



ТАМБОВСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ Г.Р. ДЕРЖАВИНА

ISSN 1810-0201

ВЕСТНИК ТАМБОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

2019, ТОМ 24, № 181

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



Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, рекомендуемых Высшей аттестационной комиссией для опубликования основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (отрасли науки: педагогические науки, исторические науки)

СОДЕРЖАНИЕ

4 CONTENTS

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

- 7 *Т.И. Гущина,
Л.Н. Макарова,
А.Ю. Курин* Модель непрерывного педагогического образования в регионе: опыт реализации и перспективы развития

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

- 17 *И.Н. Аксенова* Роль коллокаций в формировании лексических навыков речи
- 26 *Г.Н. Насырова* Формирование навыков чтения у слушателей магистратуры по направлению подготовки «Международные отношения» (на материале статей СМИ)
- 34 *Э.Г. Юзбашева* Содержание обучения студентов языкового вуза грамматике на основе интернет-проектов
- 43 *Ю.В. Токмакова* Психолого-педагогические условия обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения
- 55 *Т.В. Байдикова* Методическая модель обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения

ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

- 68 *К.И. Засядько,
Л.М. Тафинцева,
С.А. Маскалянова,
О.А. Данковцев* Обеспечение социально-педагогической адаптации глухих учащихся в профессиональных образовательных учреждениях среднего профессионального образования

ПЕДАГОГИКА ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 76 *М.В. Воропаев,
С.С. Кучкарева* Проблема диагностики результативности педагогического дизайна коммуникаций младших школьников

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

- 86 *О.С. Терентьева,
Г.И. Дерябина,
В.Л. Лернер* Валеологическое сопровождение учебного процесса в высших учебных заведениях
- 96 *Хыу Чунг Нгуен,
М.В. Жийяр* Построение макроцикла подготовки студенческой команды по гандболу
- 104 *В.Б. Болдырева,
М.В. Кузьменко,
Ю.А. Кейно,
М.Ю. Богданов* Развитие физических качеств у дошкольников на занятиях ритмической гимнастикой
- 113 *Д.А. Колесниченко,
Ю.О. Полунин* Особенности интервальных тренировок и их преимущества в развитии физической силы, скорости и ловкости в обучении сотрудника органов внутренних дел

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

- 120 *А.В. Дмитриева* Теоретико-методологические основы развития творческой активности детей

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

- 128 *Р.Р. Джаббаров* А.С. Шишков о Петре Великом
- 137 *Л.Н. Патрина* Тамбовская публичная библиотека как элемент провинциальной культурной среды
- 144 *Феодосий (Васнев),
митрополит
Тамбовский
и Рассказовский* Устройство Тамбовской духовной семинарии: Тамбовская епархия в 1860–1870-х годах
- 149 *Р.М. Житин* Вотчинные архивы в усадьбах тамбовских помещиков: национализация документального наследия
- 156 *М.К. Акользина* Культура повседневности купечества провинциальных городов Тамбовской губернии в первой половине XIX века
- 164 *Е.Ю. Невзоров,
С.В. Букалова,
С.Н. Симонов* Солдатские дети как особый социальный институт в Российской империи во второй половине XIX века
- 173 *П.П. Щербинин,
И.А. Шикунова* «Ты дефективный или аморальный?». Проблемы селекции и социализации «морально-дефективных» детей в 20-е гг. XX века в Советской России: региональные аспекты
- 185 *С.А. Исайчев* Суеверия и народные обряды в Самарской, Саратовской и Пензенской губерниях

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

- 192 *А.Н. Гарасимчук* Франц Иосиф I как монарх и политик (в оценке британской газеты “The Times”)
- 198 *А.Г. Топильский* Характер развития крупного землевладения в Галиции в 1848–1902 гг.

ПАМЯТИ А.Г. АЙРАПЕТОВА. НЕКРОЛОГ

Арутюн Гургенович Айрапетов (1950–2019)

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 к. юрид. н. В.Ю. Стромов (г. Тамбов, Российская Федерация)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА: д. пед. н., проф. П.В. Сысоев (научный редактор) (г. Тамбов, Российская Федерация), И.В. Ильина (отв. секретарь) (г. Тамбов, Российская Федерация), д. ист. н., проф. А.Г. Айрапетов (г. Тамбов, Российская Федерация), д. культурологии, проф. Е.И. Григорьева (г. Москва, Российская Федерация), д. истории, проф. Тьерри Гробуа (г. Люксембург, Люксембург), д. пед. н., проф. М.И. Долженкова (г. Тамбов, Российская Федерация), д. пед. н., проф. И.Ф. Исаев (г. Белгород, Российская Федерация), д. ист. н., проф. В.В. Канищев (г. Тамбов, Российская Федерация), д. ист. н., проф. С.Г. Кашенко (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация), д. пед. н., проф. Р.М. Куличенко (г. Тамбов, Российская Федерация), к. пед. н., доц. Е.П. Лисицын (г. Тамбов, Российская Федерация), д. пед. н., проф. Л.Н. Макарова (г. Тамбов, Российская Федерация), д. пед. н., проф. Т.Э. Мангер (г. Тамбов, 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. педагогики, проф. П.Дж. Митчелл (г. Дерби, Великобритания); д. филос. н., проф. И.В. Налетова (г. Тамбов, Российская Федерация), д. ист. н., проф. С.А. Нефедов (г. Екатеринбург, Российская Федерация), д. мед. н., проф. Э.М. Османов (г. Тамбов, Российская Федерация), д. пед. н., проф. А.Г. Пашков (г. Курск, Российская Федерация), д. пед. н., проф. Л.С. Подымова (г. Москва, Российская Федерация), д. пед. н., проф. О.Г. Поляков (г. Тамбов, Российская Федерация), д. ист. н., проф. В.В. Романов (г. Тамбов, Российская Федерация), д. пед. н., доц. Т.А. Селитреникова (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация), д. мед. н., проф. С.Н. Симонов (г. Тамбов, Российская Федерация), д. ист. н., проф. А.С. Туманова (г. Москва, Российская Федерация), д. психол. н., проф. Е.А. Уваров (г. Тамбов, Российская Федерация), доктор, проф. истории Хок Стивен Л. (г. Три-Ситис, США), д. пед. н., проф. И.А. Шаршов (г. Тамбов, Российская Федерация).

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

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

Электронная почта: vestnik1@tsu.tmb.ru; ilina@tsutmb.ru

Веб-сайт: <http://journals.tsutmb.ru/series-humanities-about.html> (на русском языке);

<http://journals.tsutmb.ru/series-humanities-about-eng.html> (на английском языке)

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-70574 от 03 августа 2017 г.

Подписной индекс 83371 в каталоге АО Агентства «Роспечать»

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

Редакторы английских текстов: В.В. Ключихин, С.Ю. Можаров

Компьютерное макетирование Т.Ю. Молчановой

Для цитирования:

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2019. – Т. 24, № 181. – 216 с. – ISSN 1810-0201. – DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181

Подписано в печать 04.09.2019. Дата выхода в свет 10.10.2019

Формат А4 (60×84 1/8). Гарнитура «Times New Roman». Печать на ризографе.

Печ. л. 27,00. Усл. печ. л. 25,11. Тираж 1000 экз. Заказ № 19203. Цена свободная

Адрес издателя: 392000, Тамбовская обл., г. Тамбов, ул. Интернациональная, д. 33. ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»

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. Эл. почта: izdat_tsu09@mail.ru

© ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», 2019

© Журнал «Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки», 2019

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

Ответственность за содержание публикаций несет автор

CONTENTS

PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL

- 7 *T.I. Gushchina,
L.N. Makarova,
A.Y. Kurin* Model of continuing pedagogical education in the region: implementation experience and development prospects

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

- 17 *I.N. Aksenova* The role of collocations in the lexical speech skills formation
- 26 *G.N. Nasyrova* Reading skills development of Master's Degree Students in "International Relations" programme (based on Mass Media articles)
- 34 *E.G. Yuzbasheva* Content of teaching students of linguistic university grammar on the basis of Internet projects
- 43 *Y.V. Tokmakova* Psychological and pedagogical conditions for teaching foreign professional communication students of "Technology of production and processing of agricultural products" programme based on the model of content and language integrated learning
- 55 *T.V. Baydikova* Methodical model for teaching foreign professional communication students of "Agricultural Engineering" programme based on content and language integrated learning

QUESTIONS OF SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

- 68 *K.I. Zasyadko,
L.M. Tafintseva,
S.A. Maskalyanova,
O.A. Dankovtsev* Social and pedagogical adaptation development of deaf students in vocational educational institutions of secondary vocational education

PEDAGOGY OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

- 76 *M.V. Voropaev,
S.S. Kuchkareva* The problem of diagnosing the results of educational design of communications of younger students

THEORY AND METHODS OF PHYSICAL TRAINING TEACHING

- 86 *O.S. Terentyeva,
G.I. Deryabina,
V.L. Lerner* Valeological support of the educational process in higher education institutions
- 96 *Huu Trung Nguyen,
M.V. Gillard* Construction of the macrocycle of training the student team on handball
- 104 *V.B. Boldyreva,
M.V. Kuzmenko,
Y.A. Keyno,
M.Y. Bogdanov* Physical qualities development of pre-school students in rhythmic gymnastics classes
- 113 *D.A. Kolesnichenko,
Y.O. Polunin* Features of interval training and their advantages in the development of physical strength, speed and agility in the teaching of an employee of internal affairs bodies

THEORY AND METHODS OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY ORGANIZATION

- 120 *A.V. Dmitrieva* Theoretical and methodological bases of children's creative activity development

NATIONAL HISTORY

- 128 *R.R. Dzhabbarov* A.S. Shishkov on Peter the Great
- 137 *L.N. Patrina* Tambov public library as an element of provincial cultural environment
- 144 *Theodosius (Vasnev),
Metropolitan of Tambov
and Rasskazovo* Arrangement of the Tambov Theological Seminary: Tambov Diocese in the 1860–1870s
- 149 *R.M. Zhitin* Patrimonial archives of the Tambov landowners' estates: the documentary heritage nationalization
- 156 *M.K. Akolzina* Merchants' daily life culture in provincial towns of Tambov Province in the first half of the 19th century
- 164 *E.Y. Nevzorov,
S.V. Bukalova,
S.N. Simonov* Soldiers' children as a special social institution in the Russian Empire in the second half of the 19th century
- 173 *P.P. Shcherbinin,
I.A. Shikunova* "Are you defective or immoral?". Problems of selection and socialization of "morally defective" children in the 20s of the 20th century in Soviet Russia: regional aspects
- 185 *S.A. Isaichev* Superstitions and folk rites in the Samara, Saratov and Penza Governorates

FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

- 192 *A.N. Garasimchuk* Franz Joseph I as a monarch and politician (presented by the British newspaper "The Times")
- 198 *A.G. Topilsky* The nature of the development of large land ownership in Galicia in 1848–1902
- 204 *E.A. Zhitnov* Ideological and educational logistics in determining success of contemporary state educational policy, implemented in Republic of South Africa (RSA)

IN MEMORIAM OF A.G. AIRAPETOV. NECROLOGUE

Aryutyun Gurgenovich Airapetov (1950–2019)

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 Candidate of Jurisprudence V.Y. Stromov (Tambov, Russian Federation)

EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL: Doctor of Pedagogy, Professor P.V. Sysoyev (Scientific Editor) (Tambov, Russian Federation), I.V. Ilyina (Executive Editor) (Tambov, Russian Federation), Doctor of History, Professor A.G. Airapetov (Tambov, Russian Federation), Doctor of Culturology, Professor E.I. Grigorieva (Moscow, Russian Federation), Doctor of History, Professor Thierry Grosbois (Luxembourg, Luxembourg), Doctor of Pedagogy, Professor M.I. Dolzhenkova (Tambov, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor I.F. Isayev (Belgorod, Russian Federation), Doctor of History, Professor V.V. Kanishev (Tambov, Russian Federation), Doctor of History, Professor S.G. Kashenko (St. Petersburg, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor R.M. Kulichenko (Tambov, Russian Federation), Candidate of Pedagogy, Associate Professor E.P. Lisitsyn (Tambov, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor L.N. Makarova (Tambov, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor T.E. Manger (Tambov, 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 Pedagogy, Professor P.J. Mitchell (Derby, Great Britain), Doctor of Philosophy, Professor I.V. Naletova (Tambov, Russian Federation), Doctor of History, Professor S.A. Nefedov (Ekaterinburg, Russian Federation), Doctor of Medicine, Professor E.M. Osmanov (Tambov, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor A.G. Pashkov (Kursk, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor L.S. Podyumova (Moscow, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor O.G. Polyakov (Tambov, Russian Federation), Doctor of History, Professor V.V. Romanov (Tambov, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Associate Professor T.A. Selitrenikova (St. Petersburg, Russian Federation), Doctor of Medicine, Professor S.N. Simonov (Tambov, Russian Federation), Doctor of History, Professor A.S. Tumanova (Moscow, Russian Federation), Doctor of Psychology, Professor E.A. Uvarov (Tambov, Russian Federation), Doctor, Professor of History Hoch Steven L. (Tri-Cities, USA), Doctor of Pedagogy, Professor I.A. Sharshov (Tambov, Russian Federation)

Editors address: 33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Tambov Region, Russian Federation

Editors telephone number: (4752)-72-34-34 extension 0440

E-mail: vestnik1@tsu.tmb.ru; ilina@tsutmb.ru

Web-site: <http://journals.tsutmb.ru/series-humanities-about.html> (In Russian);

<http://journals.tsutmb.ru/series-humanities-about-eng.html> (In English)

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

Subscription index in the catalogue of the Stock company Agency “Rospechat” is 83371

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

English texts editors: V.V. Klochikhin, S.Y. Mozharov

Computer layout by T.Y. Molchanova

For citation:

Tambov University Review. Series: Humanities. – Tambov, 2019. – Vol. 24, no. 181. – 216 p. – ISSN 1810-0201. – DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181

Podpisano v pechat' 04.09.2019. Data vykhoda v svet 10.10.2019

Format A4 (60×84 1/8). Garnitura «Times New Roman». Pechat' na rizografe.

Pech. l. 27,00. Usl. pech. l. 25,11. Tirazh 1000 ekz. Zakaz № 19203. Tsena svobodnaya

Publisher's address: 33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Tambov Region, Russian Federation, FSBEI of HE
“Derzhavin Tambov State University”

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

© FSBEI of HE “Derzhavin Tambov State University”, 2019

© The journal “Tambov University Review. Series: Humanities”, 2019

The reference is obligatory while reprinting and citation of materials.

The author is responsible for the contents of publications

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-7-16
УДК 378

Модель непрерывного педагогического образования в регионе: опыт реализации и перспективы развития

**Татьяна Ивановна ГУЩИНА, Людмила Николаевна МАКАРОВА,
Андрей Юрьевич КУРИН**

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9105-6821>, e-mail: tguasot@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1167-4185>, e-mail: mako20@inbox.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-7005>, e-mail: kurinandrey@mail.ru

Model of continuing pedagogical education in the region: experience and development prospects

Tatyana I. GUSHCHINA, Lyudmila N. MAKAROVA, Andrey Y. KURIN

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9105-6821>, e-mail: tguasot@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1167-4185>, e-mail: mako20@inbox.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-7005>, e-mail: kurinandrey@mail.ru

Аннотация. Обоснована необходимость разработки и реализации инновационной модели непрерывного педагогического образования в регионе. В качестве такой модели рассмотрен многоуровневый образовательный комплекс, созданный на базе Педагогического института Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, деятельность которого направлена на реализацию ряда федеральных проектов в рамках национального проекта «Образование». Позиция авторов статьи заключается в том, что разработанный комплекс обладает рядом несомненных преимуществ в сравнении с изолированными учебными заведениями, осуществляющими подготовку педагогических кадров, и способен эффективно разрешить имеющиеся проблемы в непрерывном педагогическом образовании региона. Обоснована структура многоуровневого образовательного комплекса, представляющая собой иерархию стадий-этапов, в которой предыдущий этап последовательно обеспечивает функционирование последующих. Каждый из пяти уровней (дошкольное образование, до-профессиональная педагогическая подготовка, среднее профессиональное образование, высшее и постдипломное образование) подробно описан: рассмотрены основные механизмы их функционирования, проанализирован имеющийся опыт реализации, представлены перспективы дальнейшего развития. Определены результаты влияния деятельности образовательного комплекса непрерывного педагогического образования на развитие Тамбовского региона.

