8. 2; III. 48. 3; Jos. BJ. IV. 10. 5).

Однако пребывание Веспасиана в Александрии не ограничивалось лишь решением стратегических задач для достижения успеха в военных действиях. Смерть Нерона и очередная смена на римском престоле нескольких правителей привела к болезненным последствиям во всей римской державе [3, с. 141]. Веспасиан, таким образом, должен был выступить в роли спасителя от междоусобицы (Suet. Vesp. 7. 1). Идеологическим основанием для возвеличивания значимости будущих деяний нового императора стали так называемые «чудеса исцеления», напрямую связанные с богом Сераписом (Tac. Hist. IV. 81–82; Suet. Vesp. 7; Dio Cass. LXVI. 8). Символическое значение произошедшего с Веспасианом очевидно: как верно отметила Б. Левик, описанные в источниках события являются метафорой «заживающих» благодаря действиям нового правителя «ран» империи [4, р. 68].

Следует отметить, что уже с момента прибытия Веспасиана в Египет образ Нила становится одним из ключевых элементов в

символическом возвеличивании будущего императора. В источниках можно обнаружить сразу несколько упоминаний, связывающих Веспасиана с Нилом. Дион Кассий указывает, что вступление Веспасиана в Александрию сопровождалось поднятием уровня воды в Ниле за одни сутки на одну палесту¹ выше обычного (Dio Cass. LXVI. 8. 1). Флавий Филострат в биографии неопифагорейца Аполлония Тианского, описывая пребывание Веспасиана в Египте, указывает, что, не успев еще толком разобраться в городских делах, он обратился к египтянам с призывом: «Пользуйтесь мною, как Нилом» (Philostr. VA. V. 28).

Помимо литературных сообщений, на стенах храма Монту в Медамуде сохранился рельеф, на котором жрец Амон-Ра преподносит Веспасиану нильский разлив в качестве подношения [5, р. 140; 6]. Одна из крупнейших водных артерий мира, по всей видимости, произвела на уже немолодого императора настолько сильное впечатление, что Веспасиан разместил в Templum Pacis огромную статую Нила с развязанными вокруг него шестнадцатью детьми, под которыми подразумевалось аналогичное количество локтей уровня подъема реки² (Plin. NH. XXXVI. 58).

Выбор Нила в качестве одного из основных элементов пропаганды для укрепления статуса нового императора представляется уникальным: Нил все больше начинает позиционироваться не только как удивительный географический объект, природное чудо, но и как символический образ самого Египта.

В то же время, в преддверии столетия с момента завоевания Египта войсками Октавиана, исторические параллели внутриримского гражданского противостояния как ключевого обстоятельства, изменившего судьбу государства, были все более очевидными. Однако Флавию не стали возвращаться к идеологическим постулатам времен Августа, сделав акцент на значимости роли Егип-

та для экономической стабильности, гарантировавшей поставки зерна в Рим, а также для империи в целом [7, S. 119]. Тем не менее было бы неверно утверждать, что риторические нападки на Египет полностью прекратились: они продолжили существовать параллельно с новыми по-имперски политизированными взглядами, менее презрительными, но в любом случае подчеркивающими значимость завоевания Египта.

Литературный образ Нила. Первым произведением исследуемого периода, на котором следовало бы подробно остановиться, является поэма Гая Валерия Флакка «Аргонавтика». Сам сюжет был хорошо известен в античную эпоху, в том числе благодаря поэме александрийского поэта Аполлония Родосского. Точное время создания произведения неизвестно, но, учитывая наличие хвалебного посвящения императору Веспасиану (V. Fl. I. 7–21), можно с уверенностью утверждать [8, р. XI], что поэма была написана между 70 и 79 гг. н. э.

Всего Нил в той или иной форме появляется в тексте Валерия Флакка 6 раз (V. Fl. III. 357–361; IV. 344–422; V. 415–428; VII. 607–613; VIII. 183–191), однако часть сюжетных линий не представляет интереса в контексте целей и задач настоящего исследования, поскольку образ Нила не содержит в себе описания, позволяющего сделать выводы о специфике римского восприятия, а, скорее, используется автором для более детализированного пересказа мифологического сюжета.

В третьей книге Нил упоминается в эпизоде посещения аргонавтами долионов, известному также по описанию Аполлония Родосского (Ap. Rhod. Argon. I. 936–1158). После гостеприимного приема у юного царя Кизика, правившего на одноименном полуострове в Пропонтиде, аргонавты выходят в море. Однако в ночь, когда рулевой Тифис засыпает (V. Fl. III. 39–42), их снова отбрасывает к берегу Пропонтиды, где они подвергаются нападению. Не разобравшись во мраке, что сражаются с долионами, аргонавты побеждают вражеских воинов, а Ясон лично убивает царя Кизика (V. Fl. III. 239–241). С появлением первых лучей солнца ар-

¹ Мера длины, составляющая 77 мм.

² 16 локтей (около 8,5 м) – идеальный уровень разлива Нила, гарантировавший хороший урожай в Египте.

гонимые осознают, что сражались со своими друзьями и присоединяются к траурным мероприятиям, оплакивая вместе с долионами смерть молодого царя и его подданных (V. Fl. III. 257–361). Если Аполлоний Родосский описывает только погребение Кизика, то Валерий Флакк включает сцену похорон его воинов, добавляя драматизма параллелями с Нилом (V. Fl. III. 357–361).

У. Гетнер в своей монографии, посвященной трактовке аллегорий Валерия Флакка, отметила, что, несмотря на общий траур, он называет Нил солнечным, снижая уровень меланхолии, и вопреки трагическому концу показывает читателю умиротворяющую картину [9, S. 254]. Э. Манолараки указывает, что упоминание Мемфиса, древней столицы Египта, выглядит попыткой изобразить реку не в качестве риторической абстракции, а как реально существующий «физический» объект [10, p. 139]. Более того, отсылки к Мемфису, учитывая распространенные ассоциации города с его древним некрополем, вносят в описание траура представления о загробной жизни, сильно развитые именно в Египте.

Учитывая дружескую атмосферу и гостеприимный прием, оказанный Кизиком Ясону, весь эпизод может считаться аллегорией гражданской войны [11], а Нил Валерия Флакка становится, по выражению Д. Магуйра, своего рода «историческим предшественником трагического Нила Лукана» [12, p. 104–108]. Э. Циссос, признавая влияние Лукана на творчество Валерия Флакка, указывает, что его мотивы привносят в «Аргонавтику» чувство разобщенности [13, p. 36]. Таким образом, Нил становится пространством, связывающим мифическое сражение с негативными для римлян историческими событиями, в которых Египет является ареной для гражданского противостояния и последующего завоевания.

В другом сюжете, связанном с древнегреческим мифом о странствии Ио (V. Fl. III. 344–422), Валерий Флакк подражает Овидию (Ov. Met. I. 583–751). В песне Орфея Нил упоминается дважды (в начале и в конце), что отличает изложение мифа Валерием

Флакком в том числе от версии Овидия [14, p. 205], обращавшегося к Нилу только как к конечной точке странствий Ио, где она смогла вернуть себе человеческий облик (Ov. Met. I. 727–747). Э. Манолараки считает, что такое цикличное упоминание Нила было необходимо не только для увязки в единую повествовательную линию трансформации Ио в Исиду³, но и для демонстрации преемственности культа богини от греческой традиции к эллинистическому Египту и далее к Риму эпохи Веспасиана [10, p. 145–146]. В этой связи Нил представляется как символ движения во времени от мифологического прошлого до эпохи самого Валерия Флакка: от Нила, выступающего в роли бога-защитника Ио, до Нила в качестве символа могущества водной стихии в Храме Мира Веспасиана. Более того, Нил выступает в роли своеобразного «культурного потока» между Римом (центром империи) и средиземноморской периферией [10, p. 146]. С этой точки зрения Нил становится одновременно и конечной точкой повествования (и самого путешествия Ио), и в то же время отправной точкой возвращения Ио/Исиды с берегов Нила в Рим. Развивая эту мысль, можно предположить наличие в аллегории Нила Валерия Флакка символической модели взаимоотношений Рима с Египтом, который являлся как конечной целью имперских устремлений Августа, так и началом имперской власти Веспасиана.

В последней книге эпоса Валерий Флакк обращается к образу Нила несколько раз, причем не всегда напрямую указывая его название. Ключевым становится упоминание семи рукавов дельты Нила (V. Fl. VIII. 90–91). Эргин, призывая изменить маршрут и пойти по Дунаю, неоднократно повторяет, что он разделяется на семь протоков (V. Fl. VIII. 187), что недвусмысленно отсылает читателя именно к Нилу.

О семи устьях Дуная Валерий Флакк пишет первый раз еще в конце четвертой книги, когда описывает реки, впадающие в Черное море (*septemgemini memorem quas*

³ Об отождествлении Ио и Исиды писал еще Геродот (Hdt. II. 41).

exitus Histri, V. Fl. IV. 718). Подобное отождествление Нила и Дуная основано, в первую очередь, на античной традиции сравнения этих двух великих рек⁴. Кроме того, как подчеркивает Э. Манолараки, учитывая значительную романизацию греческого мифа Валерием Флакком, добавление Дунаю дополнительных устьев выглядит как своеобразное «улучшение» предшествующей традиции с добавлением специфических римских воззрений [10, р. 161]. С помощью переноса знакомых римлянам географических особенностей Нила на удаленный Дунай, Валерий Флакк пытается приручить негостеприимную стихию, получить над ней когнитивный контроль. Таким образом, отождествление Нила и Дуная в «Аргонавтике» В. Флакка является скорее перцептивным видением, нежели реальными географическими трансформациями.

В целом, Нил в поэме Валерия Флакка имеет вневременной характер, периодически переходя из состояния мифической реки в современную автору реальность: Нил Ио; Нил Сесостриса; воображаемый Нил аргонавтов, ассоциирующийся с Дунаем; Нил Веспасиана. Другими словами, Нил в «Аргонавтике» В. Флакка – это культурно-географический топос, который он переносит в различные пространственно-временные реалии.