Ключевые слова: национальный проект; непрерывное педагогическое образование; многоуровневый образовательный комплекс; модель; Педагогический институт; инновационная среда

Для цитирования: Гущина Т.И., Макарова Л.Н., Курин А.Ю. Модель непрерывного педагогического образования в регионе: опыт реализации и перспективы развития // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 181. С. 7-16. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-7-16

Abstract. We substantiate the necessity of developing and implementing an innovative model of continuous pedagogical education in the region. As such model, we consider a multilevel educational complex, created on the basis of the Pedagogical Institute of Derzhavin Tambov State University, whose activities are aimed at implementing a number of federal projects in the framework

of the national project "Education". Our position is that the developed complex has a number of undoubted advantages in comparison with isolated educational institutions that train personnel and is able to effectively resolve existing problems in the continuous pedagogical education of the region. We substantiate the structure of a multilevel educational complex, which is a hierarchy of stages, in which the previous stage sequentially ensures the functioning of the subsequent ones. Each of the five levels (preschool education, pre-vocational pedagogical training, secondary vocational education, higher and postgraduate education) is described in detail: the basic mechanisms of their functioning are examined, the existing experience of implementation is analyzed, and prospects for further development are presented. We determine the results of educational complex of continuing pedagogical education influence on the development of the Tambov Region.

Keywords: national project; continuing pedagogical education; multilevel educational complex; model; pedagogical institute; innovative environment

For citation: Gushchina T.I., Makarova L.N., Kurin A.Y. Model' nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya v regione: opyt realizatsii i perspektivy razvitiya [Model of continuing pedagogical education in the region: implementation experience and development prospects]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 181, pp. 7-16. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-7-16 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

На фоне активных инновационных процессов, происходящих во всех сферах жизни современной России, особо заметно усиление внимания общества к проблемам образования, повышению его качества и значимости для всех возрастных групп. В первую очередь это касается педагогического образования, которое объявлено приоритетным направлением модернизации российского образования в целом. Подтверждение этого утверждения мы видим в активно реализуемом национальном проекте «Образование», в котором особо выделены федеральные проекты педагогической направленности: «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Учитель будущего», «Цифровая образовательная среда» и «Новые возможности для каждого»¹.

Именно педагогическое образование должно обеспечить формирование профессионально компетентной личности педагога, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, осознавать личностную и общественную значимость педагогической деятельности, нести ответственность за ее результаты, способствовать социальной стабильности и развитию общества [1]. Осознание такого рода миссии педагогического образования требует пересмотра

основных направлений профессиональной подготовки будущего педагога.

Успешность профессиональной подготовки будущих педагогов во многом зависит от такого важнейшего фактора, как непрерывное образование личности. Именно идея «образования через всю жизнь» принята в качестве базовой во всех реализуемых или планируемых реформах образования. В полной мере данная идея относится к образованию учителя, которое, с одной стороны, соответствуя потребностям и запросам развития современного информационного общества, обретает статус особого механизма общественного и культурного развития региона, с другой – адекватно специфике педагогической деятельности и роли личности учителя в педагогическом процессе, которые предполагают непрерывное обогащение его профессиональной культуры и личностных качеств в соответствии с идеалами духовности, нравственности и гуманистического профессионализма [2–4].

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Проведенный анализ существующей в настоящее время в Тамбовской области региональной системы непрерывного педагогического образования позволяет констатировать, что она не обеспечивает в полной мере решения следующих задач:

– развитие инновационных механизмов профориентационной работы со старшеклассниками, целенаправленно ориентирующих

¹ Национальный проект «Образование». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения 16.06.2019).

их на педагогические профессии (до 2018/2019 учебного года в Тамбовской области отсутствовали классы педагогического профиля, а существовали (и продолжают существовать) социально-гуманитарные классы, которые ориентируют будущих абитуриентов в целом на гуманитарный блок, а не на педагогические профессии. В связи с этим старшеклассники недостаточно осознанно осуществляют выбор профиля обучения, так как они не имеют возможности получения первичного опыта будущей педагогической профессии);

- повышение уровня практической подготовленности к профессиональной деятельности студентов направления подготовки «Педагогическое образование» (уровни бакалавриата и магистратуры) (в настоящее время в Тамбовском регионе ощущается дефицит в педагогических кадрах по ряду профилей подготовки; наблюдается недостаточное использование совместных ресурсов Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина и баз практики);

- разработка вариативных способов вовлечения в педагогическую профессию лиц, не имеющих специального образования (анализ трудоустройства выпускников ТГУ в образовательные структуры Тамбовской области показывает, что работники 25–35 лет в большинстве не имеют базового педагогического образования (первые выпуски Педагогического института по большинству профилей подготовки были осуществлены в 2018 г.);

- реализация индивидуальных программ профессионального роста молодых учителей под руководством наставников.

ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛИ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Эффективное решение выявленных проблем предполагает разработку вариативных моделей инновационной профессиональной образовательной среды, способствующей максимальному раскрытию внутреннего потенциала всех субъектов образовательной сферы. В качестве такой модели можно рассматривать многоуровневый образовательный комплекс, созданный на базе Педагогического института Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина.

Данный комплекс, в первую очередь, направлен на реализацию ряда федеральных проектов в рамках национального проекта «Образование» – «Учитель будущего», «Новые возможности для каждого» и других приоритетных проектов: «Вузы как центры пространства создания инноваций», «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации».

Основная идея данного комплекса заключается в повышении эффективности и конкурентоспособности не только ТГУ им. Г.Р. Державина, но и других образовательных организаций региона, развитие и укрепление в них человеческого капитала вследствие кооперации, сетевого сотрудничества, налаживания процессов обмена информацией и совместного использования ресурсов.

Многоуровневый образовательный комплекс непрерывного педагогического образования имеет иерархическую структуру, в которой каждый предыдущий уровень обеспечивает функционирование последующих. Частично мы раскрывали данную структуру в предыдущих публикациях, в которых шла речь о прогностическом моделировании рассматриваемого комплекса [5–7]. Она включает в себя все стадии-этапы, на которых осуществляется непрерывное педагогическое образование – от дошкольного до постдипломного образования. Рассмотрим их подробно.

Дошкольное образование – 0 уровень. На данном уровне осуществляют свою деятельность центры образовательно-развивающего обучения детей «Импульс», «Развитие», Центр практической психологии, созданные на базе Педагогического института. В них работают как преподаватели, так и студенты-практиканты данного структурного подразделения.

Основные направления деятельности данных центров связаны с психолого-педагогическим сопровождением раннего развития детей в процессе проведения индивидуальных и групповых занятий; оказанием коррекционной помощи детям с различными отклонениями в развитии: общее недоразвитие речи, задержка психического развития, гиперактивность поведения и т. д.; организацией деятельности групп кратковременного пребывания для детей молодых родителей-

студентов, психолого-педагогическим консультированием родителей по различным вопросам воспитания и обучения детей, взаимодействия с ними и т. д. [5].

Следует особо подчеркнуть, что Педагогический институт обладает уникальными возможностями для организации индивидуального подхода к обучению детей дошкольного возраста, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), за счет привлечения студентов в качестве помощников воспитателей. Организация квази-профессиональной деятельности студентов педагогического направления на данном уровне осуществляется за счет моделирования содержания профессиональной деятельности и осуществления индивидуально-ориентированной, групповой педагогической, психологической, социальной помощи детям дошкольного, школьного возраста в контексте профессиональных действий педагога.

Интеграция интеллектуального потенциала педагогов-практиков и студентов педагогического профиля для совместного выполнения комплексных учебно-воспитательных программ способствует повышению статуса педагогического образования, его популяризации в Тамбовском регионе, пропаганде инновационного педагогического опыта.

Допрофессиональная педагогическая подготовка – 1 уровень, связанный с работой в профильных классах, организацией элективных курсов в образовательных организациях и профильного обучения в учреждениях дополнительного образования.

В целях обеспечения более качественного обучения и формирования устойчивой мотивации у школьников на будущую педагогическую деятельность с 2018/2019 учебного года на базе многоуровневого комплекса реализуется новая модель педагогических классов *«Педагогический предуниверсарий»*. Данная модель призвана обеспечить преемственность между общим и высшим образованием, программа рассчитана на обучающихся 10–11 классов общеобразовательных школ, желающих поступать в вузы на педагогические направления подготовки. К работе с обучающимися, в первую очередь, привлечены преподаватели Педагогического института ТГУ им. Г.Р. Державина, которые проводят теоретические и практические занятия, а также организуют учебную практику

обучающихся в образовательных организациях региона. Формат реализации модели предуниверсария предусматривает проведение занятий один раз в неделю (за счет часов, отводимых на внеурочную деятельность) на базе Педагогического института ТГУ. В 2019/2020 учебном году планируется вовлечение в работу «Педагогического предуниверсария» школьников г. Тамбов и Тамбовской области в количестве 50 человек, а к 2021 г. – 240 человек.

Для старшеклассников, обучающихся в Тамбовской области и за ее пределами, не имеющих возможности регулярно посещать очные занятия педагогического класса, осуществлен запуск модели *«Сетевой педагогический класс»*, предполагающей проведение занятий в формате видеолекций, вебинаров/медиауроков, видеоуроков/медиауроков, онлайн мастер-классов с возможностью записи материалов; организацию дистанционных конкурсов педагогических проектов, исследовательских конкурсов, дистанционных олимпиад, творческих сетевых лабораторий. В предыдущих публикациях мы предварительно рассматривали возможности сетевого педагогического класса как формы профессиональной ориентации старшеклассников [8].

Данный проект реализуется при поддержке администрации Тамбовской области, Управления образования и науки Тамбовской области, к нему привлечены школы г. Тамбов и Тамбовской области. Он предусматривает запуск летних выездных педагогических школ в формате образовательных экспедиций на базе спортивно-оздоровительного лагеря «Галдым» ТГУ им. Г.Р. Державина для учащихся 10–11 классов общеобразовательных организаций Тамбовского региона. Первая образовательная смена «Успех +» прошла в июне 2019 г. Количество школ Тамбовского региона, которые будут вовлечены в реализацию модели «Сетевой педагогический класс» к 2021 г., будет составлять 20 образовательных организаций.

Особо следует отметить одно из важнейших направлений, которое осуществляется в Педагогическом институте – реализация системы мер по развитию профессиональной грамотности обучающейся молодежи [9]. В настоящее время проводятся *декады профессиональной грамотности* для будущих педагогов, дефектологов и психологов. Каждый

день декады посвящен одной из сфер педагогической и психологической деятельности. Разработаны и реализуются вариативные программы профессиональных проб психолого-педагогической направленности: такой практико-ориентированный подход позволяет старшеклассникам более ответственно подойти к дальнейшему выбору профессии после девятого класса или выбрать психолого-педагогический профиль в десятом классе. Цель таких встреч – повысить роль науки в современном обществе и привлечь внимание будущих абитуриентов Тамбовского региона к педагогике и психологии в целом. Количество участников профессиональных проб и декад психолого-педагогической грамотности к 2021 г. достигнет не менее 560 человек.

В ближайшее время планируется создание портала «Школа-университет», который представляет собой интегрированный ресурсный центр взаимодействия общеобразовательных организаций и университета, направленного на вовлечение способных старшеклассников в педагогическую профессию, активизацию исследовательской и проектной деятельности школьников в педагогической сфере.

Среднее профессиональное образование (СПО) – 2 уровень. На данном уровне осуществляется интеграция с организациями среднего профессионального образования региона для предоставления выпускникам СПО возможности получения высшего образования по ускоренной форме обучения – переход на второй курс бакалавриата с двумя профилями (например, начальное образование и информатика, дошкольное образование и иностранный язык, физическая культура и психология, адаптивная физическая культура и БЖД, педагог-тьютор для детей с ОВЗ) или ускоренное получение высшего образования по направлениям: специальное дошкольное образование, социальная педагогика, начальное или дошкольное образование, физическая культура и т. д.). Кроме этого, планируется открытие в ТГУ им. Г.Р. Державина востребованных в настоящее время регионом направлений СПО: коррекционная педагогика в начальном образовании, педагогика дополнительного образования по работе с одаренными детьми и с детьми с ОВЗ и др.

Данное объединение позволит осуществить профессиональный и личностный рост

выпускникам СПО за счет усиления фундаментальной и практико-ориентированной составляющей по выбранным профилям подготовки в вузе, что приведет к созданию «среды возможностей» для формирования педагогических компетенций, необходимых для генерации прорывных решений и проектирования новых форм и технологий образовательной деятельности.

Высшее образование (бакалавриат, магистратура, аспирантура) – 3 уровень. Работа на данном уровне ведется в нескольких направлениях.

I. По мнению работодателей, у выпускников педагогического профиля наблюдается недостаточный уровень практической подготовки к профессиональной деятельности. В большинстве образовательных программ практика рассматривается как относительно самостоятельный, но все же второстепенный элемент учебного процесса, иллюстрирующий теоретические знания, освоенные в университетской аудитории. Для усиления практико-ориентированности образовательных программ открыты базовые психолого-педагогические кафедры в образовательных организациях региона: «школа-университет» (МАОУ «Центр образования № 13 им. Н.А. Кузнецова», Верхнеспасская СОШ Рассказовского района), «УДО-университет» (Центр творческого развития детей и юношества Тамбовской области), увеличение количества баз углубленных профессионально-ориентированных практик на площадках предприятий-партнеров по сетевому взаимодействию. Открыты базовые кафедры специальной педагогики в техникуме отраслевых технологий и дошкольных образовательных организациях. Работа на базовых кафедрах позволяет студентам Педагогического института шире использовать возможности педагогической практики во время учебы, что позволит начинающим учителям сформировать собственный педагогический стиль.

Начиная со 2 курса магистратуры планируется использовать элементы сэндвич-подготовки (модифицированный опыт сэндвич-курсов Великобритании)²: половина семестра

² Сэндвич-курсы в Великобритании – идеальное сочетание теоретических и практических навыков. URL: <https://britisheducation.org.ru/useful-information/sendvij-kursy-v-velikobritanii-idealnoe-sojzhenie-teoreticheskikh-i-prakticheskikh-navykov> (дата обращения 16.06.2019).

у студентов осуществляется аудиторная подготовка, половина – работа в вузе (стажировка – так как профиль образовательной программы – высшее образование) в качестве помощника преподавателя (новичок по классификации Великобритании). В это время предусматривается совместное наблюдение, планирование и анализ лекций и практических занятий, обсуждение актуальной педагогической литературы, совместное проектирование педагогического исследования, работа по профессиональному воспитанию студентов. По окончании стажировки студенты получают не только лучшее представление о рабочей атмосфере конкретной образовательной организации, но и рекомендации от руководителя, необходимые для их дальнейшего профессионального роста.

II. В соответствии с официальными сведениями о вакансиях Управления образования и науки Тамбовской области наблюдается дефицит (по данным сайта Управления образования и науки на 1 августа 2018 г. объявлено 235 вакансий педагогического профиля) в педагогических кадрах по следующим профилям: иностранный язык, математика, физика, также необходимы воспитатели, учителя начальных классов, педагоги-психологи, педагоги дополнительного образования. В соответствии с запросами региона планируется уточнение и расширение номенклатуры программ направлений подготовки «Педагогическое образование» с двумя профилями в соответствии с потребностями региона в профессиональных кадрах: в 2020 г. – физическая культура и дополнительное образование, дошкольное образование и дополнительное образование, в 2021 г. – начальное образование и русский язык, социальная педагогика и психология и т. д.; разработка дополнительных образовательных программ для студентов педагогических направлений подготовки с расширением сферы профессиональной деятельности будущего педагога: специалист по работе с одаренными детьми, специалист по командообразованию, суицидолог и др.

В настоящее время в комплексе на данном уровне ведется подготовка по 15 педагогическим профилям (уровень бакалавриата), по 6 профилям (уровень магистратуры) и по 5 профилям (уровень аспирантуры). Предполагается, что на этапе государственной ито-

говой аттестации будет осуществляться внешняя экспертиза выпускной квалификационной работы бакалавров и магистрантов, выполненной под двойным руководством (в качестве научного руководителя выступают преподаватель вуза и работодатель). Особого внимания заслуживает подготовка кадров высшей квалификации, выполняющих диссертационные исследования по научным проблемам, востребованным педагогическим сообществом региона.

III. Начата разработка дополнительных программ психолого-педагогического и методического содержания для студентов 3 и 4 курсов непедагогических направлений подготовки, мотивированных к педагогической деятельности. Формируется практика «образовательного хедхантинга» (head-hunting) – системы поиска, отбора и поддержки одаренных студентов, ориентированных на работу в образовательных организациях. Планируется обеспечение дистанционной поддержки профессиональной педагогической переподготовки студентов непедагогических направлений, разработка и внедрение онлайн-курсов для подготовки к педагогической деятельности по ряду направлений: математика, физика, информатика и др.

IV. Для лиц, уже работающих в образовательных учреждениях, но не имеющих педагогического образования, реализуется образовательная программа прикладной магистратуры. Планируется внедрение основных образовательных программ целевой подготовки педагогических кадров, разработанных на основе вариативных программ, соответствующих требованиям профессиональных стандартов педагогической деятельности и ФГОС (тьюторское сопровождение в инклюзивном образовании, дошкольная педагогика и психология, управление образовательными организациями с применением информационных систем, специальная психология, педагогика и психология спорта).

VI. В 2019/2020 учебном году планируется запуск регионального центра педагогических компетенций, направленного на реализацию широкого спектра инновационных практико-ориентированных образовательных программ, повышения квалификации педагогов практиков и профессиональной переподготовки студентов непедагогических специальностей. Центр предполагает научно-мето-

дическое сопровождение образовательной деятельности обучающихся в соответствии с требованиями профессионального стандарта и социально-экономическими и культурными потребностями региона. Основными задачами является качественное обновление системы педагогического образования, достигаемое путем интеграции кадровых, информационных и материально-технических ресурсов, обеспечивающих потребность региона в подготовке высококвалифицированных педагогических кадров.

Постдипломное образование – 4 уровень. На данном уровне осуществляется разработка и внедрение программ постдипломного сопровождения выпускников педагогического профиля на рабочем месте («Педагогическая интернатура»); разработка «Педагогического навигатора», который будет оказывать методическую поддержку молодым педагогам и предоставлять возможности для размещения их портфолио; развитие независимой оценки качества подготовки будущих педагогов [10].

Особое место занимает построение и реализация индивидуальных программ профессионального роста молодых учителей под руководством наставников (супервайзеров). Разработка программ осуществляется преподавателями университета совместно с представителями образовательных организаций, где работает выпускник, с учетом проблемных зон профессиональной деятельности молодого специалиста. Супервайзерами выступят преподаватели Педагогического института и опытные педагоги образовательных учреждений. Курсы подготовки супервайзеров будут осуществляться на базе Института дополнительно образования ТГУ. Количество молодых педагогов, участвующих в программе постдипломного сопровождения, к 2021 г. составит 150 человек.

Планируется апробация инструментария независимой оценки сформированности профессиональных компетенций выпускников направлений подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Специальное (дефектологическое) образование».

Кроме этого, для преподавателей высшей школы, не имеющих базового педагогического образования, разработана вариативная модель дополнительного профессионального

образования, включающая в себя три направления.

1. Внутрифирменное (базовое, инвариантное) направление – на нем осуществляется переподготовка преподавателей, не имеющих специального педагогического образования, но ориентированных на работу в вузах; разработка компетентностно-развивающих программ в соответствии с ФГОС, но с усиленным акцентом на подготовку по педагогике, психологии и частным методикам, профессиональной этике и педагогической риторике.

2. Внутрифирменное вариативное направление предусматривает подготовку преподавателей вуза различных дисциплин, ориентированных на совершенствование образовательного процесса в вузе с учетом интеграции ведущих идей компетентностного и личностно-развивающего подходов [11]; реализацию вариативных компетентностно-развивающих технологий конструирования индивидуальных образовательных траекторий в соответствии с образовательными потребностями разных категорий слушателей (освоение инновационно-предпринимательских компетенций, компетенций, связанных с инклюзивным образованием, с профилактикой девиантного поведения студентов, по работе с талантливой молодежью и др.).

3. Сетевое вариативное направление предусматривает разработку индивидуальных образовательных траекторий слушателей для повышения их уровня освоения современных цифровых технологий и создания массовых открытых онлайн-курсов (МООК) [12; 13].

Несомненный интерес как в научном, так и в практическом плане представляет собой разработка диагностического инструментария для квалификационных испытаний кандидатов (в том числе выпускников) на работу в сфере общего образования, а также для использования разработанной диагностической базы для создания моделей при аттестации педагогов.

Заслуживает внимания такое перспективное направление, как разработка и реализация программы на региональном уровне грантовой поддержки лучших выпускников ведущих российских университетов, трудоустраивающихся в муниципальные учреждения образования. Особую значимость для

региона может иметь учреждение Державинского гранта для молодых педагогов – выпускников ТГУ им. Г.Р. Державина, которые работают в образовательных организациях области не менее 3 лет и добились за это время определенных успехов в профессиональной деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, можно выявить следующие результаты влияния многоуровневого образовательного комплекса на развитие региона:

- обеспечение непрерывности педагогического образования;
- качественный рост профессионализма педагогов, связанный с формированием компетенций, востребованных в изменившихся социально-экономических условиях;
- разработка и апробация различных вариативных моделей допрофессиональной педагогической подготовки обучающихся;
- профилактика дефицита педагогических кадров, в том числе мотивирование выпускников педагогических направлений на работу в сельской местности в рамках программы «Земский учитель»;
- повышение эффективности управления за счет реализации механизмов преемственности различных уровней педагогического образования;
- интенсификация организационно-методической деятельности педагогов в ходе постдипломного образования приводит к разработке инновационных методик и техно-

логий профессиональной подготовки с учетом кадровых потребностей региона;

- формирование непрерывной системы карьерного профессионального роста педагога в соответствии с их индивидуальными запросами в современных социально-экономических условиях региона;
- совершенствование системы продвижения и внедрения педагогических инноваций, технологий обучения и воспитания в образовательных учреждениях всех уровней, укрепление связей с региональными бизнес-сообществами и т. д.;
- реализация механизма регулируемого формирования спроса на услуги образования и целевой подготовки педагогических кадров, распространение дистанционных образовательных услуг, в том числе в сельской местности;
- создание новых структурных форм взаимодействия с учреждениями-партнерами многоуровневого комплекса: экспериментальные площадки, лаборатории; филиалы кафедр и организация творческих групп педагогов-исследователей в рамках этих структур;
- развитие социокультурного взаимодействия на основе современных педагогических технологий, позитивно влияющих на характер социокультурного фона региона. Усиление привлекательности имиджа региона за счет расширения образовательно-культурных возможностей, предоставляемых университетом, расширение спектра культурно-познавательных мероприятий, конкурсов, выставок с участием преподавателей и студентов, закрепление в регионе молодых педагогов.

Список литературы

1. Подымова Л.С., Духова Л.И. Инновационная образовательная среда как средство развития профессионализма педагога // Высшее образование сегодня. 2018. № 1. С. 7-11. DOI 10.25586/RNU.NET.18.01.P.07
2. Джаганян А.Г. Непрерывная профессиональная подготовка специалистов как проблема обновления педагогического образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3 (10). С. 73-75.
3. Молоков Д.С. Предпосылки становления и развития непрерывного педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 2. С. 13-18.
4. Ильина Н.Ф. Модернизация непрерывного педагогического образования в контексте регионального развития // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. 2014. Т. 11. № 2. С. 124-128.
5. Гуцина Т.И., Макарова Л.Н., Шаршов И.А., Курин А.Ю. Концепция развития педагогического института Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. № 5-6. С. 7-18. DOI 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-7-18

6. Макарова Л.Н., Гуцина Т.И. Этапы личностного и профессионального роста современного педагога // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2016. Т. 15. № 3. С. 74-80. DOI 10.20310/1810-231X-2016-15-3-74-80
7. Гуцина Т.И., Макарова Л.Н., Шаршов И.А., Курин А.Ю. Развитие педагогического института Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина: образовательный блок // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2016. Т. 15. № 2. С. 40-44. DOI 10.20310/1810-231X-2016-15-2-40-44
8. Гуцина Т.И., Макарова Л.Н., Курин А.Ю. Сетевой педагогический класс как форма профессиональной ориентации старшеклассников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 174. С. 27-34. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-174-27-34
9. Стромов В.Ю., Сысоев П.В., Завьялов В.В. Развитие студенческого наставничества в научно-образовательной сфере в классическом университете // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 174. С. 7-14. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-174-7-14
10. Минюрова С.А., Леоненко Н.О., Багичева Н.В., Бывшева М.В. Педагогическая интернатура как практико-ориентированная программа целевой подготовки педагогов // Вестник Мининского университета. 2017. № 2 (19). 9 с.
11. Вербичкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с.
12. Копытова Н.Е. Массовые открытые онлайн-курсы повышения квалификации педагогов // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2015. № 2 (26). С. 37-42.
13. Гуцина О.М., Михеева О.П. Массовые открытые онлайн-курсы в системе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 7. С. 119-136.

References

1. Podymova L.S., Dukhova L.I. Innovatsionnaya obrazovatel'naya sreda kak sredstvo razvitiya professionalizma pedagoga [Innovative educational environment as means of developing teacher's professionalism]. *Vyssheye obrazovaniye segodnya* [Higher Education Today], 2018, no. 1, pp. 7-11. DOI 10.25586/RNU.HET.18.01.P.07 (In Russian).
2. Dzhaganyan A.G. Nepreryvnaya professional'naya podgotovka spetsialistov kak problema obnoveniya pedagogicheskogo obrazovaniya [Continuing professional training as a problem of updating teacher education]. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya* [Vector of Science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology], 2012, no. 3 (10), pp. 73-75. (In Russian).
3. Molokov D.S. Predposylki stanovleniya i razvitiya nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Prerequisites of continuous pedagogical education formation and development]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2017, no. 2, pp. 13-18. (In Russian).
4. Ilina N.F. Modernizatsiya nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya v kontekste regional'nogo razvitiya [Modernization of continuous pedagogical education in the context of regional development]. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova* [Bulletin of M.K. Ammosov North-Eastern Federal University], 2014, vol. 11, no. 2, pp. 124-128. (In Russian).
5. Gushchina T.I., Makarova L.N., Sharshov I.A., Kurin A.Y. Kontseptsiya razvitiya pedagogicheskogo instituta Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta imeni G.R. Derzhavina [The concept of pedagogic institute development of Tambov State University named after G.R. Derzhavin]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 5-6, pp. 7-18. DOI 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-7-18 (In Russian).
6. Makarova L.N., Gushchina T.I. Etapy lichnostnogo i professional'nogo rosta sovremennogo pedagoga [Stages of personal and professional growth of the modern teacher]. *Psikhologo-pedagogicheskiy zhurnal Gaudeamus – Psychological-Pedagogical Journal Gaudeamus*, 2016, vol. 15, no. 3, pp. 74-80. DOI 10.20310/1810-231X-2016-15-3-74-80 (In Russian).
7. Gushchina T.I., Makarova L.N., Sharshov I.A., Kurin A.Y. Razvitiye pedagogicheskogo instituta Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta imeni G.R. Derzhavina: obrazovatel'nyy blok [Development of teacher training college of tambov state university named after g. r. derzhavin: educational block]. *Psikhologo-pedagogicheskiy zhurnal Gaudeamus – Psychological-Pedagogical Journal Gaudeamus*, 2016, vol. 15, no. 2, pp. 40-44. DOI 10.20310/1810-231X-2016-15-2-40-44 (In Russian).
8. Gushchina T.I., Makarova L.N., Kurin A.Y. Setevoy pedagogicheskiy klass kak forma professional'noy orientatsii starsheklassnikov [Network educational class as a form of senior pupils professional orientation].

- Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 174, pp. 27-34. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-174-27-34 (In Russian).
9. Stromov V.Y., Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Razvitie studencheskogo nastavnichestva v nauchno-obrazovatel'noy sfere v klassicheskom vuze [Development of student mentoring in the research and educational sphere in a classical university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 174, pp. 7-14. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-174-7-14 (In Russian).
 10. Minyurova S.A., Leonenko N.O., Bagicheva N.V., Bivsheva M.V. Pedagogicheskaya internatura kak praktiko-orientirovannaya programma tselevoy podgotovki pedagogov [Pedagogical internship as a practically oriented program of targeted training of teachers]. *Vestnik Mininskogo universiteta – Vestnik of Minin University*, 2017, no. 2 (19), 9 p. (In Russian).
 11. Verbitskiy A.A., Larionova O.G. *Lichnostnyy i kompetentnostnyy podkhody v obrazovanii: problemy integratsii* [Personal and Competency-Based Approaches in Education: Problems of Integration]. Moscow, Logos Publ., 2009, 336 p. (In Russian).
 12. Kopytova N.E. Massovyie otkrytyie onlayn-kursy povysheniya kvalifikatsii pedagogov [Mass opened online courses in professional development of teachers]. *Psikhologo-pedagogicheskiy zhurnal Gaudeamus – Psychological-Pedagogical Journal Gaudeamus*, 2015, no. 2 (26), pp. 37-42. (In Russian).
 13. Gushchina O.M., Mikheyeva O.P. Massovyie otkrytyie onlayn-kursy v sisteme podgotovki i povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov [Massive open online courses for pedagogical staff training]. *Obrazovaniye i nauka – The Education and Science Journal*, 2017, vol. 19, no. 7, pp. 119-136. (In Russian).

Информация об авторах

Гущина Татьяна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, директор Педагогического института. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: tguasot@gmail.com

Вклад в статью: набор первичного материала, сбор и анализ статистических данных.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9105-6821>

Макарова Людмила Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и образовательных технологий. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: mako20@inbox.ru

Вклад в статью: общая концепция статьи, написание и оформление статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1167-4185>

Курин Андрей Юрьевич, кандидат педагогических наук, доцент, зам. директора Педагогического института по науке. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: kurinandrey@mail.ru

Вклад в статью: анализ отечественной литературы, написание части текста.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-700>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Макарова Людмила Николаевна
E-mail: mako20@inbox.ru

Поступила в редакцию 22.07.2019 г.
Поступила после рецензирования 09.08.2019 г.
Принята к публикации 23.08.2019 г.