Важно отметить, что Валерий Флакк практически не дает прямых оценочных характеристик Нилу, однако, очевидно, что для него Нил – это, в первую очередь, хорошо знакомая римлянам покоренная река, символизирующая собой Египет. При этом, с одной стороны, в отличие от эпохи Юлиев-Клавдиев, образ Нила меняется, пропагандистские постулаты Августа практически забыты, и Нил становится частью новой имперской мифологии Веспасиана, в которой нет подчеркнуто выраженного разделения на римское и «чужое». В символическом значении получение власти Веспасианом становится новым триумфом Рима над Египтом.

⁴ Подобное сравнение можно найти у Лукана (Luc. II. 400–409) и Сенеки, который несколько раз сравнивает Нил с Дунаем (Sen. Q. Nat. III. 22, IV. 1.1).

Кроме того, под влиянием Лукана Нил оказывается аллегорией конфликта, причем как внутреннего, так и внешнего. В этом и заключается специфика двойственности нильского дискурса Валерия Флакка.

В другом произведении эпохи, «Фиваиде» Стация, деструктивное воздействие Нила выражено в еще большей степени. Несмотря на то, что поэма Стация, являющаяся самым обширным дошедшим до нас поэтическим изложением трагедии о Фивах [15, с. 101], тематически не имеет отношения к Египту, его переосмысление древнегреческого эпоса позволило включить Нил в качестве связующего элемента между мифическим героическим прошлым и современным автору имперским Римом [16, р. 259–260].

Нил упоминается уже в первой книге, где Юнона иронично предлагает Юпитеру истребить ее алтари в пользу культа Исиды: «О, пусть жгут жертвы в мареотидском Конте, пусть медью гремят над током тоскующим Нила!» (Stat. Theb. I. 260–265. Пер. Ю.А. Шичалина).

Стаций подчеркнуто называет Нил тоскующим (Stat. Theb. I. 265), что отсылает читателя к Энеиде Вергилия с его горящим Нилом (Verg. Aen. VIII. 711), который вызывает к себе побежденных сынов. Нил Стация не становится кровавой рекой, как у Лукана (Luc. I. 684; VI. 307), однако тоскующий Нил вызывает воспоминания о событиях гражданской войны и, в то же время, соединяет в единое вневременное пространство bellum civile и распространение культа богини в Риме, происходившее в том числе благодаря протекции со стороны Флавиев.

Второй раз Стаций обращается к Нилу в третьей книге, когда прорицатель Амфиарай вместе со своим пращуром Мелампом взобрались на холм Персея, чтобы найти предзнаменования неминуемой войны (Stat. Theb. III. 451–469). Э. Фатнам указывает на то, что текст Стация сильно напоминает сюжет из третьей книги Лукана (Luc. III. 199–200), где стаи птиц покидают Стримон, отправляясь к теплому Нилу [17, р. 149]. Схожесть обнаруживается не только в используемой лексике, но и на структурном уровне: обе сюжетные

линии являются описанием промежуточного состояния накануне войны [18, р. 211]. В результате Нил в третьей книге Фиваиды представляется Стацием как некая альтернативная реальность, попасть в которую лебеди уже не могут, вступая на путь противостояния, безусловно [10, р. 167], являющегося для автора гражданской войной. Таким образом, Стаций продолжает использовать образ Нила как исключительно римский метатекст, задающий определенные (заведомо понятные римской аудитории) ассоциации. Он избегает оценочных суждений о самом Ниле, но его ассоциативный ряд включает в себя только события, связанные с гражданской войной и трагическим исходом для многих ее участников.

В четвертой книге Вакх, желая сдержать армию аргосцев, призывает духов ручьев и сельских Нимф осушить водные артерии, чтобы изморить противника жаждой (Stat. Theb. IV. 684–701). При этом Стаций сравнивает эффект от его действий с засухой на Ниле (Stat. Theb. IV. 705–710). Такая аллегория позволяет, во-первых, усилить эффект от действий самого Вакха, а во-вторых, возвести до уровня решающего значения в вопросах выживания статус аргосских рек, что уподобляет их Нилу и жителям его долины. Кроме того, Стаций использует идентификацию с Нилом для расширения внутригреческой картины до масштабов имперской географии, более очевидной для его римской аудитории, осведомленной о зависимости поставок зерна в Рим от урожайности (разливов и засухи) в нильской долине.

В последней двенадцатой книге эпоса вдовы аргосских воинов прибывают в Афины, чтобы просить у Тесея заступничества против запрета Креонта на предание тел их умерших мужей огню (Stat. Theb. XII. 548–563). По прибытию в город они прежде всего стремятся попасть к алтарю Милосердия, где их страдания сразу же стихают:

«Только пришли, – и сердца улеглись, и стихли заботы...

им любо в безоблачном небе снежную мгу презирать и в Ниле от хлада омыться» (Stat. Theb. XII. 514–518. Пер. Ю.А. Шичалина).

Э. Манолараки находит в этом отрывке интертекстуальную взаимосвязь с мифическими странствиями Ио [10, р. 182]. По ее мнению, упоминание Нила здесь символизирует последнее искупление, которое она получила на берегах Нила. При этом именно после прибытия в Египет Ио превращается в Исиду, которую так яростно осуждает Юнона в первой книге. Устанавливая ассоциативную связь алтаря с Нилом, Стаций таким образом символически трансформирует действия аргосских вдов в прошение к Исиде, которая, согласно египетской мифологической традиции, сама стала вдовой и оплакивала своего мужа Осириса.

В целом образ Нила в Фиваиде Стация соотносится с эмоциональной картиной, которую рисует в своей поэме Валерий Флакк. Стаций не испытывает восхищения от мощи неукротимой стихии или от той жизненной силы, которую дает ежегодный разлив заливаемым лугам. Для него Нил – синоним страданий, вызванных братоубийственной войной. Отсюда и все символические отсылки, заложенные Стацием в сюжеты с упоминанием Нила, направлены, в первую очередь, на римскую читательскую аудиторию, воспринимавшую *bellum civile* не просто как воспоминания мифологического прошлого, а как реальность, через которую Риму пришлось пройти сначала во второй половине I века до н. э., а затем спустя почти сто лет перед приходом к власти Флавиев.

Отдельно стоит остановиться и на сборнике стихотворений Стация под общим названием «Сильвы». В третьей книге Сильв Стаций написал *Proremticon* – прощальные стихи для юноши Меция Целера на его путешествие в Египет в виде гимна богине Исиде с просьбой показать ему все религиозные святыни и знаковые места провинции (Stat. Silv. III. 2. 101–116). Политический символизм гимну придают не только отсылки к смерти Помпея (Stat. Silv. III. 2. 117), но и упоминание Клеопатры (Stat. Silv. III. 2. 119–120), однако образ Исиды как главного адресата обращения Стация позволяет автору трансформировать свои же тематические

пассажи в сцену примирения с историческим прошлым Египта и Рима. По мнению Э. Манолараки, популярный в пропагандистской литературе эпохи Августа образ Исида, ассоциировавшийся с Клеопатрой и ее угрозами Риму, должен рассматриваться в Сильвах Стация с позиции интеллектуальной и культурной победы Рима, а сама Исида и с географической, и с исторической точек зрения становится посредником между Египтом и Римом [10, p. 192].

Упоминание популярной античной загадки об истоках Нила получает у Стация совсем иное смысловое значение: теперь не римляне (как, например, Цезарь у Лукана (Luc. X. 268–277) стремятся ради достижения своих захватнических целей познать эту сокровенную тайну, а сама Исида должна раскрыть секрет Целеру как гражданину, достойному доверия со стороны самого императора (покровителя культа).

По мнению Г. Лагуны, общее настроение гимна значительно контрастирует с негативным расположением римских авторов предыдущего периода к исконно египетским религиозным верованиям, что, по его мнению, отражает поворотный момент в окончательной интеграции египетских культурно-религиозных топосов в римское общественное сознание [19, p. 229]. Другой переводчик и комментатор Стация Б. Гибсон, напротив, считает данный пассаж осуждением традиционных египетских ритуалов [20, p. 359]. Еще со времен гражданского противостояния Антония и Октавиана египетские зооморфные божества стали одним из столпов демонизации Клеопатры, символом войны египетских богов против римских (Verg. Aen. VIII. 695–699). В действительности упоминание неэллинизированных египетских богов в форме вопросительного обращения к Исиде (а не заведомо оскорбительных утверждений), безусловно, является новым этапом восприятия римской интеллектуальной элитой египетских религиозных традиций. Однако терминология, используемая Стацием⁵,

⁵ Например, *vilis cur magnos aequant animalia divos* (Stat. Silv. III. 2. 113).

не оставляет сомнения в том, что римляне на данном этапе не были готовы считать нормой поклонение зооморфным богам. Упоминание Нила в этой ситуации имеет, скорее, пренебрежительный оттенок, поскольку Стаций делает акцент на том, что дни беспечного пребывания Аписа не могут длиться вечно, какое бы место в нильской долине он не выбрал [10, p. 206].

Таким образом, вовлечение образа Нила в *Propempticon* для Меция Целера выглядит продуманной попыткой Стация скрыть под общим воодушевляющим гимном египетской богине набор традиционных римских *clichés* в отношении Египта. С одной стороны, он наделяет Нил эпитетом «щедрый» (*fecunda Nili. Silv. III. 2. 119*), но эта щедрость должна служить только во благо Рима, чтобы груженные фаросским хлебом суда (*Silv. III. 2. 23*) продолжали беспрерывно приходить в италийские города.