Information about the authors

Tatyana I. Gushchina, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Director of Pedagogical Institute. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: tguasot@gmail.com

Contribution: source material acquisition, statistics data and analysis acquisition.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9105-6821>

Lyudmila N. Makarova, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Pedagogy and Educational Technologies Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: mako20@inbox.ru

Contribution to the article: general concept of the article, manuscript drafting and design.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1167-4185>

Andrey Y. Kurin, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Deputy Director of the Pedagogical Institute for Science. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: kurinandrey@mail.ru

Contribution to the article: Russian literature analysis, part of text drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-700>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Lyudmila N. Makarova
E-mail: mako20@inbox.ru

Received 22 July 2019
Reviewed 9 August 2019
Accepted for press 23 August 2019

Роль коллокаций в формировании лексических навыков речи

Инга Николаевна АКСЕНОВА

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
119991, Российская Федерация, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1, стр. 1
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2358-9383>, e-mail: ingaksenova@yandex.ru

The role of collocations in the lexical speech skills formation

Inga N. AKSENOVA

Moscow Pedagogical State University
1-1 Malaya Pirogovskaya St, Moscow 119991, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2358-9383>, e-mail: ingaksenova@yandex.ru

Аннотация. Основная цель обучения иностранному языку – формирование иноязычной коммуникативной компетенции, что предполагает развитие речевых умений и навыков. В методике существуют разные подходы к преподаванию иностранного языка, одним из которых является лексический подход. Несомненно, лексический подход подразумевает сконцентрированность на обучении лексике изучаемого языка. Однако существуют разные точки зрения на то, какие методы и формы работы являются наиболее эффективными. Овладение лексикой происходит путем изучения сочетаемости слов, фраз и сочетаний слов. Коллокации – это обособленное понятие, означающее определенные слова в языке, имеющие тенденцию употребляться вместе. Работа с коллокациями является существенным компонентом формирования лексических навыков, соответственно, следует говорить о включении коллокационной компетенции в коммуникативную компетенцию. Анализ методической литературы показал, что вопрос роли коллокаций в формировании лексических навыков речи не очень хорошо раскрыт в отечественной и зарубежной методической литературе и требует более подробного изучения. В представленной статье: 1) проведен анализ работ отечественных и зарубежных ученых по лексическому подходу в обучении иностранному языку; 2) доказано, что процесс освоения лексики идет путем освоения определенных сочетаний слов и умения с ними обращаться; 3) выведено определение коллокаций на основе изученных определений и классификаций ученых; 4) определено ключевое место коллокаций в изучении лексики.

Ключевые слова: коллокации; лексический подход; коллокационная компетенция; преподавание иностранного языка; сочетаемость слов

Для цитирования: Аксенова И.Н. Роль коллокаций в формировании лексических навыков речи // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 181. С. 17-25. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-17-25

Abstract. The main goal of teaching foreign language is the formation of foreign language communicative competence which implies the development of speech skills. In the methods there are different approaches to teaching foreign language, one of which is the lexical approach. Undoubtedly, the lexical approach involves focus on learning the vocabulary of the language. However, there are different points of view on which methods and forms of work are the most effective ones. Mastering vocabulary occurs by studying the compatibility of words, phrases and combinations of words. Collocations are an isolated concept, meaning certain words in a language that tend to be used together. Working with collocations is an essential component of the lexical skills formation, accordingly, we should speak about the inclusion of collocational competence in communicative competence. Analysis of the methodic literature showed that the issue of the collocations' role in the lexical speech skills formation is not very disclosed in the domestic and foreign methodic literature. In the presented article: 1) we conduct an analysis of the works of domestic and foreign scientists on the lexical approach in teaching foreign language; 2) we prove that the process of

learning vocabulary goes by learning certain combinations of words and the ability to use them;
 3) we derive the definition of collocations based on the definitions and classifications of scientists;
 4) we determine the key place of collocations in the vocabulary learning.

Keywords: collocations; lexical approach; collocational competence; teaching foreign languages; word compatibility

For citation: Aksenova I.N. Rol' kollokatsiy v formirovanii leksicheskikh navykov rechi [The role of collocations in the formation of the lexical speech skills]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 181, pp. 17-25. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-17-25 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции является главной целью обучения иностранному языку. Согласно Э.Г. Азимову и А.Н. Щукину, коммуникативная компетенция – это «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» [1]. Владение иноязычной коммуникативной компетенцией предполагает, что человек организует свою речевую деятельность адекватно ситуации общения. Для успешного речевого общения недостаточно одного знания языковых правил. Наряду с лингвистическими компонентами выступают и социокультурные компоненты.

Языковая компетенция подразумевает способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения [1]. В данном отношении актуален лексический подход к преподаванию иностранного языка. Составляющей частью лексического подхода является изучение отдельных лексических единиц. Коллокации – это лексические единицы, наравне со словосочетаниями, идиомами, фразовыми глаголами и др. Изучение роли коллокаций как самостоятельных лексических единиц в формировании навыков правильного словоупотребления и словообразования в устной и письменной речи в соответствии с ситуациями и целями коммуникации не выступало предметом отдельного исследования, что и определило актуальность данной работы.

ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

На сегодняшний день приобретение лексических навыков во многом происходит во время выполнения упражнений, нацеленных на сформированность других языковых навыков. Однако, как показывает практика, этого недостаточно для формирования широкого словарного запаса. Лексический подход считается альтернативой грамматическим подходам, и его придерживаются многие авторы, которые рассматривают лексику как точку опоры коммуникативной компетенции. Противники лексического подхода приводят как аргумент, что у него нет подробной и детализированной теории обучения. Однако М. Льюис утверждает, что лексический подход не означает отказ от коммуникативного подхода, а является продолжением его. Он приводит следующие выводы, сделанные на основе исследования освоения первого языка, которые, по его мнению, можно отнести и к освоению второго языка:

- освоение грамматики – это процесс наблюдения, гипотез и эксперимента;
- язык не осваивается путем изучения отдельных лингвистических форм, а затем формирования сочетаний из них, а напротив, приобретением способности разбивать целое на части;
- цельные фразы могут быть использованы без понимания их составных частей [2].

Лексический подход, по М. Льюису, сосредоточен на освоении изучающими лексики и сочетаний слов. Он заявляет, что изучение языка напрямую связано со способностью воспроизводить и производить лексические фразы как цельные структуры, без анализа их. Он называет данные структуры

chunks (в переводе – фрагменты, отрезки, куски). Эти фрагменты являются исходными данными, с помощью которых изучающие воспринимают языковые паттерны.

Н. Шмитт делает серьезный вклад в теорию обучения на основе лексического подхода, утверждая, что мозг хранит и перерабатывает коллокации, или лексические фрагменты, как отдельное целое [3]. Наш мозг способен хранить большие объемы информации в долговременной памяти, однако он намного более ограничен в отношении кратковременной памяти. Пример этому – воспроизведение языка в спонтанной речи. Это означает, что намного более эффективно для мозга воспроизводить фрагмент языка как один кусочек информации, нежели чем воспроизводить каждое слово из словосочетания, а потом формировать из него лексическую единицу.

По словам А.Н. Хомского, то, что говорит носитель языка и считает это своим «творческим» высказыванием, это на самом деле предварительно синтезированные элементы языка, которые составляют значительную часть устной и письменной речи говорящего [4]. Носители языка имеют огромный запас этих лексических сборных фрагментов, которые и обеспечивают беглость речи. Беглость зависит не столько от наличия большого набора грамматических правил и отдельного запаса слов, сколько от оперативного доступа к запасу лексических фрагментов (chunks). Может показаться, что говорящему нужны как предварительно синтезированные, автоматизированные элементы, так и творческие, генеративные. В течение долгого времени считалось, что язык состоит из грамматических структур и набора отдельных словарных элементов. Грамматика имела приоритет над лексикой. Словарный запас рассматривался как вторичный по важности, служащий только для демонстрации значения и объема грамматики. Однако, в соответствии с лексическим подходом, такая дихотомия считается нереалистичной и основанной на ложных предположениях о языке. Язык – это, прежде всего, его лексикон. Ключевой принцип лексического подхода – различие между словарным запасом (традиционно понимаемым как набор отдельных слов с фиксированным значением) и лексикой (которая включает не только от-

дельные слова, а сочетания слов, которые мы храним в наших ментальных лексиконах). Последователи лексического подхода утверждают, что язык состоит из значимых фрагментов, которые в сочетании формируют непрерывный последовательный текст, и лишь небольшая часть произнесенных предложений является совершенно новым творением. Иными словами, лексика играет центральную роль в создании значения, а грамматика играет второстепенную роль в управлении этим значением.

Суммируя вышеперечисленные принципы лексического подхода, можно определить, как выглядит процесс обучения языку на его основе:

- язык изучается не путем заучивания отдельных звуков и структур и последующего их сочетания, а путем приобретения способности использовать фрагменты языка в нужном месте, а также разбивать эти фрагменты на части. Имеет место также использование цельных фрагментов без понимания их составных частей;
- замечать и записывать языковые шаблоны, фрагменты и типовые сочетания слов, коллокации;
- грамматика усваивается в процессе наблюдения, гипотезы и эксперимента. Таким образом, цикл *Observe-Hypothesise-Experiment* заменяет парадигму *Present-Practice-Produce*;
- наблюдение за грамматикой вместо объяснения грамматики;
- интенсивное и экстенсивное слушание и чтение на изучаемом языке;
- сравнение и перевод родного языка (L1) и изучаемого языка (L2). Данное сравнение идет по принципу «фрагмент на фрагмент» (chunk-fof-chunk), а не «слово в слово». Имеет целью повышение языковой осведомленности;
- повторение и рециркуляция видов деятельности;
- языковая догадка – угадывание значения слов из контекста;
- языковая деятельность должна быть направлена на естественное восприятие языка и повышение лексической осведомленности о лексической природе языка;
- работа со словарями и другими справочными инструментами.

По сути, лексический подход к обучению означает, что основное внимание уделяется помощи изучающим в приобретении словарного запаса. Самая важная стратегия, которую необходимо привить обучаемым, – научить их замечать лексические фрагменты во время их знакомства с языком, а потом уметь вставить их в нужное место. Наиболее существенным является основополагающее утверждение о том, что речепроизводство – это не синтаксический, управляемый правилами процесс, а напротив, извлечение больших фразовых единиц из памяти.

Принимая во внимание вышеизложенное, можно сделать логический вывод, что обучающим иностранному языку следует тратить больше времени на то, чтобы помогать учащимся развивать их запас фраз и меньше времени на грамматические структуры.

С другой стороны, не стоит принижать значение грамматики для успешного освоения иностранного языка. Нам представляется возможным и желательным совмещать оба подхода – лексический и грамматический для достижения единой цели – развития коммуникативной компетенции.

Согласимся с Н.Д. Гальсковой в том, что неотъемлемой предпосылкой реализации цели формирования иноязычной коммуникативной компетенции является «владение лексикой иностранного языка в плане семантической точности, синонимического богатства, адекватности и уместности ее использования» [5].

ИЗУЧЕНИЕ КОЛЛОКАЦИЙ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Обучение лексике является одним из компонентов формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Формирование лексических навыков предполагает обучение словарному составу языка. Однако для успешной коммуникации недостаточно просто знать языковую и графическую формы слова. Ведь одно и то же слово может встречаться в разных контекстах и речевых ситуациях, и может иметь иное значение в зависимости от тех слов, с которыми оно встречается в данном контексте. В соответствии с Е.Н. Солововой, употребление слов предпола-

гает знание наиболее типичных его сочетаний с другими словами, то есть коллокаций [6].

Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова утверждают, что для употребления слов в продуктивных видах речевой деятельности необходимо:

1) найти слово в памяти (подразумевается знание слова);

2) произвести слово в речь (подразумевается владение его звуковой и графической формой);

3) включить в сочетание на основе смысловой совместимости и в соответствии с грамматической нормой;

4) включить сочетание в предложение, текст [7].

Для того чтобы произвести вышеуказанные действия, необходимо обладать беглостью (fluency). Это понятие связывают со знанием языка. Для беглости речи ключевое значение имеет когнитивная обработка. Когнитивные компоненты значения рождаются в устойчивых словосочетаниях и обуславливаются частотной совместной встречаемостью слова с другими словами определенной тематики в различных контекстах. Беглость характеризуется большим набором шаблонных рядов слов, которые при уместном употреблении обеспечивают высокий уровень коммуникации. Многие годы понятие беглости соотносили с понятием спонтанности речи. Тем не менее последние исследования показали, что свободная речь – это деятельность, которая регулируется конкретными правилами и принципами. Спонтанная устная речь состоит из фраз, которые хранятся в мозге как отдельные единицы. При спонтанной речи мозг находит нужные единицы и связывает их в предложения и текст.

Однако Дж. Миллер и Р. Вейнерт заявляют, что речь не идет о том, что весь набор спонтанных речевых высказываний состоит исключительно из предварительно сфабрикованных юнитов, а о том, что существует некоторое количество скомпонованных соединений, «кусочков», которые помогают мозгу в декодизации услышанной речи и кодизации продуцируемой речи [8]. Беглость – это комбинация сфабрикованных юнитов и новых юнитов, формирующихся в зависимости от новой языковой ситуации. Тем не менее сфабрикованные заранее и отложившиеся в памяти юниты помогают как для форми-

рования предложений, так и для скорости речи. Для формирования в речи более долгих, связанных между собой речевых единиц ключевую роль играют именно автоматизированные кластеры слов, которые вступают во взаимодействие с новыми цепочками слов. Они обеспечивают базу, рамку для построения цельного высказывания, которая помогает говорящему на иностранном языке «вписать» в эту рамку иные лексические единицы и таким образом развивать беглость речи. При успешном запоминании данных языковых кластеров в ситуации необходимости спонтанно сформировать высказывание говорящему будет намного легче это делать при наличии готовых сочетаний слов. Его мозг будет работать только над тем, какие еще лексические единицы вставить в рамки уже известных и готовых кластеров. Во время произнесения кластеров мозг будет занят поиском либо новых кластеров, чтобы связать с предыдущим, либо отдельных лексических единиц, которые помогут связать кластеры друг с другом, либо синтаксического дискурса. Таким образом, будут ликвидированы паузы и заминки в речи, увеличится беглость и скорость речи.

Основываясь на вышеизложенном, можно сделать вывод, что беглость речи и приобретение коллокационной компетенции – взаимовлияющие понятия. Коллокации хранятся в памяти и извлекаются оттуда механически, обладают прагматической функцией, их использование определяется контекстом. И эти сфабрикованные юниты способствуют беглости речи.

ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ КОЛЛОКАЦИИ

С этимологической точки зрения коллокация произошла от латинского “collocare” (совмещать). Если дать слову «коллокация» определение с точки зрения лексики, то оно будет звучать так: это сочетание слов (двух или более), которые используются вместе. Тем не менее словосочетание и коллокация – это не одно и то же. Первым понятие «словосочетание» ввел Ф. Палмер в словаре «Грамматика английских слов» (1938). Термин «коллокация» был введен Дж. Фертом, который использовал его в технической лингвистической терминологии. Он выдвинул «кол-

локационное значение» как одно из способов значения, определив его как значение на уровне синтагматики, а не на уровне парадигмы [9]. Таким образом, термин «коллокация» стал широко известен только как часть технической терминологии лингвистики после работы Дж. Ферта. Он предположил, что «значение в коллокации» является лексическим значением «на уровне синтагматики», а не на уровне парадигмы. Парадигматическое отношение лексических предметов, с одной стороны, состоит из наборов слов, которые принадлежат к одному и тому же классу и могут заменять друг друга в конкретном грамматическом и лексическом контексте. С другой стороны, синтагматическое отношение лексических предметов относится к способности слова сочетаться с другими словами. Следовательно, попытка Дж. Ферта объяснить значение слова на словосочетательном уровне была уникальной, поскольку она касалась смысловых отношений между лексическими элементами на уровне синтагматических отношений, а не с традиционной точки зрения парадигматических отношений, таких как синонимия и антонимия. Таким образом, Дж. Ферт вводит идею, что семантику слова можно определить по контексту этого слова. Дж. Ферту принадлежит знаменитое изречение “a word is known by the company it keeps”, что в переводе означает «значение слова определяет его контекст».

В отечественном языкознании проблема коллокаций и коллокационной компетенции тоже имеет место. Например, О.С. Ахманова определяет коллокацию как лексико-фразеологически обусловленную сочетаемость слов в речи, как реализацию их полисемии [10]. Многие отечественные ученые вообще не рассматривают понятие коллокации и коллокационной компетенции. Например, Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин не включают данное понятие в свой словарь.

М.В. Хохлова систематизирует знания о коллокациях и показывает, что в зарубежной и отечественной лингвистике выделяются три основных подхода к определению понятия «коллокация»:

1) подход, берущий начало в работах британских контекстуалистов (J.R. Firth);

2) семантико-синтаксический подход (В.Н. Телия, А.Р. Cowie, F.J. Hausmann и др.);

3) подход в рамках теории «Смысл – Текст» (И.А. Мельчук, Л.Н. Иорданская) [11].

Например, Дж.Р. Ферт под «коллокациями» понимает часто встречающиеся сочетания слов, появление которых рядом друг с другом основывается на регулярном характере взаимного ожидания и является семантически обусловленным. В рамках семантико-синтаксического подхода коллокации рассматриваются как комплексные семантико-синтаксические единицы, характеризующиеся семантической, синтаксической и дистрибутивной регулярностью. В теории «Смысл – Текст» коллокации осмысляются как подкласс несвободных словосочетаний, или фразем.

Сочетаемость слов, или, как ее называют зарубежные ученые, *collocability*, представляет общий интерес для лингвистов, лексикографов и педагогов. Лингвистический аспект сочетаемости слов основан на том, что слова не существуют изолированно от других, они взаимодействуют с другими словами для того, чтобы передать смысл и выполнить основную функцию языка – общение. Лексика любого языка состоит из слов и разнообразных сочетаний этих слов.

Слово «коллокация» является объектом внимания ученых еще с конца XX века. Согласимся с А. Браши в определении коллокации как тенденции сочетания определенных слов в языке (в отличие от других, у которых нет этой тенденции объединения), и значение которых может быть выведено, по крайней мере, из одного из компонентов словосочетания [12]. Однако в качестве примера ученый приводит сочетание ‘to cut a deal’. Это спорно. Потому что для носителей языка, возможно, слово ‘deal’ определено подразумевает под собой глагол ‘cut’, однако, что касается русских студентов, изучающих английский язык как иностранный, то они скорее всего ассоциируют глагол ‘make’, когда видят слово ‘deal’. Данный пример еще раз показывает, что знание коллокаций слов, их совместимости – ключевое при коммуникации на иностранном языке. И носители языка, и изучающие его как иностранный должны обладать коллокационной компетентностью. Чтобы говорить на языке так, как это делают носители, студенты должны наблюдать, какие слова встречаются вместе. Следовательно, коллокационная компетенция, возможно, является одним из самых высоких

уровней владения языком, которого учащиеся должны стремиться достичь. Родной язык (L1) влияет на механизмы запоминания и использования в речи коллокаций из изучаемого языка (L2). Однако коллокации играют важную роль в связности и слаженности языка. Овладение основными коллокациями изучаемого языка (L2) должно стать основной целью обучения иностранным языкам. Поэтому существует необходимость глубже изучать проблему коллокаций в обучении иностранным языкам.

Изучение сочетаемости слов является существенной областью изучения языка. Понятие коллокации приобрело важность, потому что лингвисты выдвинули предположение, что в каждом языке существуют фиксированные формы выражения, которые сохраняются в умах или воспоминаниях носителей языка как целые куски. И носители языка зачастую понимают это интуитивно, не задумываясь. У носителя английского языка не возникнет сомнений в том, что существительное ‘deal’ сочетается с глаголом ‘to cut’, прилагательное ‘strong’ возможно применить для описания чая, а прилагательное ‘powerful’ нельзя. Однако для изучающих английский язык, для которых он L2, такие словосочетания не являются очевидными.

Коллокация – это в основном лексическая связь между словами. Основываясь на том, что язык – это живой механизм, который постоянно видоизменяется и в котором многие процессы взаимозависимы, и часто люди, говорящие на языке, создают нормы, а не наоборот, можно сделать вывод, что эти лексические отношения (коллокации) в большей степени подчиняются произвольности, возникающей из общего пользования языком, чем правилам).

Коллокации играют существенную роль в языке, поскольку они делают речь более интересной и наполненной. Однако освоение коллокаций изучаемого языка является проблемой. Даже продвинутые ученики часто строят неуместные или неприемлемые словосочетания. Здесь роль влияния родного языка может быть одной из основных причин в составлении коллокаций на изучаемом языке. Именно поэтому учитель так часто слышит на уроке «Можно сказать..?», «Это правильно, если я скажу..?». Как справедливо замечает Д. Кристал, коллокации создают

большие трудности в овладении иностранными языками [13]. Чем более устойчивое словосочетание, тем больше мы думаем о нем как о «идиоме» – шаблоне, который нужно запоминать в целом, а не как совокупность его частей. Коллокации зачастую зависят от языка и не являются общими для всех языков, а следовательно, вызывают языковые ошибки и нарушение коммуникации. Таким образом, они могут являться проблемой для изучающего иностранный язык, когда родной язык использует другие коллокации для описания одного и того же предмета/явления. Ф. Палмер [14] подчеркнул, что коллокации являются проблематичными как для изучающих английский язык, так и для носителей языка. Фактически есть доказательства того, что даже носители языка сталкиваются с трудностями при сопоставлении определенных слов, особенно в формальных письменных контекстах.

В соответствии со словарем Оксфорда, коллокация – это комбинация слов в языке, которая случается очень часто, более часто, чем бы могло произойти случайно¹. Однако существуют разные понятия о том, сколько слов и какого типа могут быть включены в коллокацию. В соответствии с одним определением, коллокации могут состоять из одного или двух главных слов, сопровождаемых функциональными словами (предлогами). А другие определения считают функциональные слова равнозначными компонентами коллокаций. Частично это объясняется тем, что изучение лексических конструкций в языке – относительно новая область, поэтому понятия, терминология и определения все еще в процессе формирования [15].

Несмотря на то, что существует много определений природы коллокаций, есть одна идея, с которой соглашается каждый ученый: в отличие от грамматических конструкций, не существует определенных правил для образования коллокаций. Только долговременное и многократно встречающееся употребление слов вместе образует коллокацию. К. Лакман говорит, что мы не знаем, почему в английском языке со словом *party* используются глаголы *have*, *hold*, *throw*, а не *make* [16]. Мы просто по умолчанию соглашаемся,

что говорить *throw a party* правильно, а *make a party* – неправильно.

Так как существует много определений, что такое коллокация, то многие ученые включают в это понятие и фразовые глаголы (*take up*), и глагольно-предложные сочетания (*walk in*), и полуустойчивые словосочетания. Полуустойчивые сочетания – это лексические (неграмматические) структуры, которые могут быть использованы постоянно, но с заменой одного слова или части. Например, “It’s a ... day to day”. Некоторые ученые считают идиомы коллокациями, мотивируя это тем, что идиома не позволяет вариативности.

Однако согласимся с К. Лакман в том, что вышеперечисленные структуры невозможно считать коллокациями, потому что они являются коллокациями только с технической точки зрения, но тем не менее являются отдельными понятиями, для того чтобы сделать процесс обучения и учения легче. Определение К. Лакман: коллокация – это сочетание в основном двух слов, состоящее из главных частей речи (существительные, глаголы, прилагательные и наречия). На основе этого предлагаются следующие типы коллокаций: «прилагательное + существительное» (*sunny day*); «глагол + существительное» (*learn a language*); «существительное + существительное» (*language school*). Следует отметить, что это касается, в частности, английского языка, потому что в русском языке сочетание слов «языковая школа» попадает в категорию «прилагательное + существительное». Следующие категории: «существительное + глагол» (*a ship sinks*); «глагол + наречие» (*speak slowly*), «наречие + прилагательное» (*quite common*). Данное определение нам представляется верным, но недостаточным для понимания концепта коллокации.

Анализ нескольких точек зрения на проблему коллокаций в контексте методики преподавания иностранного языка позволяет нам вывести следующее определение: коллокации – это определенные типичные сочетания слов в языке, которые состоят из нескольких лексических единиц, объединяющихся по той или иной причине и имеющих тенденцию к данному объединению.

¹ Oxford Learner’s Dictionaries. Available at: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/collocation?q=collocation> (accessed: 22.06.2019).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основываясь на вышеизложенной информации, можно сделать вывод, что коллокации занимают ключевое место в методике преподавания иностранного языка, в частности, в формировании лексических навыков речи. Изучение коллокаций нам представляется актуальным не только при лексическом подходе, но и при грамматических и иных подходах. Коллокация – это не словосочетание, не идиома и не фразовый глагол. Это отдельная единица, которая представляет

собой сочетание слов, которые имеют тенденцию к данному сочетанию (в отличие от других слов, не имеющих такую тенденцию). Данные единицы типичны для каждого языка, и для достижения беглости речи обучающимся следует обращать особое внимание не на отдельные слова в изучаемом языке, а на их коллокации. Важность изучения коллокаций позволяет нам сделать вывод о том, что коллокационная компетенция должна быть частью иноязычной коммуникативной компетенции, формирование которой является основной целью обучения иностранным языкам.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. 448 с.
2. Lewis M. The lexical approach: the state of ELT and the way forward. Hove, England: Language Teaching Publications, 1993.
3. Schmitt N. Key concepts in ELT: lexical Chunks // ELT Journal. 2000. Vol. 54. № 4. P. 400-401.
4. Хомский Н. Несколько методологических замечаний о порождающей грамматике // Вопросы языкознания. 1962. № 4. С. 110-122.
5. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006. 336 с.
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2005. 239 с.
7. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
8. Miller J., Weinert R. Spontaneous spoken language: syntax and discourse. Oxford: Oxford Clarendon Press, 1998.
9. Firth J.R. Selected papers of J.R. Firth, 1952–1959. L.: Harlow, Longman, 1968. 219 p.
10. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. URL: https://classes.ru/grammar/174.Akhmanova/source/worddocuments/_13.htm (дата обращения: 22.06.2019).
11. Хохлова М.В. Исследование лексико-синтаксической сочетаемости в русском языке с помощью статистических методов (на базе корпусов текстов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2010. 26 с.
12. Brashi A. Collocability as a problem in L2 production // Reflections on English Language Teaching. 2009. Vol. 8. № 1. P. 21-34.
13. Crystal D. The Cambridge encyclopedia of language. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 524 p.
14. Palmer F. Semantics. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. 164 p.
15. Коробейникова Н.Н. Коллокации с темпоральным значением immediately: корпусно-ориентированный подход // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2013. № 4 (25). С. 256-261.
16. Lackman K. Teaching Collocations: Activities for Vocabulary Building. Toronto: Ken Lackman and Associates Educational Consultants, 2011.

References

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New Dictionary of Methodic Terms and Concepts (Theory and Practice of Teaching Languages)]. Moscow, Ikar Publ., 2009, 448 p. (In Russian).
2. Lewis M. *The Lexical Approach: the State of ELT and the Way Forward*. Hove, Language Teaching Publications, 1993.
3. Schmitt N. Key concepts in ELT: lexical Chunks. *ELT Journal*, 2000, vol. 54, no. 4, pp. 400-401.
4. Khomskiy N. Neskol'ko metodologicheskikh zamechaniy o porozhdayushchey grammatike [A few methodological notes on generative grammar]. *Voprosy yazykoznanija* [Issues of Language Studies], 1962, no. 4, pp. 110-122. (In Russian).

5. Galskova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika* [Theory of Teaching Foreign Languages]. Moscow, Akademiya Publ., 2006, 336 p. (In Russian).
6. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyy kurs lektsiy* [Methods of Teaching Foreign Languages: Basic Course]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2005, 239 p. (In Russian).
7. Rogova G.V., Rabinovich F.M., Sakharova T.E. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole* [Methods of Teaching Foreign Languages in Secondary School]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1991, 287 p. (In Russian).
8. Miller J., Weinert R. *Spontaneous spoken language: syntax and discourse*. Oxford, Oxford Clarendon Press, 1998.
9. Firth J.R. *Selected Papers of J.R. Firth, 1952–1959*. London, Harlow, Longman, 1968. 219 p.
10. Akhmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskikh terminov* [Dictionary of Linguistic Terms]. (In Russian). Available at: https://classes.ru/grammar/174.Akhmanova/source/worddocuments/_13.htm (accessed 22.06.2019).
11. Khokhlova M.V. *Issledovaniye leksiko-sintaksicheskoy sochetayemosti v russkom yazyke s pomoshch'yu statisticheskikh metodov (na baze korpusov tekstov): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk* [The study of lexical and syntactic compatibility in Russian language using statistical methods (based on text corpora). Cand. philol. sci. diss. abstr.]. St. Petersburg, 2010, 26 p. (In Russian).
12. Brashi A. Collocability as a problem in L2 production. *Reflections on English Language Teaching*, 2009, vol. 8, no. 1, pp. 21-34.
13. Crystal D. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge, Cambridge University Press, 1992. 524 p.
14. Palmer F. *Semantics*. Cambridge, Cambridge University Press, 1981, 164 p.
15. Korobeinikova N.N. Kollokatsii s temporal'nym znacheniyem imme-diately: korpusno-orientirovanny podkhod [Collocations with the temporal adverb immediately: corpus-oriented approach]. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta – ISLU Philological Review*, 2013, no. 4, pp. 256-261. (In Russian).
16. Lackman K. *Teaching Collocations: Activities for Vocabulary Building*. Toronto, Ken Lackman and Associates Educational Consultants, 2011.

Информация об авторе

Аксенова Инга Николаевна, преподаватель кафедры иностранных языков. Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: ingaksenova@yandex.ru

Вклад в статью: изучение ряда исследований, введение определения коллокации, показ эффективности обучения, написание статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2358-9383>

Поступила в редакцию 08.07.2019 г.

Поступила после рецензирования 29.07.2019 г.

Принята к публикации 23.08.2019 г.

Information about the author

Inga N. Aksenova, Lecturer of Foreign Languages Department. Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation. E-mail: ingaksenova@yandex.ru

Contribution: study a number of researches, deriving collocation definition, teaching efficiency demonstration, manuscript drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2358-9383>

Received 8 July 2019

Reviewed 29 July 2019

Accepted for press 23 August 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-26-33
УДК 372.881.111.1

Формирование навыков чтения у слушателей магистратуры по направлению подготовки «Международные отношения» (на материале статей СМИ)

Гульнара Наилевна НАСЫРОВА

ФГБОУ ВО «Дипломатическая академия Министерства иностранных дел Российской Федерации»
119021, Российская Федерация, г. Москва, ул. Остоженка, 53/2, стр. 1
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7332-6456>, e-mail: gnn71@mail.ru

Reading skills development of Master's Degree Students in “International Relations” programme (based on Mass Media articles)

Gulnara N. NASYROVA

Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation
53/2 Ostozhenka St., bldg. 1, Moscow 119021, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7332-6456>, e-mail: gnn71@mail.ru

Аннотация. Акцентируется внимание на наличии двух противоборствующих тенденций внутри каждого функционального стиля; отмечено терминологическое разнообразие в названии публицистического стиля; проанализированы прагматические особенности языка массовой информации и обоснована целесообразность использования информационно-аналитических текстов СМИ в качестве языкового материала на занятиях со слушателями магистратуры Дипломатической академии МИД России по направлению подготовки «Международные отношения»; акцентируется внимание на профессиональных и коммуникативных компетенциях, которыми должны овладеть слушатели в процессе освоения дисциплины «Иностранный язык профессиональной деятельности», подчеркнута необходимость соблюдения содержательных и лингвистических критериев при отборе аутентичных текстов для магистрантов. На примере статей из журнала “The Economist” рассмотрена система упражнений и заданий для формирования навыков профессионально-ориентированного чтения у слушателей для более эффективного обучения чтению; разграничены понятия «упражнение» и «задание», а также «ознакомительное» и «изучающее» чтение; обоснована целесообразность методической обработки текстов СМИ в соответствии с языковым уровнем магистрантов; доказана необходимость соблюдения системы предтекстовых, текстовых и послетекстовых заданий и упражнений на материале текстов по теме: «Миграция: причины, проблемы и пути их разрешения»; приведен примерный перечень заданий и упражнений с учетом трехступенчатой системы.