Во второй половине I века н. э. для Стация, равно как и для Валерия Флакка, Нил по-прежнему остается политизированным объектом, но фокус политической трактовки смещается с резкой критики инаковости новой провинции в сторону переосмысления пространства нильской долины как неотъемлемой части империи. Однако речь идет не столько о радикальном пересмотре концептуального подхода со сменой вектора пропаганды, сколько о более сложном использовании топосов пространства египетской долины Нила в имперской мифологии эпохи Флавиев. Так, для Валерия Флакка Нил, а следом за ним и Египет, становится исключительно римским пространством, даже если значительная его часть не поддается разумному познанию. Что касается Стация, то, используя образ Нила в Фиваиде, он, с одной стороны, расширяет географические границы греческого мира, а с другой стороны, сужает визуальное пространство для своей читательской аудитории до узнаваемого римлянами сценария кровавой и беспощадной гражданской войны.

В целом для эпохи Флавиев не характерно восхищение экзотическим пространством Нила, его природой: многочисленные мифо-

логические параллели полностью подменяют собой Нил, который был частью воображаемого (фантазийного) Египта. В этой связи Нилу остается лишь роль связующего звена между событиями далекого (чаще всего мифического) прошлого и настоящего. При этом из всего многообразия сюжетных линий эпохи Юлиев-Клавдиев наиболее устойчивыми оказываются негативные мотивы произведений Вергилия и Лукана.

Обзор Нильских сцен эпохи Флавиев.

Необходимо подчеркнуть, что географию исследования мы ограничили территорией Италии, так как этот регион наиболее точно отражает именно римское восприятие египетской культуры и наименее зависим от исторических предубеждений жителей других провинций, входивших в состав Римской империи.

Исключительное место в изучении пространства Нильских сцен в Италии занимают Помпеи и соседние населенные пункты, принявшие на себя основной удар от извержения Везувия. Закономерно, что город со столь высокой степенью сохранности объектов, в значительной степени относящихся именно к эпохе Флавиев, сохранил наибольшее количество Нильских сцен этого периода. Всего можно выделить 30 объектов расположения Нильских сцен непосредственно в самих Помпеях, один в Геркулануме, один в Боскореале, один в Стабиях и один в Риме (табл. 1) [21–29].

Первое, на что хотелось бы обратить внимание, это полное отсутствие среди сохранившихся Нильских сцен эпохи Флавиев мозаичных панно: все изображения выполнены в виде фресок. Причем на примере Помпеев можно убедиться, что мозаика как способ декорирования пространства к 79 г. н. э. не перестала пользоваться популярностью среди жителей города. Напротив, после реконструкции, последовавшей за землетрясением 62 г. н. э., во многих домовладениях появились новые мозаичные элементы декора. Причиной, скорее, может служить изменение стилистических образов самих Нильских сцен. Как показывает наш обзор, ко второй

половине I века н. э. традиционные Нильские пейзажи, носившие преимущественно этнографический характер, практически полностью исчезли. Фрагмент фрески из Дома с Оленем в Геркулануме (№ 25) и фрагмент неизвестного происхождения из Национального археологического музея Неаполя (№ 32), которые, на первый взгляд, выглядят исключением, достаточно условно могут быть отнесены именно к традиционным Нильским пейзажам, поскольку на них, кроме нильской флоры и фауны, уже есть изображения архитектурных объектов. Кроме того, совершенно очевидно, что они являлись лишь частью более значительной росписи, в которой могли присутствовать и другие традиционные для Нильских сцен элементы. В то же время общий набор объектов, свойственных Нильским сценам эпохи Юлиев-Клавдиев, не изменился. По-прежнему для них характерно наличие: водной стихии, как правило, идентифицируемой как речная долина; египетской флоры и фауны; речных судов различного размера и карликов.

Несмотря на то, что фрески с изображением жителей долины Нила в образе карликов составляют более половины из рассмотренных в нашем обзоре, нельзя сказать, что именно этот способ отождествления египтян стал единственно возможным или даже определяющим. Во многих домах, как, например, в Доме Цеев, Доме Эфеба или Стабианских Термах, одновременно присутствуют Нильские сцены с карликами и обычными людьми, не имеющими ярко выраженных анатомических аномалий.

Весьма характерным выглядит и месторасположение большинства исследованных Нильских сцен: рядом с нимфеумами, в триклиниях или иных помещениях, где данные изображения могли непосредственно соприкасаться с реальным потоком воды. Экзотический мир нильской долины благодаря близости к источнику воды становился значительно более реалистичным, а водный поток оказывался продолжением Нила, усиливая таким образом эффект присутствия.

Нильские сцены на территории Италии, относящиеся к эпохе Флавиев

Таблица 1

Table 1

Nilotic scenes in Italy dating back to the Flavian era

№ п/п	Тип	Изначальное месторасположение	Датировка	Особенности сюжета
1	2	3	4	5
1	Фреска	Дом Цеев, Помпеи	70-е гг. н. э.	Нильский пейзаж, представляющий собой отдельные островки суши, возвышающиеся над водой; карлики
2	Фреска	Дом Эфеба, Помпеи	70-е гг. н. э.	Речные пейзажи; часовня, статуя Исида-Фортуны; сцена симплегмы; карлики в тростниковых лодках
3	Фреска	Владения Юлии Феликс, Помпеи	70-е гг. н. э.	Лодка с карликами, тростниковая хижина; нильская флора и фауна
4	Фреска	Дом Геммария, Помпеи	70-е гг. н. э.	Лодки с карликами; ибисы
5	Фреска	Дом Цветочного Ларария, Помпеи	70-е гг. н. э.	Изображения карликов и болотных пейзажей
6	Фреска	Дом Салюстия, Помпеи	70-е гг. н. э.	Группа мужчин вытаскивает на берег лодку; пейзажи речной долины
7	Фреска	Дом Амазонок, Помпеи	70-е гг. н. э.	Изображение Исида, Сераписа и Харпократа, стоящих на помосте внутри павильона; нильская растительность
8	Фреска	Дом Аполлона, Помпеи	70-е гг. н. э.	Берег реки; женщина, играющая на двойной тибии; многочисленные строения, напоминающие святилища
9	Фреска	Дом Диоскуров, Помпеи	70-е гг. н. э.	Двое мужчин отдыхают под велумом; различные строения; ибисы
10	Фреска	Стабианские Термы, Помпеи	70-е гг. н. э.	Нильская флора и фауна; обнаженные карлики; сцена симплегмы
11	Фреска	Дом Квадриги, Помпеи	70-е гг. н. э.	Сцена симплегмы в лодке, плывущей по реке; спасение карликов от крокодила
12	Фреска	Храм Аполлона, Помпеи	70-е гг. н. э.	Карлики кормят птиц; карлик плывет по реке верхом на крокодиле
13	Фреска	Западная Инсула, Помпеи	70-е гг. н. э.	Животное с телом бегемота и головой крокодила; существо с панцирем черепахи и хвостом, идущее на задних лапах; Анубис с гадюкой в руке; человек защищается от нападения крокодила
14	Фреска	Термы Сарно, Помпеи	70-е гг. н. э.	Река с водоплавающей птицей и различной растительностью; карлик охотится на ибиса
15	Фреска	Дом с Нимфеумом, Помпеи	70-е гг. н. э.	Сцены симплегмы с карликами; змея и утка
16	Фреска	Дом Мозаичных голубей, Помпеи	70-е гг. н. э.	Вооруженный карлик перед крокодилом; небольшая хижина
17	Фреска	Дом Врача, Помпеи	70-е гг. н. э.	Карлики тянут из воды на сушу большого крокодила; группа карликов в лодке отбивает атаку бегемота; сцена симплегмы
18	Фреска	Дом Скульптора, Помпеи	70-е гг. н. э.	Нильские растения и водоплавающая птица; танцующие женщина и двое чернокожих мужчин
19	Фреска	Дом Пигмеев, Помпеи	70-е гг. н. э.	Речная долина с поднимающимися из воды островками суши; колонна, увенчанная статуей Собека; двое карликов плывут по реке на весельной тростниковой лодке

Окончание таблицы 1
End of table 1

1	2	3	4	5
20	Фреска	Питейное заведение, Помпеи	70-е гг. н. э.	Сцены симплегмы с участием карликов, а также некоторые животные нильской долины (крокодилы, бегемоты, различные птицы)
21	Фреска	Один из домов 6-го квартала IX района, Помпеи	70-е гг. н. э.	Изображение реки, карликов и фаллические символы
22	Фреска	Дом Столетия, Помпеи	70-е гг. н. э.	Виньетка в виде маленьких египетских фигурок (сфинкса, кинокефалов и жрецов Исиды); изображения карликов, танцующих и собирающих виноград
23	Фреска	Пригородные термы, Помпеи	70-е гг. н. э.	Участки суши, окруженные речной долиной; храм, перед входом которого находятся статуи сфинксов и львов; карлики
24	Фреска	Вилла Диомеда, Помпеи	70-е гг. н. э.	Карлики рядом с пирамидой и шадуфом; утки среди камышей
25	Фреска	Дом с Оленем, Геркуланум	62–79 гг. н. э.	Речная долина с водоплавающей птицей; огромные лотосы
26	Фреска	Вилла Сан-Марко, Стабии	70-е гг. н. э.	Заболоченный пейзаж дельты Нила с деревьями и кустарниками; крокодил пытается утащить в реку осла
27	Фреска	Вилла фонда Дзурло, Боскорреале	Начало 70-х гг. н. э.	Берег реки с различными постройками; несколько человек плывут на парусной лодке; пирамида, напоминающая нубийские сооружения
28	Фреска	Дом Серебряной Свадьбы, Помпеи	62–79 гг. н. э.	Двое карликов кормят ибисов; изображения уток среди лотосов
29	Фреска	Гробница Вестория Приска, Помпеи	Около 75 г. н. э.	Две парусные лодки с карликами на борту
30	Фреска	Дом Древней Охоты, Помпеи	71–79 гг. н. э.	Сцены сражений карликов с животными нильской долины; карлики в весельной лодке отбиваются от крокодила
31	Фреска	Исеум, Помпеи	62–79 гг. н. э.	Карлики, ибисы, большие крокодилы в окружении растений нильской долины
32	Фреска	Неизвестно	70-е гг. н. э.	Небольшая башня и тростниковая хижина в окружении пальм; в воде плывут бегемот и утка
33	Фреска	Неизвестно	70-е гг. н. э.	Крокодил нападает на лодку, от которой видна только кормовая часть с карликом, держащим в руках рулевое весло
34	Фреска	Рим	70-е гг. н. э.	Речная долина с островком суши, на котором находится алтарь; карлики противостоят нильским животным (бегемоту и крокодилу); водные растения