Ключевые слова: язык массовой информации; информационно-аналитические тексты СМИ; функционально-прагматические особенности; семантические особенности; профессионально-ориентированное чтение; профессиональные и коммуникативные компетенции; система предтекстовых, текстовых и послетекстовых упражнений и заданий; аутентичные тексты

Для цитирования: Насырова Г.Н. Формирование навыков чтения у слушателей магистратуры по направлению подготовки «Международные отношения» (на материале статей СМИ) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 181. С. 26-33. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-26-33

Abstract. We pay attention to the two competing trends within each functional style; note the terminological diversity when naming publicistic style. We analyze pragmatic and semantic peculiarities of the mass information language. We substantiate the expediency of using informational and

analytical Mass Media texts as the linguistic material in classes with Master's Degree Students in "International Relations" programme of Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation. We pay attention to the professional and communicative competencies which should be acquired by students while mastering the "Foreign language of professional activity" discipline. We focus on the need to comply with meaningful and linguistic criteria in the selection of authentic texts for Master's Degree Students. On the example of articles from the magazine "The Economist", we consider the system of exercises and tasks for the professional-oriented reading skills development among students for more effective reading skills teaching. We differentiate the terms "exercise" and "task", as well as "skim reading" and "reading for detail". We substantiate the expediency of methodical processing of Mass Media texts in accordance with the linguistic level of Master's Degree Students. We prove the necessity of system compliance of pre-text, text and after-text tasks and exercises based on the texts on the topic: "Migration: causes, problems and ways of solving it". We give a generic list of tasks and exercises taking into account the three-stage system.

Keywords: mass information language; informational and analytical Mass Media texts; functional and pragmatic peculiarities; semantic peculiarities; professional-oriented reading; professional and communicative competences; system of pre-text; text and after-text exercises and tasks; authentic texts

For citation: Nasyrova G.N. Formirovaniye navykov chteniya u slushateley magistratury po napravleniyu podgotovki «Mezhdunarodnyye otnosheniya» (na materiale statey SMI) [Reading skills development of Master's Degree Students in "International Relations" programme (based on Mass Media articles)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 181, pp. 26-33. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-26-33 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Все функциональные стили характеризуются взаимодействием двух противоположных тенденций: центристской и центробежной [1–6]. Взаимодействие данных тенденций создает подвижность в языковом составе конкретных текстов, принадлежащих к тому или иному стилю. Именно они обуславливают постоянную динамику данного стиля и позволяют говорить о закономерностях языкового отбора в том или ином тексте данного стиля [7].

Газетно-публицистический стиль в наибольшей степени отражает взаимодействие вышеуказанных тенденций. Существует несколько названий этого стиля: публицистический, язык газеты, язык массовой информации. Название «язык массовой информации» наиболее полно отвечает цели нашей работы, так как определяющим моментом является понятие «текст», который выходит за вербальные рамки, а его правильное декодирование возможно с учетом коммуникативных, когнитивных и социальных параметров [2, с. 28].

С одной стороны, отмечается многоплановость и сложность в изучении языка газеты, а с другой стороны, можно говорить о функционально-прагматических инвариантных признаках, среди которых – относительная устойчивость в тематическом, компози-

ционном и лексико-грамматическом плане. По мнению Т.Г. Добросклонской, новые тексты в сфере массовой коммуникации «собираются из заданного лексико-синтаксического материала, «расфасовываются» в те же готовые устойчивые формы, превращаясь в тематически связанные, лингвистически предсказуемые произведения речи» [2, с. 34]. Учитывая фактор стереотипности подачи материала в СМИ, ряд исследователей выделяет информационно-аналитические тексты, в которых главная роль отводится аналитическому компоненту, что позволяет отделять их от «собственно новостных и рассматривать в качестве отдельного типа медиа-текстов» [2, с. 63]. Именно такие медиа-тексты являются хорошим дидактическим материалом в ходе подготовки будущих специалистов-международников, обучающихся в Дипломатической академии МИД России.

Функционально-прагматический и лексико-семантический анализ английских газет и журналов, циркулирующих в информационном пространстве, показал, что только солидные, качественные издания (qualities), как то: "The Financial Times", "The Guardian", "The Economist" отвечают глобальной задаче подготовки магистрантов по направлению «Международные отношения». Эти издания освещают новости мировой политики, меж-

дународных отношений, социальной и культурной жизни и ориентированы, прежде всего, на интеллектуальных, с высоким уровнем образования политиков, представителей деловых кругов. В них печатаются надежные, достоверные факты, которые подвергаются глубокому и разностороннему аналитическому обзору, а языковая манера подачи материала характеризуется сдержанностью, беспристрастностью, незомонанальностью, лаконичностью и наличием сложных лексико-синтаксических конструкций.

Для реализации локальных задач качественные газеты и журналы помогают преподавателю достаточно быстро подобрать к занятию текстовый материал по актуальным событиям; снабдить слушателей лингвострановедческой и социокультурной информацией; расширить активную тематическую лексику и на ее основе научить слушателей дискутировать с коллегами и оппонентами на иностранном языке, что, в конечном итоге, способствует формированию профессиональных умений и навыков будущих специалистов-международников.

В результате освоения дисциплины «Иностранный язык профессиональной деятельности» слушатели должны овладеть как рядом профессиональных компетенций, в числе которых владение политически корректной устной и письменной речью в рамках профессиональной тематики на русском и иностранных языках, так и коммуникативной компетенцией, направленными на формирование умений и навыков чтения общественно-политических текстов, реферирования, аннотирования, а также навыков аргументированного изложения своих мыслей и ведения дискуссий в рамках тематики, указанной в программе. Исходя из этой установки для обучения чтению слушателей магистратуры отбор текстов для занятий происходит с учетом следующих критериев: тематика (в соответствии с календарно-тематическим планированием по дисциплине «Иностранный язык профессиональной деятельности» по направлению магистерской подготовки «Международные отношения»); актуальность и новизна (способные вызвать интерес у обучающихся, что может, в свою очередь, стать дополнительной мотивацией в процессе овладения иностранным языком); объем (1–2 страницы) и лексико-семанти-

ческая адаптированность (уровень B2–C1 в соответствии с общеевропейской системой языковых уровней CEFR).

Рассмотрим в качестве примера статьи из журнала «The Economist». Журнал характеризуется стандартным набором тем, а именно: «Текущие политические события» (визиты, переговоры, договоры о мире и сотрудничестве, выборы, региональные конфликты), «Современные политики», «Международные организации» (ООН, ЕС, НАТО), «Выборы», «Работа», «Система образования», «Экология», «Миграция», «Гендерные вопросы», «Здравоохранение», «Социокультурные модели поведения в разных странах». Такая стереотипность, с точки зрения содержания статей, вписывается в календарно-тематическое планирование изучаемой дисциплины и поэтому является хорошим подспорьем в работе преподавателя.

При отборе текстового материала для занятий ключевым моментом становится фактор времени. Если целью занятия является освоение корпуса лексических единиц по теме «Текущие политические события», то, соответственно, отбирается ряд статей, имеющих временную привязку к «сегодня» и таким образом, синхронно отображающих картину мира [2, с. 240]. Если речь идет о долговременном использовании статей по социально-политической проблематике, можно предложить для обсуждения на занятиях статьи «features» (современные словари переводят слово «features» как «большая статья в газете/журнале, сенсационный материал»). В англоязычной журналистике цель таких статей – проинформировать, прокомментировать то или иное событие и/или убедить читателя. Подобного рода тексты носят более универсальный, стабильный характер, они способны существовать вне временных рамок и сохранять свою актуальность и привлекательность для читателя более длительное время [2; 7].

Как правило, статья в журнале «The Economist» достаточно большая, две–три страницы, иногда и более. Опыт показывает, что даже при использовании в самостоятельной работе такие объемные статьи представляют определенную трудность для современной молодежи. В наши дни молодые люди предпочитают узнавать новости из интернет-ресурсов и социальных сетей по дороге

на работу и домой, ограничены временными рамками и привыкли получать информацию быстро и небольшими порциями. Поэтому, без ущерба основному содержанию, рекомендуется сокращать такие статьи не более чем в полтора раза, удаляя избыточный, с дидактической точки зрения, текстовый материал, и адаптируя (упрощая) лексико-грамматические структуры к языковому уровню слушателей. Методически переработанная статья с учетом вышеуказанных параметров становится, таким образом, инструментом для обучения чтению магистрантов. Наибольшая эффективность работы с таким текстом на занятии достигается за счет способа его презентации, а именно – разработанной системы упражнений и заданий, направленных на реализацию коммуникативной компетенции будущих специалистов-международников.

По мнению И.П. Павловой, работа с текстом должна выполняться в виде триады, состоящей из: предтекстовых заданий, определяющих цели чтения и стратегию работы с текстом для достижения этих целей; текстовых заданий, нацеленных на собственно чтение текста, и послетекстовых заданий, ориентированных на проверку понимания прочитанного текста [8]. Вслед за И.П. Павловой предлагается использовать термин «упражнения» для обозначения предварительной подготовки обучающихся к работе со статьей и термин «задания» – для работы со статьей. Таким образом, упражнения и задания составляют систему для более эффективного обучения чтению [8, с. 164].

Рассмотрим систему упражнений и заданий на примере статей, относящихся к разделу “On the Move” (тема «Миграция: причины, проблемы и пути их разрешения») [9]. Этот раздел состоит из трех блоков: 1) Reading (статьи из журнала “The Economist” и система заданий и упражнений к ним); 2) Rendering (статьи на русском языке для пересказа на английском); 3) Self Study (статьи для самостоятельной работы).

В первом блоке представлены статьи для изучающего чтения, целью которого является информация, а не языковой материал. Соответственно, статьи имеют познавательную ценность и информативную значимость для магистрантов и могут быть использованы для последующего цитирования, обсуждения

в процессе изучения обязательных дисциплин учебного плана, таких как «Мировая политика» и «Международные отношения».

Как указано выше, в эпоху высоких скоростей и вечной нехватки времени длинные тексты не воспринимаются современной молодежью, которая умеет извлекать информацию клипообразно, поэтому предлагается располагать текст на странице в две колонки, а абзацы – нумеровать. Такая подача текста визуальное его сокращает, обучающиеся легче и быстрее его воспринимают и также быстро могут сориентироваться в нем (даже если он относительно длинный, например, 2–3 страницы) [9–11].

Итак, каждая статья в этом блоке сопровождается комплексом предтекстовых, текстовых и послетекстовых заданий и упражнений.

Целью предтекстовых упражнений является снятие смысловых и языковых трудностей в понимании содержания текста, а также моделирование фоновых знаний, необходимых для восприятия данного текста. Упражнение “Check the pronunciation of the following words in a dictionary. Practise saying them” можно использовать в начале занятия в качестве фонетической зарядки, которая снимет предполагаемые произносительные сложности и подготовит речевой аппарат слушателя к воспроизведению иноязычной речи. В этом упражнении представлены незнакомые лексические единицы, термины, названия стран, городов, национальностей, сокращения, встречающиеся в самом тексте. Например в статье “The Beautiful South” (“The Economist”, Dec 24th, 2016), где есть подобного рода слова: Burkina Faso, Ivory Coast, Abidjan, Senegalese, Nigeria, Bangladeshi, Nepal, Mediterranean, Rio Grande, Gabon, Cambodians, coup. Эти лексические единицы отрабатываются до прочтения самой статьи, слушателям предлагается не только усвоить правильное прочтение этих слов, но также вспомнить, где находятся данные страны, назвать их столицы, население и какие проблемы существуют в данных странах.

Помимо лингвистических трудностей, очень часто в статьях встречаются экстралингвистические, к которым относятся социокультурные реалии, ссылки на исторические даты, события, незнакомые слушателям. Такого рода информация выделяется в от-

дельное упражнение – “Study the following reference/cultural material which is essential for understanding the main idea of the text.” Так, в статье “A New Scandi Model” (“The Economist”, June 8th, 2017) встречается термин “benefit cap”, поэтому для снятия трудностей в понимании текста предлагается разместить дефиницию этого термина перед текстом. Или, например, в другой статье “Managing Migration” (“The Economist”, Sept 26th, 2015) – это слово “hukou”, смысл которого также объясняется до прочтения текста. Слушателям предлагается ознакомиться с данной информацией и ответить на ряд вопросов, представленных в упражнении “Think about the sequestrations. Discuss the answers with your group mates.” Вопросы в этом упражнении должны носить специальный, уточняющий характер для того, чтобы выработать у слушателя умение прогнозировать содержание статьи и в дальнейшем активизировать его к высказыванию своих мыслей. Например: “What might be the reasons for people’s migrating from one place to another? What do you know about the Swedish social system? What factors might cause labour shortage?/What can you say about “propiska” used in the USSR? And “resident registration” later used in Russia?”

На текстовом этапе используются различные задания для извлечения и проверки понимания фактической информации: “Read the text and outline its ideas”, “Say which of them are the main ideas and which are the secondary ones?”, “Read the text and say which sentences reveal the main and the secondary ideas”, “Answer the following questions”, “Are the following statements true, false or not given?”, “Which of the following statements do/do not reflect the author’s views?” Вопросы, представленные в этих заданиях, ориентированы на смысловую составляющую, предполагают использование цитат и тем самым проверяют глубину понимания текста.

Послетекстовый этап работы состоит из: 1) заданий на закрепление активной лексики: “Read and translate the following Active Vocabulary” (в “Active Vocabulary” представлены лексические единицы, необходимые для запоминания с целью дальнейшего использования их в речи), “Match the following verb expressions with their definitions. Be careful! There is one extra answer,” “Find adjectives in the text with these meanings,” “Find the words

in italics in the text. Circle the meaning of each word,” “Find the following numbers mentioned in the text. What do they mean?”; 2) заданий на подготовку к дискуссии по проблематике статьи: “What do you think?”, “Say what you’ve learned from the text about...”, “Express your point of view on the issues discussed in the text”; 3) заданий на развитие письменных навыков: “Write down the summary/annotation of the text”, “Write the essay on the topic...”

С целью поддержания положительного эмоционального фона на занятии, атмосферы дружелюбия предлагается на послетекстовом этапе использовать также и юмористические цитаты, шутки, высказывания известных политиков, пословицы, карикатуры в рамках изученной тематики. Так, например, после проверки содержания прочитанных статей и обсуждения ключевых моментов статьи в этом блоке предлагаются высказывания известных людей с последующим заданием “Agree or disagree. Discuss the statements in groups and say if you agree or disagree with them”: “The U.K. needs a system for family migration underpinned by three simple principles. One: that those who come here should do so on the basis of a genuine relationship. Two: that migrants should be able to pay their way. And three: that they are able to integrate into British society”. Theresa May; “The story of humanity is essentially the story of human movement. In the near future, people will move even more, particularly if, as some predict, climate change sparks mass migration on an unprecedented scale. The sooner we recognize the inevitability of this movement, the sooner we can try to manage it” Patrick Kingsley.

Использование игровых методов обучения на занятии стимулирует речемыслительную деятельность, мобилизует способность слушателя сконцентрироваться и адекватно отреагировать на юмор, способствует развитию самостоятельности и гибкости, что, в конечном итоге, приведет к развитию коммуникативных умений слушателей, в том числе высказывать свои мысли, отстаивать свою точку зрения на английском языке и адекватно реагировать на выступления своих оппонентов [9; 10].

В результате освоения дисциплины «Иностранный язык профессиональной деятельности» магистрант должен овладеть умениями написания эссе, аннотации, рефе-

рата на основе одного или нескольких информационных источников в рамках пройденных тем. Из-за ограниченного количества аудиторных часов эти темы предлагаются для самостоятельного изучения в виде приложений в конце учебного пособия (Appendix 1: темы эссе, рефератов; Appendix 2: речевые образцы для написания краткого пересказа, аннотации, реферата, эссе).

Например, в Appendix 1 представлены следующие темы для эссе и рефератов: What implications might migration have on the social well-being of a host country? / Will immigration be a substitute for native workers or a complement to it? Why? / What might the host government do to integrate migrants into the society? / Should the government limit the number of immigrants entering the country? Why? / Is local culture threatened by immigration? To what extent immigrants might retain their own culture? / Should immigrants learn the language of the host country? How well should they know it? / Would you ever think of emigrating? Why? Where to? / Are immigration regulations in your country too strict? If yes, should the government change them? / How long should immigrants live in the new country before they can access different kinds of allowances and benefits? What requirements should an immigrant meet?