Исходя из масштаба сохранившихся объектов *Aegyptiaca Romana*, можно сделать вывод, что объединенные вместе многочисленные топосы египетской географии и культуры, дополненные атрибутами сакрально-идиллических пейзажей с участием самих египтян (в большинстве случаев в виде карликов), выступавших в роли беззаботных

жителей долины Нила, живущих в гармонии с природой, сформировали не только визуализированную часть литературного *locus amoenus*, характерную больше для эпохи Юлиев-Клавдиев, но и устойчивый иконографический образ Египта, который, несмотря на свою территориальную удаленность от берегов Италии, воспринимался уже как не-

отъемлемая часть римской державы. В этой связи можно утверждать, что причиной столь широкого распространения Нильских сцен в правление Флавиев становится именно переосмысление роли Египта в общественно-политическом сознании римлян. Он перестал быть исключительно экзотическим пространством далеких путешествий, а те образные конструкты, которые были выбраны завоевателями для обозначения повседневной жизни нильской долины, за сто лет, прошедших с момента покорения Египта войсками Октавиана, стали устойчивой формой восприятия реальности даже египтянами, жившими на территории Италии, о чем свидетельствуют росписи из Исеума в Помпеях.

Политические мотивы, столь характерные для литературы второй половины I века н. э., не находят напрямую своего отражения в Нильских сценах. Тот образ египтян, который в большинстве Нильских сцен используют римляне, по-прежнему несет в себе подтекст критического осуждения «чужих» традиций и культуры в целом. Несмотря на то, что сцены с сакрально-идиллическими пейзажами еще составляют значительную часть от общего количества сохранившихся Нильских сцен периода Флавиев, все чаще

начинают встречаться изображения другого типа, в которых карлики противостоят безжалостной нильской природе. Подобные мотивы достаточно сложно сопоставить с какими-либо сюжетными линиями в литературных произведениях.

ВЫВОДЫ

В заключение хотелось бы отметить, что уже к концу I века н. э. знания о Ниле более не нуждаются в том, чтобы их соотносить с фактами. Топосы египетской культуры вновь получают проверенный временем политизированный оттенок: в литературе Нил переосмысливается римскими авторами как синоним Египта и в то же время метатекст предшествующих исторических событий, а в изобразительном искусстве стереотипные *clichés* продолжают распространяться, не подвергаясь новой атрибуции. Совокупно вся эта сформированная информационная квинтэссенция становится *idée reçue*, для которой значимо только то, что ее постоянно повторяют и что она сама по себе способна культивировать новые квазипредставления о египетской культуре.

Список источников

1. Чисталев М.С. Деконструкция Aegyptiaca Romana: историографические трансформации и постановка проблемы // *Via in tempore. История. Политология*. 2021. Т. 48. № 4. С. 749-754.
2. Barrett C.E. *Domesticating Empire: Egyptian Landscapes in Pompeian Gardens*. Oxford: Oxford University Press, 2019. 445 p.
3. Циркин Ю.Б. Гражданская война 68–69 гг. как этап становления римской средиземноморской державы // *Вестник древней истории*. 1999. № 4. С. 141-149.
4. Levick B. *Vespasian*. L.: Routledge, 1999. 310 p.
5. Porter B., Moss R.L.B. *Topographical Bibliography of Ancient Egyptian Hieroglyphic Texts, Statues, Reliefs and Paintings*. Oxford: Griffith Institute, 1937. Vol. V. 292 p.
6. Bonneau D. La crue du Nil, divinité égyptienne à travers mille ans d'histoire // *Revue des études byzantines*. 1965. Vol. 23. P. 279-281.
7. Pfeiffer S. *Der römische Kaiser und das Land am Nil. Kaiserverehrung und Kaiserkult in Alexandria und Ägypten von Augustus bis Caracalla (30 v. Chr. – 217 n. Chr.)*. Stuttgart: Steiner Franz Verlag, 2010. 378 S.
8. Kleywegt A.J. *Valerius Flaccus, Argonautica, Book 1. A Commentary*. Leiden: Brill, 2017. 510 p.
9. Gärtner U. *Gehalt und Funktion der Gleichnisse bei Valerius Flaccus*. Stuttgart: Steiner, 1994. 360 S.
10. Manolaraki E. *Noscendi Nilum Cupido. Imagining Egypt from Lucan to Philostratus*. Berlin: De Gruyter, 2013. 379 p.
11. Wijsman H.J.W. *Valerius Flaccus Argonautica, Book 6. A Commentary*. Leiden: Brill, 2000. 310 p.

12. McGuire D.T. *Acts of Silence: Civil War, Tyranny, and Suicide in the Flavian Epics*. Hildesheim: Olms-Weidmann, 1997. 256 p.
13. Zissos A. L'ironia allusiva: Lucan's *Bellum Ciuile* and the *Argonautica* of Valerius Flaccus // *Lucano e la tradizione dell'epica latina: atti del Convegno internazionale di studi*. Naples: Guida, 2004. P. 21-38.
14. Murgatroyd P. *A Commentary on Book 4 of Valerius Flaccus' Argonautica*. Leiden: Brill, 2009. 363 p.
15. Пичугина В.К., Можайский А.Ю. Трагическая визуализация образовательного пространства Фив в «Фиваиде» Стация // Праксема. Проблемы визуальной семиотики. 2020. № 3 (25). С. 99-117.
16. Braund S.M. A tale of two cities: Statius, Thebes, and Rome // *Phoenix*. 2006. № 60. P. 259-273.
17. Fantham E. The perils of prophecy: Statius' *Amphiarus* and his literary antecedents // *Flavian Poetry*. Leiden: Brill, 2006. P. 147-162.
18. Snijder H. P. *Papinius Statius Thebaid. A Commentary on Book 3*. Amsterdam: Adolf M. Hakkert, 1968. 288 p.
19. Laguna G. Estacio, "Silvas" 3 introducción, edición crítica, traducción y comentario. Madrid: Fundación Pastor de Estudios Clásicos, 1992. 426 p.
20. Gibson B.J. *Statius Silvae 5*. Oxford: Oxford University Press, 2006. 492 p.
21. Schefold K. *Die Wände Pompejis. Topographisches Verzeichnis der Bildmotive*. Berlin: W. de Gruyter, 1957. 378 S.
22. De Vos A., De Vos M. *Pompei, Ercolano, Stabia*. Roma: Laterza, 1988. 380 p.
23. Moormann E.M. *La pittura parietale romana come fonte di conoscenza per la scultura antica*. Wolfeboro, New Hampshire: Van Gorcum, 1988. 288 p.
24. Koloski-Ostrow A.O. *The Sarno Bath Complex. Roma: "L'Erma" di Bretschneider*, 1990. 137 p.
25. Clarke J.R. *The House of Roman Italy 100 B.C.–A.D. 250: Ritual, Space, and Decoration*. Berkeley: University of California Press, 1991. 411 p.
26. Jashemski W.F. *The Gardens of Pompeii, Herculaneum and the Villas Destroyed by Vesuvius. Vol. 2*. New Rochelle: Aristide d Caratzas Pub, 1993. 432 p.
27. Mols S.T.A.M., Moorman E.M. Ex parvo crevit: proposta per una lettura iconografica della Tomba di Vestorius Priscus fuori Porta Vesuvio a Pompei // *Rivista di Studi Pompeiani*. 1994. Vol. 6. P. 15-52.
28. Versluys M.J. *Aegyptiaca Romana: Nilotic Scenes and the Roman Views of Egypt*. Leiden: Brill, 2002. 509 p.
29. Michel D., Vögele H., Messmer K. *Die Fragmente römischer Wanddekorationen*. Mainz: Von Zabern, 2004. 130 S.

References

1. Chistalev M.S. Dekonstruksiya Aegyptiaca Romana: istoriograficheskiye transformatsii i postanovka problema [Deconstruction of Aegyptiaca Romana: historiographical transformations and problem statement]. *Via in tempore. Istoriya. Politologiya – Via in tempore. History and Political Science*, 2021, vol. 48, no. 4. pp. 749-754. (In Russian).
2. Barrett C.E. *Domesticating Empire: Egyptian Landscapes in Pompeian Gardens*. Oxford, Oxford University Press, 2019, 445 p.
3. Tsirkin Y.B. Grazhdanskaya voyna 68–69 gg. kak etap stanovleniya rimskoy sredizemnomorskoy derzhavy [Civil War of 68th–69th as a stage in the formation of the Roman Mediterranean state]. *Vestnik drevney istorii – Journal of Ancient History*, 1999, no. 4, pp. 141-149. (In Russian).
4. Levick B. *Vespasian*. London, Routledge Publ., 1999, 310 p.
5. Porter B., Moss R.L.B. *Topographical Bibliography of Ancient Egyptian Hieroglyphic Texts, Statues, Reliefs and Paintings*. Oxford, Griffith Institute Publ., 1937, vol. 5, 292 p.
6. Bonneau D. La crue du Nil, divinité égyptienne à travers mille ans d'histoire. *Revue des études byzantines*, 1965, vol. 23, pp. 279-281. (In French).
7. Pfeiffer S. *Der römische Kaiser und das Land am Nil. Kaiserverehrung und Kaiserkult in Alexandria und Ägypten von Augustus bis Caracalla (30 v. Chr. – 217 n. Chr.)*. Stuttgart, Steiner Franz Verlag Publ., 2010, 378 S. (In German).
8. Kleywegt A.J. *Valerius Flaccus, Argonautica, Book 1. A Commentary*. Leiden, Brill Publ., 2017, 510 p.
9. Gärtner U. *Gehalt und Funktion der Gleichnisse bei Valerius Flaccus*. Stuttgart, Steiner Publ., 1994, 360 S. (In German).

10. Manolaraki E. *Noscendi Nilum Cupido. Imagining Egypt from Lucan to Philostratus*. Berlin, De Gruyter Publ., 2013, 379 p.
11. Wijsman H.J.W. *Valerius Flaccus Argonautica, Book 6. A Commentary*. Leiden, Brill Publ., 2000, 310 p.
12. McGuire D.T. *Acts of Silence: Civil War, Tyranny, and Suicide in the Flavian Epics*. Hildesheim, Olms-Weidmann Publ., 1997, 256 p.
13. Zissos A. L'ironia allusiva: Lucan's *Bellum Ciuile* and the *Argonautica* of Valerius Flaccus. *Lucano e la tradizione dell'epica latina: atti del Convegno internazionale di studi*. Naples, Guida Publ., 2004, pp. 21-38. (In Latin).
14. Murgatroyd P. *A Commentary on Book 4 of Valerius Flaccus' Argonautica*. Leiden, Brill Publ., 2009, 363 p.
15. Pichugina V.K., Mozhaevskiy A.Y. Tragicheskaya vizualizatsiya obrazovatel'nogo prostranstva Fiv v «Fivaid» Statiya [Tragic visualization of the educational space of Thebes in "Thebaid" by Statius]. *Praksema. Problemy vizual'noy semiotiki – Praxema. Journal of Visual Semiotics*, 2020, no. 3(25), pp. 99-117. (In Russian).
16. Braund S.M. A tale of two cities: Statius, Thebes, and Rome. *Phoenix*, 2006, no. 60, pp. 259-273.
17. Fantham E. The perils of prophecy: Statius' *Amphiarus* and his literary antecedents. *Flavian Poetry*. Leiden, Brill Publ., 2006, pp. 147-162.
18. Snijder H. P. *Papinius Statius Thebaid. A Commentary on Book 3*. Amsterdam, Adolf M. Hakkert Publ., 1968, 288 p.
19. Laguna G. *Estacio "Silvas" 3 introducción, edición crítica, traducción y comentario*. Madrid, Fundación Pastor de Estudios Clásicos, 1992, 426 p. (In Spanish).
20. Gibson B.J. *Statius Silvae 5*. Oxford, Oxford University Press, 2006, 492 p.
21. Schefold K. *Die Wände Pompejis. Topographisches Verzeichnis der. Bildmotive*. Berlin, W. de Gruyter Publ., 1957, 378 S. (In German).
22. De Vos A., De Vos M. *Pompei, Ercolano, Stabia*. Roma, Laterza Publ., 1988, 380 p. (In Italian).
23. Moormann E.M. *La pittura parietale romana come fonte di conoscenza per la scultura antica*. Wolfboro, New Hampshire, Van Gorcum Publ., 1988, 288 p. (In Italian).
24. Koloski-Ostrow A.O. *The Sarno Bath Complex*. Roma, "L'Erma" di Bretschneider Publ., 1990, 137 p. (In Italian).
25. Clarke J.R. *The House of Roman Italy 100 B.C.–A.D. 250: Ritual, Space, and Decoration*. Berkeley, University of California Press, 1991, 411 p.
26. Jashemski W.F. *The Gardens of Pompeii, Herculaneum and the Villas Destroyed by Vesuvius. Vol. 2*. New Rochelle, Aristide d Caratzas Pub Publ., 1993, 432 p.
27. Mols S.T.A.M., Moorman E.M. Ex parvo crevit: proposta per una lettura iconografica della Tomba di Vestorius Priscus fuori Porta Vesuvio a Pompei. *Rivista di Studi Pompeiani*, 1994, vol. 6, pp. 15-52. (In Italian).
28. Versluys M.J. *Aegyptiaca Romana: Nilotic Scenes and the Roman Views of Egypt*. Leiden, Brill Publ., 2002, 509 p.
29. Michel D., Vögele H., Messmer K. *Die Fragmente römischer Wanddekorationen*. Mainz, Von Zabern Publ., 2004, 130 S. (In German).

Информация об авторе

Чисталев Марк Сергеевич, кандидат исторических наук, научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории кафедры истории древнего мира и средних веков, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-7178-4549](https://orcid.org/0000-0002-7178-4549), marcus7@mail.ru

Статья поступила в редакцию 01.11.2021
Одобрена после рецензирования 08.12.2021
Принята к публикации 14.01.2022

Information about the author

Mark S. Chistalev, Candidate of History, Research Scholar of Research Laboratory of Ancient History and Middle Ages Department, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-7178-4549](https://orcid.org/0000-0002-7178-4549), marcus7@mail.ru

The article was submitted 01.11.2021
Approved after reviewing 08.12.2021
Accepted for publication 14.01.2022

Научная статья
УДК 94(100)“1914/19”; 94(436).08
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-574-584

Социально-демографическая структура лагеря для интернированных лиц Талергоф (1914–1917)

Александр Романович ЮРЛОВ

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

Аннотация. Лагерь для интернированных лиц Талергоф стал местом заточения многих тысяч представителей русинского населения Австро-Венгрии в 1914–1917 гг., однако исторического портрета узника этого лагеря в научном мире все еще нет. Создание базы данных сведений об известных узниках Талергофа позволило воссоздать социально-демографическую структуру лагеря. Установлено, что лишь каждый десятый узник лагеря являлся последователем русофильства. Проведенная работа позволила составить портрет среднестатистического узника и в ряде случаев воссоздать путь, приведший его в Талергоф, а также выявить ключевые причины смертей в лагере. Благодаря этому были подвергнуты сомнению предположения В.Р. Ваврика о насильственной гибели свыше 3000 узников в стенах лагеря Талергоф. Проведенное исследование заполняет ряд существенных пробелов в историографии русофильского движения в годы Первой мировой войны. Так, и в отечественной, и в зарубежной историографии до сих пор нет единого мнения об институциональной сущности лагеря Талергоф. Восстановление его социально-демографической структуры, а также исторического портрета узника лагеря позволяют сделать обоснованные выводы о том, что лагерь не являлся концентрационным, а его жертвами стали лица, непричастные к русофильским политическим преступлениям против австро-венгерской монархии в годы первого мирового конфликта. Полученные выводы позволяют дополнительно активизировать научные дискуссии об историческом месте русофильского вопроса в структуре российско-украинских отношений и его значении для актуальных политических событий.

Ключевые слова: Талергоф, русофильство, Первая мировая война, Австро-Венгрия, интернирование

Для цитирования: Юрлов А.Р. Социально-демографическая структура лагеря для интернированных лиц Талергоф (1914–1917) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 2. С. 574–584. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-574-584>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-2-574-584

Social and demographic structure of the Talerhof internment camp (1914–1917)

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



© Юрлов А.Р., 2022

Abstract. The Talerhof internment camp became the place of imprisonment of many thousands of representatives of the Ruthenian people of Austria-Hungary in 1914–1917, however, there is still no historical portrait of the prisoner of the camp. The creation of a database containing information about the prisoners of Talerhof made it possible to recreate the socio-demographic structure of the camp. As a result of the study, it was found that only every tenth prisoner of the camp was a Russophile. The research made it possible to compile a portrait of an average prisoner and, in some cases, to recreate their path to Talerhof, and to identify the key causes of deaths in the camp. The assumptions of V.R. Vavrik about the violent death of over 3,000 prisoners in the Talerhof camp were called into question. The study fills a number of significant gaps in the historiography of the Russophile movement during the First World War. For instance, in Russian and foreign historiography there is still no consensus on the institutional status of the Talerhof camp. The restoration of its social and demographic structure, as well as the historical portrait of the camp's prisoner, allows us to make a reasonable conclusion that the camp was not a concentration camp, and Thalerhof's victims were people who were not involved in Russophile political crimes against the Austro-Hungarian monarchy during the First World War. The results make it possible to intensify scientific discussions about the historical status of the Russophile issue in the structure of Russian-Ukrainian relations and its significance for current political events.

Keywords: Thalerhof, russophilism, First World War, Austria-Hungary, internment

For citation: Iurlov A.R. Sotsial'no-demograficheskaya struktura lagerya dlya internirovannykh lits Talergof (1914–1917) [Social and demographic structure of the Talerhof internment camp (1914–1917)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 2, pp. 574–584. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-574-584> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Как в отечественной, так и в зарубежной историографии лагерь для интернированных лиц Талергоф давно закрепился как место содержания исключительно русофильски настроенных подданных австро-венгерской монархии. Доступные исследователям источники, среди которых особенно выделяются немногочисленные воспоминания бывших

узников лагеря и «Талергофский альманах», лишь отчасти приоткрывали внутреннюю социальную структуру лагеря.

Благодаря оцифровке в 2009 г. и появлению в открытом доступе трудов львовского историка Р.Д. Мировича, который сумел за десятилетия кропотливой работы собрать данные о девяти тысячах узников лагеря Талергоф, появилась возможность определить среднестатистический облик талергофца, вы-

яснить не только его основную биографию, но и понять, был ли он в действительности «политически неблагонадежным» русофилом.