Для дальнейшего развития письменных навыков используется второй блок раздела, "Rendering", в котором представлены тексты для перевода с русского языка на английский. Тексты этого блока можно переводить в аудитории, тогда это будет краткий пересказ с использованием активной лексики раздела, или в качестве самостоятельной работы для составления аннотации или реферата на основе двух текстов этого блока. Так, например, для письменного реферативного пересказа русскоязычной статьи по теме «Миграция: причины, проблемы и пути их разрешения» предлагаются следующие тексты: «Китай проверяет прописку» (Адаптированный вариант статьи Александра Габуева, www.kommersant.ru) и «Иммигрантам лучше всего живется в Швеции» (Адаптированный вариант статьи Яны Рождественской, Коммерсантъ-Online).

И, наконец, третий блок, "Self-Study", состоит из статей для самостоятельной рабо-

ты слушателей, которая является неотъемлемой частью системы подготовки магистрантов в рамках изучаемой дисциплины. В процессе самостоятельной работы развиваются навыки ознакомительного и изучающего чтения, что является ключевым моментом в профессиональной подготовке специалистов-международников, наращивается их словарный запас, расширяется кругозор за счет получения новой информации о тех или иных морально-этических, социокультурных и социально-исторических реалиях изучаемой страны и появляется стимул к обмену мнениями, что, в конечном итоге, служит развитию навыков устной речи.

Таким образом, раздел "Self-Study" является завершающим этапом в развитии умений самостоятельно работать с информацией, кратко, четко и аргументированно представить результаты своей исследовательской работы в формировании своей собственной позиции по данной проблематике и навыков адекватной оценки актуальных событий в современном мире.

Предложенная модель работы с текстовым материалом на основе статей из журнала "The Economist" успешно работает на занятиях по английскому языку в Дипломатической академии МИД России. Конечно, поиск журнальных и газетных статей – задача сложная, она требует от преподавателя постоянного присутствия в медиапространстве, кропотливой работы по отбору познавательных и информативных источников для занятий, методической обработке текстов, при этом преподаватель каждый раз должен соотносить найденный материал с конечной целью обучения будущих специалистов-международников, другими словами, выбирать обучающие тексты, в которых наиболее полно представлена политическая лексика и которые соответствуют дисциплине «Иностранный язык профессиональной деятельности» по направлению подготовки «Международные отношения». Однако такая модель позволяет слушателям гораздо быстрее усвоить учебный материал, а также способствует самосовершенствованию и повышению уровня квалификации самого преподавателя.

Список литературы

1. Васильева А.Н. Курс лекций по стилистике русского языка (обиходно-разговорный стиль речи). М.: Русский язык, 1974.
2. Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиа-речи). М.: Едиториал УРСС, 2005.
3. Костомаров В.Г. Русский язык на газетной полосе. М.: Изд-во МГУ, 1971.
4. Лысакова И.П. Тип газеты и стиль публикации: опыт социолингвистического исследования. Л.: Изд-во ЛГУ, 1989.
5. Наер В.Л. К описанию функционально-стилевой системы современного английского языка. Вопросы дифференциации и интеграции // Лингвостилистические особенности научно-технического текста: сб. ст. М., 1981. С. 7-11.
6. Солганик Г.Я., Милых М.К., Вомперский В.П. и др. Стиль хроникальной информации // Стилистика газетных жанров / под ред. Д.Э. Розенталя. М., 1978. С. 23-51.
7. Насырова Г.Н. Функционально-прагматические и структурные характеристики текстов малоформатной деловой корреспонденции. СПб., 1997.
8. Павлова И.П. Как сделать аутентичный текст доступным для студентов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2015. Вып. 14 (725). С. 152-167.
9. Насырова Г.Н. Английский в средствах массовой информации = Mass Media English. М., 2011.
10. Насырова Г.Н. Английский в средствах массовой информации = Mass Media English. Ч. 2. М., 2013. ISBN 978-5-7873-0807-5
11. Насырова Г.Н. Социальные и гуманитарные проблемы общества (на материале англоязычных периодических изданий). М., 2018.

References

1. Vasilyeva A.N. *Kurs leksiy po stilistike russkogo yazyka (obikhodno-razgovornyy stil' rechi)* [Lectures Course on the Stylistics of the Russian Language (Everyday Conversational Style of Speech)]. Moscow, Russkiy yazyk Publ., 1974. (In Russian).
2. Dobrosklonskaya T.G. *Voprosy izucheniya mediatekstov (opyt issledovaniya sovremennoy angliyskoy media-rechi)* [Issues of Studying Media Texts (Experience in the Study of Contemporary English Media Speech)]. Moscow, Editorial URSS Publ., 2005. (In Russian).
3. Kostomarov V.G. *Russkiy yazyk na gazetnoy polose* [Russian Language on Newspaper Page]. Moscow, Lomonosov Moscow State University Publ., 1971. (In Russian).
4. Lysakova I.P. *Tip gazety i stil' publikatsii: opyt sotsiolingvisticheskogo issledovaniya* [Newspaper Type and Publication Style: Experience of Social and Linguistic Study]. Leningrad, Pushkin Leningrad State University Publ., 1989. (In Russian).
5. Nayer V.L. K opisaniyu funktsional'no-stilevoy sistemy sovremennogo angliyskogo yazyka. Voprosy differentsiatsii i integratsii [To the description of the functional and style system of contemporary English language. Issues of differentiation and integration]. *Lingvostilisticheskiye osobennosti nauchno-tehnicheskogo teksta* [Linguistic and Stylistic Features of Scientific and Technical Text]. Moscow, 1981, pp. 7-11. (In Russian).
6. Solganik G.Y., Milykh M.K., Vomperskiy V.P. et al. Stil' khronikal'noy informatsii [Style of chronical information]. In: Rozental D.E. (ed.). *Stilistika gazetnykh zhanrov* [Stylistics of Newspaper Genre]. Moscow, 1978, pp. 23-51. (In Russian).
7. Nasyrova G.N. *Funktsional'no-pragmaticheskiye i strukturnyye kharakteristiki tekstov maloformatnoy delovoy korrespondentsii* [Functional-Pragmatic and Structural Characteristics of the Small-Scale Business Correspondence]. St. Petersburg, 1997. (In Russian).
8. Pavlova I.P. Kak sdelat' autentichnyy tekst dostupnym dlya studentov [How to make reading and listening to authentic texts easy for foreign language learners at non-linguistics universities and faculties]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovaniye i pedagogicheskiye nauki – Vestnik of Moscow State Linguistic University Education and Pedagogical Studies*, 2015, no. 14 (725), pp. 152-167. (In Russian).
9. Nasyrova G.N. *Angliyskiy v sredstvakh massovoy informatsii* [Mass Media English]. Moscow, 2011. (In Russian).
10. Nasyrova G.N. *Angliyskiy v sredstvakh massovoy informatsii* [Mass Media English. Part 2]. Moscow, 2013. ISBN 978-5-7873-0807-5 (In Russian).

11. Nasyrova G.N. *Sotsial'nyye i gumanitarnyye problemy obshchestva (na materiale angloyazychnykh periodicheskikh izdaniy)* [Social and Humanitarian Problems of Society (on the Material of English-Language Periodical Literature)]. Moscow, 2018. (In Russian).

Информация об авторе

Насырова Гульнара Наилевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка. Дипломатическая академия Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: gnn71@mail.ru

Вклад в статью: общая концепция статьи, анализ литературы, изучение газетного материала, написание статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7332-6456>

Поступила в редакцию 15.04.2019 г.

Поступила после рецензирования 07.05.2019 г.

Принята к публикации 05.07.2019 г.

Information about the author

Gulnara N. Nasyrova, Candidate of Philology, Associate Professor of English Language Department. Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation. E-mail: gnn71@mail.ru

Contribution: main study conception, literature analysis, newspaper material study, manuscript drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7332-6456>

Received 15 April 2019

Reviewed 7 May 2019

Accepted for press 5 July 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-34-42
УДК 378

Содержание обучения студентов языкового вуза грамматике на основе интернет-проектов

Элина Георгиевна ЮЗБАШЕВА

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
119991, Российская Федерация, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2229-5260>, e-mail: eg.yuzbasheva@mpgu.su

Content of teaching students of linguistic university grammar on the basis of Internet projects

Elina G. YUZBASHEVA

Moscow Pedagogical State University
1/1 Malaya Pirogovskaya St., Moscow 119991, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2229-5260>, e-mail: eg.yuzbasheva@mpgu.su

Аннотация. Содержание обучения иностранным языкам претерпевает неизбежные изменения в связи с внедрением информационно-коммуникационных технологий. Образование как неотъемлемая часть жизни общества должно отвечать критериям, обеспечивающим качественный процесс обучения, при этом проектная методика позволяет выполнить социальный заказ общества в более практико-ориентированном подходе к обучению. Место изучения грамматики в процессе обучения иностранным языкам не всегда было однозначным: были случаи чрезмерного занижения или превознесения ее роли в образовательном процессе. Однако стоит понимать, что без хорошо сформированных грамматических навыков иноязычного общения никакая из самых современных информационно-коммуникационных технологий не способна дать качественный результат. Рассмотрены проблемы адекватного использования интернет-проектов в целях формирования грамматических навыков студентов в процессе обучения в языковом вузе, а также вопросы соответствующего содержания обучению грамматики. Обучение иностранному языку студентов как языкового вуза, так и других высших учебных заведений направлено на формирование всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. Проектная деятельность, а именно, основанные на ней учебные интернет-проекты позволяют вывести данный процесс обучения на более высокий качественный уровень. Автором проведены и разработаны: а) анализ научных работ, посвященных понятию «грамматика» и ее роли в истории; б) анализ исследований, посвященных отбору предметного содержания в целях формирования грамматических навыков речи учащихся; в) авторское предметное содержание обучения грамматике студентов языковых вузов на основе реализации иноязычных интернет-проектов.

Ключевые слова: метод проектов; языковой вуз; иностранный язык; интернет-проект; обучение грамматике; содержание обучения

Для цитирования: Юзбашева Э.Г. Содержание обучения студентов языкового вуза грамматике на основе интернет-проектов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 181. С. 34-42. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-34-42

Abstract. Content of teaching foreign languages undergoes inevitable changes in connection with introduction of information and communication technologies. Education as an integral part of life of society has to match the criteria providing high-quality teaching process, at the same time the project method allows to execute the social order of society in more practice oriented approach to teaching. The place of grammar studying in the course of teaching foreign languages was not always unambiguous: there were cases when it was under or overestimated in educational process. However, it is worth mentioning that without well formed grammatical skills of foreign language

communication any of the most modern information and communication technologies are not capable to yield qualitative result. We consider a problem of adequate use of Internet projects for university students' grammatical skills formation as well as an issue of the corresponding content of teaching grammar. Teaching foreign language to students of both linguistic university and other higher educational institutes is directed to formation of all components of foreign language communicative competence. Project activity, as well as based on it educational Internet projects allow to bring this process of teaching to higher qualitative level. We carry out and develop: a) the analysis of the scientific works devoted to the concept "grammar" and its role in the history; b) the analysis of the researches devoted to selection of subject contents for grammatical skills formation of the students' speech; c) the author's subject contents of teaching grammar students of linguistic universities on the basis of implementation of foreign language Internet projects.

Keywords: method of projects; linguistic university; foreign language; Internet project; teaching grammar; content of teaching

For citation: Yuzbasheva E.G. Soderzhaniye obucheniya studentov yazykovogo vuza grammatike na osnove Internet-proyektov [Content of teaching students of linguistic university grammar on the basis of Internet projects]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 181, pp. 34-42. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-34-42 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Грамматика – ключевое понятие в общей лингвистической теории, но более полное обсуждение того, как термин «грамматика» был, и может быть, понят, выходит за рамки этой статьи ввиду разницы во взглядах на эту тему среди ученых. Большинство взглядов на содержание понятия «грамматика» отражают один или несколько аспектов вышеуказанного термина. В целях дальнейшего раскрытия содержания обучения грамматике в языковом вузе обратимся к определению термина «грамматика». Греческий термин "grammatiké" явно относится к пониманию букв, что только подчеркивает близкое отношение между грамматикой и письмом. Образовавшийся из философии, грамматика представляла собой особый предмет, необходимый для изучения любого языка, а также являлась самоцелью обучения [1].

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Изучив взгляды различных ученых на понятие «грамматика» и его содержание, мы можем представить наиболее интересные с точки зрения задач нашего исследования ключевые моменты в истории по отношению к роли грамматики.

Анализ данных табл. 1 позволяет сделать вывод о том, что, начиная с XIX века, поня-

тие «грамматика» стало обозначать: 1) грамматический строй языка; 2) науку, изучающую данный строй; 3) совокупность правил изменения слов, их соединений в речи. Разные ученые представляют грамматику как: а) структуру языка, превращающую его в речи [2]; б) строй языка и науку об этом строе [5]; в) сочетание словообразования, фонетики и орфографии с элементами лексикологии, фразеологии и стилистики [6]. Стоит отметить, что одно лишь знание грамматики не означает качественное владение иностранным языком. Именно в речи мы видим проявление правильного использования грамматических правил и закономерностей. Мнение о том, что общение возможно без знаний грамматики, может произойти от представления о дихотомии между лексикой и грамматикой, где грамматике отводится меньшая коммуникативная роль. Д. Тауненд и Ж. Уокер подчеркивают, что и устная и письменная речь тесно взаимосвязаны между собой [3]. Они обращают внимание на тот факт, что с давних времен устная речь была средством выражения идей и передачи информации, в то время как письменная речь служила системой символов для ее дальнейшего представления. В рамках функционального подхода М. Халидэй считал, что язык как таковой подчиняется тем функциям, которые он должен выполнять [4].

Таблица 1

Историография роли грамматики в развитии процесса обучения

Период	Характерные особенности роли грамматики	Некоторые ведущие специалисты
Конец VII века до н. э. – VI век н. э.	Античная языковедческая традиция. Создание и утверждение понятийного аппарата грамматики как науки о письме	Аристотель Варрон
500–1500 гг.	Средние века. Грамматика являлась «свободным искусством» и считалась одним из обязательных компонентов любого образования	Донат Присциан Марициан Каппела
1586 г.	Впервые, на основе правил латыни, описана грамматика английского языка в «Краткой грамматике английского языка» У. Буллокара	Уильям Буллокар
1755 г.	Трактуются правила использования стандартной грамматики английского языка во введении «Словаря английского языка» С. Джонсона	Сэмюэль Джонсон
1762 г.	Начало прескриптивной грамматики, связанное с работой Р. Лоута «Краткое введение в английскую грамматику»	Роберт Лоут
Начало XIX века	Грамматика представляет собой: а) строй языка; б) раздел языкознания, изучающий такой строй; в) совокупность правил соединения слов в словосочетания, предложения и текст; г) учебник с грамматическими правилами	Карл Беккер Франц Бопп Фридрих фон Бернгарди
Вторая половина XIX века	Описательная (дескриптивная) грамматика	Генри Суит
1952 г.	Структурализм	Чарльз Фрайс
1963 г.	Национальный комитет учителей США (NCTE) делает доклад о вредном влиянии изучения грамматических правил на качество письменной речи, вследствие чего в США началось движение против изучения грамматики	
1960–1970-е гг.	Генеративная грамматика, по мнению некоторых ученых, схожа с универсальной грамматикой Р. Бэйкона	Ноам Хомски
XX век в целом	Грамматика соединила в себе различные разделы науки о языке, такие как словообразование, фонетику и др. Определение термина «грамматика» различается в зависимости от лингвистической и методической точек зрения, а также от авторской позиции исследователей	Ефим Израилевич Пассов Рюрик Константинович Миньяр-Белоручев Ирина Алексеевна Зимняя

Примечание: на основе работ [1–4].

Главным объектом изучения ИЯ является иноязычная речевая деятельность как средство коммуникации представителей разных культур. Согласно И.Л. Бим, такое взаимодействие является эффективным в случае, если у учащихся будут сформированы все компоненты иноязычной коммуникативной компетенции: речевая, языковая, учебная, компенсаторная и социокультурная [7]. Современный образовательный стандарт по иностранным языкам рассматривает овладение грамматическими средствами как одну из задач развития языковой компетенции.