ПОСТАНОВКА ЗАДАЧИ

В связи с этим нами была предпринята попытка восстановить исторический портрет узника лагеря для интернированных лиц Талергоф посредством создания цифровой базы данных узников лагеря, основанной на сведениях из «Алфавитного указателя жертв австро-мадьярского террора во время Первой мировой войны 1914–1918 гг. на областях Галицкой и Буковинской Руси» Р.Д. Мировича. Компьютерный анализ полученных сведений и их сравнение с другими источниками по истории вопроса позволят сделать выводы о достоверности наиболее распространенных утверждений об истории Талергофа.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

«Алфавитный указатель...» Р.Д. Мировича содержит упоминания о 9047 персоналиях. Это единственная работа подобного рода, которая значительно превосходит по объемам как официальные списки жертв Талергофа и книгу памяти, доступные в Ossuary на кладбище Фельдкирхен, так и несистематизированные списки «Талергофского альманаха» и так называемые «украинские списки» В. Маковского [1, с. 252]. Группа австрийских исследователей Талергофа приводит данные о том, что всего через лагерь прошли 16400 человек, включая 2000 поляков-беженцев, которые провели в лагере лишь осень 1914 г. [2, S. 114]. Таким образом, работа Р.Д. Мировича, систематизирующая списки узников лагеря для интернированных лиц Талергоф, является весомым историческим источником, позволяющим сформировать относительно ясное представление о портрете узника Талергофа, выяснить его происхождение, социальное положение, убеждения и судьбу в лагере.

Структура источника достаточно проста: по каждому узнику лагеря Р.Д. Мирович при-

водит такие персональные данные, как фамилия, имя и отчество, дата рождения или возраст на момент интернирования, род занятий узника до попадания в Талергоф, населенный пункт, в котором проживал и был задержан узник, дата ареста, иногда – примечательные биографические данные, причина задержания, ключевые события, происходившие с узником в лагере, а также в некоторых случаях – и после освобождения из него, и источник, из которого взяты сведения об узнике.

Отметим, что отдельные пункты Р.Д. Мировичем не были заполнены полностью. Так, в ряде случаев, ему не удалось достоверно установить корректное написание некоторых имен, ввиду чего составитель либо прибегал к использованию нескольких вариантов написания персональных данных, либо оставлял указанные ячейки незаполненными. Не для всех узников Р.Д. Мировичу удалось установить точную дату рождения или возраст на момент интернирования. В предисловии к списку также указано, что многие архивные документы были безвозвратно утеряны в годы Второй мировой войны, поэтому точных сведений о каждом узнике Талергофа быть, к сожалению, уже не может.

Наиболее полными являются данные о местах жительства узников Талергофа, их видах деятельности до пленения, а также о датах ареста. По многим узникам приводятся такие сведения, как условия и события, которые привели к пленению, например, участие в русофильских обществах и кружках, родственные связи узника. Нередко можно встретить решения суда или Талергофской комиссии относительно дальнейшей судьбы пленника. Также Р.Д. Мирович приводит данные о 2624 умерших жертвах австро-мадьярского террора, по многим из которых были установлены истории болезни и официальные причины смерти.

Эти сведения позволяют нам понять то, на каких территориях и в какие временные промежутки австрийские власти проводили наиболее активные репрессии против лиц, подозревавшихся в русофилии и в совершении иных политических преступлений, а

также то, какой была дальнейшая судьба этих узников.

Первоочередной задачей в рамках настоящей работы стала цифровая обработка имеющегося массива данных с последующим анализом полученных сведений. Доступными на момент проведения исследования форматами «Алфавитного указателя...» являлись текстовый файл в форматах .txt и .pdf, в которых последовательно, друг за другом, перечислены имена 9047 человек и сведения о них, однако главной трудностью является то, что сведения эти не упорядочены и не приведены к единому стандарту. Определенный порядок изложения информации Р.Д. Мирovichем прослеживается, однако во многих местах этот порядок нарушается: местность может оказаться в разделах о возрасте или роде деятельности, источники часто перемешаны с биографическими данными, даты не приведены к единому формату, информация о причинах заключения, болезнях, местах погребения не упорядочена.

В связи с этим было принято решение о первичной обработке имеющегося массива данных при помощи программных средств Microsoft Office Excel, где ячейка за ячейкой восстанавливался стройный и последовательный ряд информации по каждому из узников лагеря Талергоф, а также с помощью программных средств WordStat, которые существенно упростили статистические подсчеты.

В процессе упорядочения данных выяснилось, что из 9047 человек, упомянутых в списках Р.Д. Мировича, достоверно лишь 8459 прошли именно через Талергоф (в биографии узника есть отметка «Талергоф» или же на заключение указывает ссылка в «Талергофском альманахе» или ином источнике). Что же касается оставшихся 498 человек, то многие из них либо прошли через другие места заключения, к примеру, Терезин (70), Гмюнд (20), тюрьмы Львова (47) и Золочева (16), либо подверглись притеснениям со стороны австрийских властей без интернирования (203). 43 человека были повешены вне Талергофа. Полной информации об оставшихся 142 лицах нет.

Безусловно, практически каждый из оставшихся 498 человек, за исключением тех, кто был убит австрийскими солдатами без помещения в заключение, мог находиться в Талергофе, а информация об этом попросту не сохранилась или не была доступна Р.Д. Мировичу. Тем не менее мы предприняли попытку учесть и этот фактор в ходе формирования портрета узника Талергофа.

Выяснено, что 75 % пленников Талергофа были мужчинами. Этот факт подталкивает к рассуждениям о назначении лагеря и его восприятии политическими и военными кругами монархии, поскольку мужское население в военное время гораздо более необходимо в зоне боевых действий, нежели в лагере для интернированных, который даже не производил ничего для нужд фронта. Подтверждение этому можно отыскать в работе австрийских исследователей Талергофа, которые ссылаются на частое недовольство со стороны военных Австро-Венгрии, которые предпочли бы иметь большие людские ресурсы на фронте, нежели за колючей проволокой лагеря [2, S. 29].

В лагерь Талергоф попадали лица, как правило, считавшиеся австро-венгерскими властями «политически неблагонадежными», в первую очередь – русофилами. Отдельные исследователи утверждают, что сам лагерь создавался именно под вывеской «для интернированных русин» [3, с. 214].

Вполне логично предположить, что лишение свободы политически «неудобных» граждан, в особенности – русофильски настроенных, могло благоприятно сказаться на атмосфере в действующей армии, поскольку так устранялись очаги недовольства и инакомыслия в рядах вооруженных сил, которые вполне могли стать впоследствии причиной разброда и неповиновения, особенно в случае резкого ухудшения обстановки на фронте и в особенности – в районах проживания русинского населения в Галиции и на Буковине.

При этом встречаются свидетельства, в которых указывается, что военный террор против русинского населения носил неразборчивый характер, а потому в 1915 г. императору Францу-Иосифу даже пришлось изда-

вать специальный указ, в котором рекомендовалось применять карательные меры лишь к тем представителям русин, которые напрямую уличены в сотрудничестве с Россией, а не ко всем, кто называет себя русскими [4, с. 75]. Это утверждение вписывается также и в логику австрийской исследовательской группы, которая не раз подтверждала тот факт, что стремление ослабить влияние русофилов в прифронтовых районах носило эмоциональный, хаотический характер [2, S. 22].

Примечательно, что именно противоречие между политической элитой и военными в 1916 г. выльется в решение выпустить из Талергофа тех лиц, чья вина не была доказана, и многие из этих лиц пополнили затем ряды ландштурма [2, S. 70].

Необходимо также упомянуть о том, каким был статус женщин в лагере. М. Стиббе в одной из своих работ отмечает, что положение женщин в Талергофе было унижительным, солдаты нередко вторгались в их личное пространство, а роли женщин в лагере сводились к уборке помещений хозяйственного назначения [5, р. 495]. В целом мы находим подтверждения подобных унижений и в «Талергофском альманахе», где, к примеру, упоминается фотографирование обнаженных женщин австрийскими солдатами в Талергофе¹. Тем не менее свидетельств насильственных действий в отношении женщин в этом источнике мы не находим, за исключением редких упоминаний о бытовом «разврате».

К сожалению, Р.Д. Мирович в своей кропотливой работе сумел установить примерный возраст или же точные даты рождения только для половины узников Талергофа: лишь у 4400 жертв австро-мадьярского террора в списках заполнена соответствующая графа. Поэтому мы можем говорить лишь о примерной картине, отражающей особенности возрастной структуры талергофского лагеря.

Среднестатистический талергофец на момент ареста был 46–47 лет от роду. Также

мы провели расчеты, которые позволили определить основные возрастные группы талергофцев. Сформированы они были следующим образом: от 0 до 20 лет, от 21 года до 34 лет, от 35 до 54 лет и старше 55 лет.

Выбор таких возрастных рамок неслучаен: возраст, начиная с которого молодые люди подлежали призыву в армию в Австро-Венгрии, составлял 21 год. Срок прохождения службы, а также пребывание в запасе – 3 года и 9 лет соответственно. Начиная с 1906 г., в Австро-Венгрии начинает практиковаться осуществление пенсионных выплат (в первую очередь, для работников умственного труда, частного сектора и некоторых общественных родов деятельности). Пенсионный возраст для мужчин, в соответствии с австрийским законодательством, устанавливался на уровне 55 лет.

Распределение имеющихся в «Алфавитном указателе...» данных по возрастным группам показало следующие результаты:

- лица в возрасте 0 до 21 года – 6,4 %;
- лица в возрасте от 21 до 34 лет – 12,9 %;
- лица в возрасте от 35 до 54 лет – 44,7 %;
- лица старше 55 лет – 36 %.

Подсчеты демонстрируют, что свыше 3000 человек из тех 4400 узников, чьи даты рождения были установлены Р.Д. Мировичем, были старше 35 лет.

Примечательно, что лица, которым на момент ареста было более 35 лет – это граждане, рожденные до 1880 г. Если же мы посмотрим на структуру галицко-русского движения в период с 1850 по 1880 г., то убедимся, что именно на эти десятилетия пришелся его подъем. Второй виток, но уже несколько отличный от первого по идейным принципам и внешним условиям, выраженным в усилении украинофильства, пришелся на более молодое поколение [6, с. 213]. Именно в этот период происходит оживление деятельности Галицко-русской матицы, регулярно выходят русофильские издания и газеты, в значительной мере усиливается движение за укрепление основ православия и русского языка на Галичине, в частности, предпринимаются попытки освобождения

¹ Талергофский альманах. Пропамятная книга австрийских жестокостей, изуверств и насилий над карпаторусским народом во время Всемирной войны 1914–1917 гг. Львов, 1932. С. 85.

местной церкви от католических наслоений, а депутаты местного сейма заявляют о нерушимости связи языка русинского населения с «языком всей Руси» [7, с. 124]. Москвофилы же в этот период стремились открыто проявлять лояльность по отношению к имперской Вене, хотя и не скрывали своих симпатий к России и всему русскому [7, с. 126]. Это и позволяло им некоторое время осуществлять свою деятельность фактически легально, не опасаясь гонений. А начиная с 1880-х гг., австрийские власти (а также местные польские помещики) оказывали более существенное давление на представителей русинского населения, чему свидетельствами могут служить такие события, как так называемый «процесс Ольги Грабарь», связанный с переходом села Гнилички из унии в православие [6, с. 541], гибель отца В.Р. Ваврика [7, с. 126] и ряд других.

Поэтому, на наш взгляд, представители возрастных групп старше 35 лет преобладают в возрастной структуре лагеря Талергоф, поскольку именно они могли быть наиболее активными носителями русофильских идей.

Заслуживает внимания еще один факт. Дети и подростки, пусть и в незначительном количестве, но все-таки присутствовали в лагере Талергоф и стали его невольными жертвами. Как уже было выяснено, их число едва ли существенно превышало 6,5 % от общего количества узников лагеря в списке Р.Д. Мировича (а с учетом того, что лиц до 14 лет в лагере было крайне мало, то еще на порядок меньше).

Обработав имеющиеся данные, мы пришли к заключению, что большинство детей попало в Талергоф вместе со своими семьями: нередкими были случаи, когда австрийские власти попросту сгоняли в талергофский плен всех родственников, проживавших в одном доме. Одним из примеров является семья Екатерины Балы – узница № 142 в списках Р.Д. Мировича, которая была арестована вместе с мужем Иосифом и шестью детьми. Предположительно, у нее же родился в Талергофе сын Павел, который погиб в лагере.

Также среди детей и подростков в списке не обнаружены те, у кого имеется пометка

«русофил». Отечественный исследователь С.Г. Суляк приводит также документальные свидетельства существования в Талергофе так называемых «детских барачков» [8, с. 52], хотя прямых доказательств этому в других источниках мы не находим.

По меньшей мере пятьдесят человек, заключенных в Талергофе, были старше 80 лет. Часть из них отмечена в качестве священников, часть – обычные крестьяне. Трое узников Талергофа были в возрасте 90 и 92 лет, одна из них – женщина, о двух других известно, что они скончались в Талергофе. В.Б. Сурнин приводит свидетельства того, что в лагере пребывал некий прелат Дольницкий, которому было 94 года, однако в списках Р.Д. Мировича мы можем найти лишь священника Исидора Дольницкого, возраст которого 84 года [9, с. 6]. Никаких отметок о симпатиях России и членстве в русофильских организациях применительно к упомянутым узникам не обнаружено.

Р.Д. Мирович приводит практически для каждого узника род деятельности, которым тот занимался до момента заключения в Талергоф. Всего мы располагаем данными по 85 % узников.

Чуть менее половины узников – 49,3 % – отмечены как крестьяне. Далее социальные статусы располагаются следующим образом:

- священники – 7,3 %;
- рабочие – 3,9 %;
- земледельцы – 3,1 %;
- гимназисты – 1,8 %;
- псаломщики – 1,5 %;
- студенты – 1,35 %;
- мещане – 1,32 %;
- учителя – 1,31 %;
- юристы – 1,1 %;
- начальники волостей – 1,1 %.

На все эти виды деятельности приходится чуть более 73 % всех случаев, остальные же проценты распределены среди таких видов деятельности, как: служащие, писари, железнодорожные работники, официалы, доктора, управители, богословы, портные, кузнецы, торговцы, абитуриенты, инженеры, каменщики, купцы, мясники, директора, сек-

ретари, вахмистры, официанты, бухгалтеры, слесари, почтальоны, контролеры, нотариусы, журналисты, плотники, меховщики, депутаты, мельники, пекари.

Примерно каждый десятый узник был связан с церковью. Характерно, что М.К. Чучко в этой связи пишет, что, к примеру, северная часть Буковины осталась практически без клириков [10, с. 90]. Сходные данные приводит и В.Р. Ваврик [11, с. 19].

Что же касается тех мест, откуда происходили и где проживали узники лагеря Талергоф, то география прослеживается достаточно равномерная. Р.Д. Мирович сумел установить географию расселения практически для всех узников в списке, местность не подана была лишь для 537 жертв.

Наибольшее число узников попало в Талергоф из Львова (527); далее в порядке уменьшения до 100 узников на один населенный пункт: Горлицы, Перемышль, Ярослав, Сянок, Жидачев, Старый Самбор, Жолква, Добромиль, Турка, Каменка, Дрогобыч, Рава Русская, Броды, Перемышляны, Бобрка, Леско, Станиславов, Сокаль, Зборов, Сколье, Новый Санч, Калуш, Рудки, Городок, Черновцы, Золочев, Стрый.

По большей части, это именно районы Галичины, Закарпатья, хотя и буковинцы, а также жители Лемковщины также находятся в этом списке, по примерным подсчетам в списках Р.Д. Мировича их было порядка полутысячи из таких местностей, как Черновцы, Серет, Кицмань, Выжица, Новый Санч. Часть этих лиц перечислена в Карпато-русском календаре в 1964 г., а польский исследователь П. Шланта сообщает о примерно 2000 лемков, прошедших через Талергоф [12, р. 7].

Наглядным выглядит противопоставление перечисленных выше населенных пунктов с другими крупными городами нынешней Украины. Так, из ее Центральной и Восточной части упоминается лишь Киев – несколько узников были оттуда родом, однако задержаны они были австро-мадярскими властями именно в Галичине.

Обратимся к датам арестов. Эти сведения позволяют судить о степени интенсивно-

сти арестов лиц, подозревавшихся в русофильстве на каждом из этапов Первой мировой войны. Данные исследования показывают, что наибольшее число узников попало в лагерь именно на начальном этапе Первой мировой войны. Самый масштабный приток узников в Талергоф был зафиксирован в период с августа по сентябрь 1914 г. – около 36 % всех узников, упомянутых в списках Р.Д. Мировича. Австрийская исследовательская группа также сообщает о 6680 узниках (или же около 40 % от всех узников Талергофа, вместе с 2000 поляков-беженцев) к ноябрю 1914 г. [2, S. 34].

Следующий виток активности арестов пришелся на позднюю весну и осень 1915 г. В 1916 г. в Талергоф также прибывали новые узники, однако их число было несопоставимо меньше – чуть более 1 % от общего числа узников. Объяснение тому, что большая часть узников попала в Талергоф именно в начале Первой мировой войны, можно найти в истории самой мировой катастрофы. Именно тогда, в августе–сентябре 1914 г., состоялось одно из крупнейших сражений Великой войны – Галицийская битва. Период короткой оккупации русскими войсками галицийских земель стал роковым для части местного русинского населения. Австрийские власти закономерно применили репрессии ко всем, кто хоть как-то был связан с русскими войсками в этот период [13, с. 188]. Также мы можем наблюдать, что аресты происходили накануне и во время Брусиловского прорыва 22 мая – 7 сентября 1916 г. Таким образом, нарастание репрессий против русинского населения в годы Первой мировой совпадает в том числе и с событиями, происходившими на фронте.

Перейдем к количеству погибших. Лагерь Талергоф, по данным, собранным в «Алфавитном указателе...», стал последним пристанищем как минимум для 2079 человек. Установлено, что еще 545 числятся умершими или убитыми вне стен лагеря. По данным австрийской исследовательской группы и официальных списков, умерших в Талергофе среди интернированных было 1767 лиц, сре-

ди администрации лагеря – 12, а также еще 312 военнопленных, которые проходили лечение здесь после закрытия лагеря [2, S. 135]. Примечательно, что В.Р. Ваврик говорил о 20 тысячах заключенных в Талергофе, 15 % из которых (около 3 тысяч) погибли за годы интернирования [11, с. 47], что превышает официальные данные и сведения, приводимые Р.Д. Мировичем в своих списках.

По данным австрийской исследовательской группы, в период до апреля 1915 г. в лагере скончались 1324 человека. Данные Р.Д. Мировича сходные: 1113 человек. Данные о первой смерти в лагере в источниках также совпадают – 5 сентября 1914 г.

Несущественное различие в оценке количества жертв лагеря может скрываться в источниках личного происхождения Р.Д. Мировича. Дело в том, что, по нашим подсчетам, в том же «Талергофском альманахе» упоминаются порядка 1700 жертв Талергофа, что практически полностью совпадает с данными исследовательской группы, поскольку среди умерших в лагере были, к примеру, евреи, имена которых не упоминаются больше ни-

где, кроме официальных списков жертв. Помимо этого, чуть большее количество жертв у Р.Д. Мировича может быть следствием того, что родственники узников могли не знать достоверно, где скончался тот или иной человек, помещая его предположительно в Талергоф.

«Алфавитный указатель...» Р.Д. Мировича содержит также сведения о причинах смерти большинства узников, а также небольшие отрывки истории болезней, от которых они могли скончаться. Аналогичные данные приводит и австрийская исследовательская группа. В табл. 1 размещены эти данные для дальнейшего сравнения.

Очевидно, что данные двух исследований практически совпадают. Несущественные различия в определении причин смерти можно охарактеризовать следующим образом. Австрийская медико-патологоанатомическая практика отличалась от галицийских трактовок причин смерти узников и более поздней советской системы здравоохранения, к которой принадлежал уже сам Р.Д. Мирович. К примеру, та же гангрена может быть отнесена

Таблица 1

Данные о заболеваниях – причинах смерти узников лагеря Талергоф

Table 1

Data on diseases – causes of death of prisoners of the Talerhof camp

Заболевание	Умершие, австрийские данные	Умершие, данные Р.Д. Мировича
Сыпной тиф	768	725
Заболевания органов дыхания	196	217
Заболевания пищеварительной системы	30	20
Заболевания сердечно-сосудистой системы	208	213
Маразм	174	222
Ревматизм	–	1
Туберкулез	119	106
Заболевания почек	–	42
Отеки	75	–
Миксэдема	15	–
Дизентерия	26	24
Холера	20	18
Физический урон, увечья	8	–
Паралич	–	6
Желтуха	–	1
Гангрена	–	11
Эпилепсия	–	3
Менингит	–	1
ИТОГО	1639	1610

к разделу «физические увечья», отеки – к заболеваниям почек или легких. Кроме того, как отмечает уже австрийская исследовательская группа, в связи с огромным числом ежедневных смертей в периоды вспышек тифа врачи могли неверно определить реальную причину смерти либо не вдаваться в ее подробности [2, S. 129]. Примечательно, что данные, приводимые В.Р. Вавриком о семейных заключенных, которых «загрызли вши», не подтверждаются полученными результатами [11, с. 36].

Большой интерес представляют формулировки, которые применяются к описанию того, как узник принял смерть:

- повешен – 95 случаев;
- заколот – 19 случаев;
- убит – 28 случаев;
- замучен – 7 случаев;
- «погиб от заблудшей пули» – 1 случай.

Данные формулировки позволяют нам понять, что насильственные смерти все-таки имели место в лагере Талергоф. Исследовательская группа отмечает, что таких ситуаций за всю историю лагеря было несколько (при этом не называется точное число насильственных смертей в лагере), и каждый из подобных случаев подвергался тщательному расследованию [2, S. 83].

Наконец, мы приблизились к главному вопросу настоящего исследования: был ли узник Талергофа русофилом. Работа австрийской исследовательской группы не дает ответа на этот вопрос. В «Алфавитном указателе...» мы находим следующие упоминания:

- «русофил» – 612 случаев;
- «москвофил» – 43 случая;
- «руссифил» – 70 случаев.

Таким образом, лишь 725 узников из упомянутых Р.Д. Мировичем лиц были напрямую обвинены в русофильстве. Мы также можем несколько расширить спектр рассматриваемых терминов и добавить к ним близкие по смыслу:

- «симпатизировал России» – 12 случаев;
- «связь с москалями» – 33 случая.

Для многих русофилов Р.Д. Мирович приводит основание, из-за которого австро-венгерские власти считали то или иное лицо причастным к связям с Россией. Среди основных – членство в русофильских организациях:

- общество им. М. Качковского – 368 упоминаний;
- русские читальни – 11 упоминаний;
- галицко-русская матица – 76 упоминаний;
- москвофильская бурса – 35 упоминаний;
- ставропигийское братство – 101 упоминание.

Кроме того, в эти списки можно включить и такие категории, как «политически неблагонадежный» (70 упоминаний) и «православный» (77 упоминаний), однако в последнем случае необходимо уточнить детали биографии для каждого интернированного лица, чтобы иметь возможность достоверно выявить русофильский контекст.

Таким образом, лишь каждый десятый узник лагеря Талергоф был обвинен в русофильстве. Не будет ошибочным предположение, что многие узники вполне могли тайно симпатизировать России и русофильским идеям, состоять в каких-либо русофильских обществах, однако этому нет непосредственного подтверждения в исследуемом источнике.

ВЫВОДЫ

Проведенная работа демонстрирует, что формально в лагере Талергоф лишь каждый десятый узник был документально уличен в русофильстве. Большинство узников – лица мужского пола, чаще всего крестьяне и священники старше 35 лет из Галиции, большей части из которых так и не были предъявлены официальные обвинения. Основная масса погибших в лагере перенесла тиф – болезнь, которая возникает ровно в тех условиях, которые существовали в лагере. Их смерть не была спланированным актом уничтожения, а явилась следствием административных просчетов и военной дезорганизации.

Список источников

1. *Маковский В.* Талергоф. Воспоминания и документы. Львов, 1934. 260 с.
2. *Hoffmann, G., Goll N.-M., Lesiak P.* Thalerhof 1914–1936. Die Geschichte eines vergessenen Lagers und seiner Opfer. Herne: Gabriele Schäfer Verlag, 2010. 212 S.
3. *Клопова М.Э.* Терезин и Талергоф: трагедия «тирольцев Востока» // Народы Габсбургской монархии в 1914–1920 гг.: от национальных движений к созданию национальных государств. М., 2012. С. 209–219.
4. *Бобров А.А.* От Волыни – до Подыни – легендарный Брусиловский. М., 2014. 440 с.
5. *Stibbe M.* Enemy aliens, deportees, refugees: internment practices in the Habsburg Empire, 1914–1918 // *Journal of Modern European History*. 2014. Vol. 12. P. 479–499.
6. *Вендланд А.В.* Русофилы в Галичине. Украинские консерваторы между Австрией и Россией в 1848–1915. Львов, 2015. 688 с.
7. *Пашиева Н.М.* Русское движение в Галичине XIX–XX в. Постановка проблемы // *Славянский альманах*. 1999. № 1. С. 117–132.
8. *Суляк С.Г.* Русины в Период первой мировой войны и русской смуты // *Русин*. 2006. № 1 (3). С. 46–65.
9. *Сурнин В.Б.* Талергоф // *Карпатская Русь*. 2016. № 5 (78). С. 6–7.
10. *Чучко М.К.* Православная церковь на Буковине во время Первой мировой войны // *Русин*. 2014. № 3 (37). С. 85–108.
11. *Ваврик В.Р.* Терезин и Талергоф. К 50-летней годовщине трагедии галицко-русского народа. Филадельфия, 1966. 97 с.
12. *Szłanta P.* The Lemkos' Great War: Wartime Experiences of the Lemko People, 1914–1918 // *Acta Poloniae Historica*. 2016. Vol. 113. P. 7–36.
13. Народы Габсбургской монархии в 1914–1920 гг.: от национальных движений к созданию национальных государств / отв. ред. М. Волос, Г. Шкундин. М., 2012. 456 с.

References

1. *Makovskiy V.* *Talergof. Vospominaniya i dokumenty* [Talerhof. Memoirs and Documents]. Lviv, 1934, 260 p. (In Russian).
2. *Hoffmann G., Goll N.-M., Lesiak P.* *Thalerhof 1914–1936. Die Geschichte eines vergessenen Lagers und seiner Opfer*. Herne, Gabriele Schäfer Verlag Publ., 2010, 212 S. (In German).
3. *Klopova M.E.* Terezin i Talergof: tragediya «tirol'tsev Vostoka» [Terezin and Talerhof: the tragedy of the “Tyroleans of the East”]. *Narody Gabsburgskoy monarkhii v 1914–1920 gg.: ot natsional'nykh dvizheniy k sozdaniyu natsional'nykh gosudarstv* [The Peoples of the Habsburg Monarchy in 1914–1920: From National Movements to the Creation of National States]. Moscow, 2012, pp. 209–219. (In Russian).
4. *Bobrov A.A.* *Ot Volyni – do Podyni – legendarnyy Brusilovskiy* [From Volhynia to Podynia – the Legendary Brusilovsky]. Moscow, 2014, 440 p. (In Russian).
5. *Stibbe M.* Enemy aliens, deportees, refugees: internment practices in the Habsburg Empire, 1914–1918. *Journal of Modern European History*, 2014, vol. 12, pp. 479–499.
6. *Vendland A.V.* *Rusofily v Galichine. Ukrainskiye konservatory mezhdu Avstriey i Rossiyey v 1848–1915* [Russophiles in Galicia. Ukrainian Conservatives between Austria and Russia in 1848–1915]. Lviv, 2015, 688 p. (In Russian).
7. *Pashayeva N.M.* Russkoye dvizheniye v Galichine XIX–XX v. Postanovka problemy [Russian movement in Galicia in the 19th–20th centuries. Statement of the problem]. *Slavyanskiy al'manakh* [Slavic Almanac], 1999, no. 1, pp. 117–132. (In Russian).
8. *Sulyak S.G.* Rusyny v period pervoy mirovoy voyny i russkoy smuty [Rusyns during the First World War and Russian troubles]. *Rusin*, 2006, no. 1 (3), pp. 46–65. (In Russian).
9. *Surnin V.B.* Talergof [Talerhof]. *Karpatskaya Rus'* [Carpathian Rus], 2016, no. 5 (78), pp. 6–7. (In Russian).
10. *Chuchko M.K.* Pravoslavnaya tserkov' na Bukovine vo vremya Pervoy mirovoy voyny [Orthodox Church in Bukovina during First World War]. *Rusin*, 2014, no. 3 (37), pp. 85–108. (In Russian).

11. Vavrik V.R. *Terezin i Talerhof. 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).
12. Szlanta P. The Lemkos' Great War: Wartime Experiences of the Lemko People, 1914–1918. *Acta Poloniae Historica*, 2016, vol. 113, pp. 7-36.
13. Volos M., Shkundin G. (executive eds.). *Narody Gabsburgskoy monarchii v 1914–1920 gg.: ot natsional'nykh dvizheniy k sozdaniyu natsional'nykh gosudarstv* [The peoples of the Habsburg Monarchy in 1914–1920: from National Movements to the Creation of Nation-States]. Moscow, 2012, 456 p. (In Russian).

Информация об авторе

Юрлов Александр Романович, аспирант, кафедры 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), yurlovsasha@mail.ru

Статья поступила в редакцию 21.12.2021
Одобрена после рецензирования 23.03.2022
Принята к публикации 04.04.2022

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), yurlovsasha@mail.ru

The article was submitted 21.12.2021
Approved after reviewing 23.03.2022
Accepted for publication 04.04.2022