И.А. Зимняя характеризует навык как «оптимальный уровень совершенства выполняемого действия» [8]. *Автоматизированность* навыка достигается с помощью повторения действий в строго определенной последовательности [9]. В свою очередь, языковой навык отражает *сознательность* деятельности учащихся. Так, по мнению Е. Пассова, «деятельность не может осуществляться на основе произвольного внимания» [9, с. 17]. Показателем *устойчивости* навыка является длительный срок сохранения сформированного навыка [10]. Сформированный навык обладает определенной *гибкостью*,

позволяющей ему функционировать в реалиях, отличных от оригинальных условий формирования. *Относительная сложность* навыка связана с тем, что навык может состоять как из элементарных действий, так и сам быть частью более сложного навыка.

Вышеуказанные качества навыка могут служить критериями его сформированности. И.А. Зимняя, наряду с Е.И. Пассовым, относит навык к операционному уровню речевой деятельности, где происходит лексико-грамматическое оформление высказывания [8]. Грамматический навык, наряду с другими, выделенными Е.И. Пассовым навыками (лексическим и произносительным), предполагает определенный набор действий и операций, овладение которыми приводит к его сформированности. В своем исследовании мы придерживаемся определения грамматического навыка, данного Е.И. Пассовым, который понимал его как «синтезированное действие, совершаемое в навыковых параметрах и обеспечивающее в качестве одного из условий речевой деятельности адекватное морфолого-синтаксическое оформление речевой единицы любого уровня» [11].

Как отмечается многими учеными, обучение грамматике невозможно без формирования грамматических навыков [1; 5; 7; 8]. Иностранный язык, как предмет изучения в вузе, обладает большими возможностями по осуществлению данной задачи образования. В связи с этим, а также с широкой информатизацией образования и высшего образования в частности, возникает необходимость в нахождении и эффективном применении современной методики формирования грамматических навыков у студентов как неязыковых, так и языковых вузов, которая была бы направлена на приобретение играющих особую роль в нашем исследовании продуктивных (говорение и письмо) грамматических навыков речи в пределах заданного программой грамматического минимума.

Активный грамматический минимум включает в себя необходимые для продуктивных видов речевой деятельности явления. Существуют следующие принципы отбора активного грамматического минимума: 1) принцип распространенности в устной и письменной речи; 2) принцип эталонности; 3) принцип исключения синонимических явлений. Вышеперечисленное означает, что в

активный минимум включены лишь наиболее распространенные грамматические явления. Освоение других грамматических явлений проходит на лексическом уровне. Пассивный грамматический минимум включает в себя явления, наиболее используемые в письменной речи, воспринимаемые на слух или при чтении. Объем пассивного грамматического минимума может значительно превосходить активный минимум. При этом принципами отбора в пассивный грамматический минимум являются: 1) принцип частотности в письменной речи; 2) принцип многозначности. Соответственно, в пассивный грамматический минимум включены наиболее используемые грамматические явления письменного стиля, имеющие ряд значений [12].

В свою очередь, грамматический навык имеет ряд значений в методике преподавания иностранного языка. По мнению В.М. Филатова, грамматический навык – это автоматизированное использование грамматического материала в продуктивной и рецептивной речевой деятельности [13]. Е.И. Пассов определяет его как синтезированное действие, производимое в навыковых параметрах и предоставляющее «адекватное морфолого-синтаксическое оформление речевой единицы любого уровня речи» [5]. В то время как П.В. Сысоев считает, что грамматические навыки – это автоматизированные операции, производимые в процессе речевой деятельности, при направлении сознания на содержание высказывания [14].

По мнению Е.И. Пассова и Н.Е. Кузовлевой, основные виды грамматических навыков соответствуют видам речевой коммуникации (говорение, аудирование, чтение, письмо) [15]. Грамматический навык говорения представляет собой правильное, автоматизированное и коммуникативно-мотивированное использование грамматических явлений в устной речи, основанное на единстве их форм и значений [15]. Грамматические навыки, которые обеспечивают правильное, автоматизированное формообразование и формоупотребление слов в устной речи на изучаемом языке, называются речевыми морфологическими навыками. Синтаксически-речевые навыки – навыки владения основными синтаксическими схемами предложений, в соответствии с языковыми направлениями.

Вышеуказанные грамматические навыки устной речи относятся и к письменной речи, однако, с учетом графических и орфографических навыков.

Продуктивные грамматические навыки обеспечивают грамматическое оформление речи обучающегося при говорении и письме. Рецептивные грамматические навыки нацелены на понимание грамматического оформления речи при чтении и аудировании [16; 17] (табл. 2).

Применительно к новым информационным и коммуникационным технологиям Д.О. Свиридов разработал номенклатуру грамматических навыков речи студентов, формируемых с использованием вики-технологий [18]. Д.О. Свиридов отмечает универсальность номенклатуры грамматических навыков речи студентов-лингвистов вне зависимости от уровня владения ими иностранным языком. Отличие, по мнению Д.О. Свиридова, заключается лишь в выборе грамматического материала в рамках формирования выделенных автором навыков.

Обратимся к более частным действиям, которые можно выделить в грамматическом навыке. Таковыми являются: 1) выбор структуры, адекватной речевому замыслу говорящего в определенной ситуации; 2) оформление речевых единиц, заполняющих структуру в соответствии с нормами определенного языка и данным временным параметром; 3) оценка правильности указанных действий [5].

По мнению методистов, существуют два основных подхода к обучению грамматике: 1) имплицитный – основанный на формировании грамматических навыков речи обучающихся без объяснения правил; 2) эксплицитный – основанный на обучении грамматическим правилам [1]. Д. Хармер выделяет схожие подходы, именуя их скрытый (covert) и явный (overt) подходы [19]. Многие ученые отмечают в своих работах тот факт, что в чистом виде данные подходы на практике не используются [1; 14; 16; 20]. В связи с чем актуальным становится понятие дифференцированного подхода, объединяющего вышеуказанные подходы, а также позволяющего закрепить полученные знания на практике в коммуникативных заданиях.

Обучение языку в вузе имеет деятельностный характер. Важно не только знать определенные грамматические явления и конструкции, но и эффективно использовать их в сфере иноязычной профессионально-ориентированной коммуникации. Таким образом, грамматическую компетенцию понимают как способность учащихся использовать знания о грамматике иностранного языка, а также выработанные навыки и умения в процессе коммуникации на изучаемом иностранном языке в целях понимания и продуцирования иноязычной речи адекватно заданной ситуации речевого общения.

Таблица 2

Свойства рецептивных и продуктивных грамматических навыков

Рецептивные грамматические навыки	Продуктивные грамматические навыки
распознавание из потока речи грамматических конструкции и соотношение их с определенным смысловым значением	образование грамматической формы в соответствии с содержанием высказывания
определение структуры простого и сложного предложения	объяснение грамматической ошибки при помощи преподавателя или самостоятельно
установление логических, временных, причинно-следственных, сочинительных, подчинительных отношений и связей между частями предложения	возможность перевода грамматического явления на родной язык
установление значение слова как члена предложения (подлежащее, сказуемое, дополнение, определение)	варьирование грамматического оформления высказывания при изменении коммуникативного намерения
определение грамматического значение слова как показателя определенности/неопределенности, рода, числа, падежа и др.	формулирование грамматического правила с опорой на схему, таблицу, речевой образец, объяснение преподавателя
дифференцирование грамматического явления в потоке речи по формальным признакам и строевым словам; различение сходных по форме грамматических явлений; прогнозирование грамматической формы слова, фрагмента текста	выбор и употребление грамматической формы в зависимости от ситуации общения

Примечание: на основе работ [16; 17].

Освоение определенного грамматического действия должно осуществляться последовательно: 1) от ознакомления с ним, понимания его значения, формы и употребления к 2) тренировке его использования на практике и 3) применению репродуктивном уровне с применением аналогии и далее к 4) использованию на продуктивном уровне [20–23].

В свою очередь Е.И. Пассов выделяет шесть стадий формирования навыка: 1) восприятие модели в процессе функционирования; 2) имитативное использование модели; 3) подстановка; 4) трансформация; 5) репродукция; 6) комбинирование [9].

Помимо оценки уровня знаний, умений и навыков студентов в области иностранных языков преподавателями в стенах вузов, существуют международные стандартизированные процедуры. В качестве одной из таких шкал оценивания возьмем TOEFL ITP

тест на определение уровня знаний английского языка как иностранного. Темы материалов данного экзамена носят академический (искусство, гуманитарные, социальные, физические и биологические науки; студенческая жизнь) и социальный (делопроизводство, окружающая среда, СМИ, личная жизнь, хобби и интересы, путешествия, работа) характер, а уровень сформированности грамматического навыка можно соотнести с Общеввропейской шкалой CEFR. Так как в основном студенты языкового вуза в начале своего обучения в университете имеют уровень В2 (согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (2011) при обучении на профильном уровне), а по окончании, предположительно, должны владеть уровнем С1, рассмотрим вышеуказанные уровни владения английским языком.

Таблица 3

Формирование грамматических навыков у студентов
посредством реализации интернет-проектов

Баллы TOEFL ITP®	Название уровня Европейской системы CEFR	Дескрипторы сформированности соответствующих грамматических навыков письменной речи	Возможность формирования грамматических навыков посредством реализации проектов на основе		Тематика интернет-проектов, направленных на формирование грамматических навыков студентов
			вики-технологии	блог-технологии	
53–63	В2 Продвинутый пороговый уровень	употребление суффиксов и других морфем в словообразовании	+	+	Академический блок: искусство; гуманитарные, социальные, физические и биологические науки; студенческая жизнь.
		преобразование имен существительных	+	+	
		использование наиболее распространенных значений многозначных форм времен	+	+	
		использование устоявшихся выражений с предлогами и без	+	+	Социальный блок: делопроизводство; окружающая среда; СМИ; личная жизнь; хобби и интересы; путешествия; работа
		учет грамматических правил и исключений из них	+	+	
64–68	С1 Уровень профессионального владения	использование сослагательного наклонения	+	+	
		использование абстракции и формального стиля в выборе между различными грамматическими конструкциями	+	+	
		соответствие структуры сложного предложения	+	+	

Примечание: на основе экзамена TOEFL ITP®, Общеввропейской шкалы CEFR, Федерального государственного образовательного стандарта (2011).

Также следует отметить, что в нашем исследовании, учитывая дидактические свойства и методические функции интернет-проектов, основной акцент делается на продуктивные грамматические навыки речи, формируемые в процессе вовлечения студентов во внеаудиторную групповую работу по созданию письменных работ в форме проектов, основанных на вики-технологиях, и проектов, основанных на блог-технологиях. В этой связи представляется необходимым определить, какие из выделенных методистами грамматических навыков речи можно формировать у студентов посредством реализации выделенных в предыдущем параграфе интернет-проектов (табл. 3).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современные исследователи интерпретируют содержание обучения как изменчивую категорию, содержащую как предметный аспект (темы и ситуации общения; ком-

муникативные цели и намерения; лингвострановедческие знания; языковой материал), так и процессуальный (навыки и умения иноязычного устного и письменного общения). Таким образом, компонентами содержания обучения грамматической стороне иноязычной речи являются: а) материальные формы ИЯ в виде таких морфем, как суффиксы, префиксы и целостные словоформы; б) знания о грамматических формах ИЯ, зафиксированных в грамматических категориях (например, в числе и т. п.), в правилах образования и употребления этих форм; в) действия по грамматически правильному оформлению речи (продуктивные и рецептивные грамматические навыки) [5]. Определение последовательности этапов формирования грамматических навыков речи, а также содержания обучения студентов языкового вуза грамматике на основе интернет-проектов позволит в дальнейшем рассмотреть психолого-педагогические условия их формирования.

Список литературы

1. Берман И.М. Методика обучения английского языка в неязыковых вузах. М.: Высш. шк., 1970. 230 с.
2. Johnson S. Samuel Johnson's Dictionary: Selections from the 1755 Work that Defined the English Language / ed. by J. Lynch. Delray Beach, Florida; Levenger Press, 2002.
3. Townend J., Walker J. Structure of language: Spoken and written English. L.: Whurr Publishers, 2006.
4. Halliday M.A.K. Language as a social semiotic: the social interpretation of language and meaning. Maryland: University Park Press, 1978.
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989.
6. Витлин Ж.Л. Современные проблемы обучения грамматике иностранных языков // Иностранные языки в школе. 2000. № 5. С. 22-26.
7. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Русский язык, 1977. 288 с.
8. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1978. 159 с.
9. Пассов Е.И. и др. Учитель иностранного языка, мастерство и личность. М.: Просвещение, 1983.
10. Психологический словарь / ред. В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко и др. М.: Педагогика, 1983.
11. Пассов Е.И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению. Воронеж, 1974. 199 с.
12. Методика преподавания иностранных языков: общий курс / отв. ред. А.Н. Шамов. М.: АСТ: АСТ-Москва: Восток-Запад, 2008.
13. Филатов В.М. Учебное пособие для студентов педагогических колледжей. Ростов н/Д.: Феникс, 2004. 416 с.
14. Сысоев П.В. Интегративное обучение грамматике: исследование на материале английского языка // Иностранные языки в школе. 2003. № 6. С. 25-31.
15. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. М.: Феникс, Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
16. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006. 336 с.
17. Шукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. М.: Икар, 2011. 454 с.
18. Свиридов Д.О. Методика обучения грамматической стороне речи студентов посредством вики-технологии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2016.
19. Harmer J. Teaching and Learning Grammar. N. Y.: Longman, 1987.

20. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: М.: Глосса, 2000.
21. Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М., 2002.
22. Миньяр-Белоручев Р.К. Учебное пособие по устному переводу. М., 1969.
23. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы. М.: Просвещение, 1988. 255 с.

References

1. Berman I.M. *Metodika obucheniya angliyskogo yazyka v neyazykovykh vuzakh* [Methods of Teaching English Language in Non-Linguistic Universities]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1970, 230 p. (In Russian).
2. Johnson S. *Samuel Johnson's Dictionary: Selections from the 1755 Work that Defined the English Language*. Delray Beach, Florida, Levenger Press, 2002.
3. Townend J., Walker J. *Structure of Language: Spoken and Written English*. London, Whurr Publishers, 2006.
4. Halliday M.A.K. *Language as a Social Semiotic: the Social Interpretation of Language and Meaning*. Maryland, University Park Press, 1978.
5. Passov Y.K. *Osnovy kommunikativnoy metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu* [Basics of Communicative Methods of Teaching Foreign Language Speaking]. Moscow, 1989. (In Russian).
6. Vitlin Z.L. Sovremennyye problemy obucheniya grammatike inostrannykh yazykov [Contemporary problems of teaching foreign language grammar]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2000, no. 5, pp. 22-26. (In Russian).
7. Bim I.L. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam kak nauka i problemy shkol'nogo uchebnika* [Methods of Teaching Foreign Languages as a Science and Problems of School Textbook]. Moscow, Russkiy yazyk Publ., 1977, 288 p. (In Russian).
8. Zimnyaya I.A. *Psikhologicheskiye aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke* [Psychological Aspects of Teaching Foreign Language Speaking]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1978, 159 p. (In Russian).
9. Passov Y.I. et al. *Uchitel' inostrannogo yazyka, masterstvo i lichnost'* [Foreign Language Teacher, Mastery and Personality]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1983. (In Russian).
10. Davydov V.V., Zaporozhets A.V., Zinchenko V.P. et al. (eds.). *Psikhologicheskiy slovar'* [Psychological Dictionary]. Moscow, Pedagogika Publ., 1983. (In Russian).
11. Passov Y.I. *Teoreticheskiye osnovy obucheniya inoyazychnomu govoreniyu* [Theoretical Basics of Teaching Foreign Speaking]. Voronezh, 1974, 199 p. (In Russian).
12. Shamov A.N. (executive ed.). *Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov: obshchiy kurs* [Methods of Teaching Foreign Language: General Course]. Moscow, AST, AST-Moscow, Vostok-Zapad Publ., 2008. (In Russian).
13. Filatov V.M. *Uchebnoye posobiye dlya studentov pedagogicheskikh kolledzhey* [Schoolbook for Students of Pedagogical Colleges]. Rostov-on-Don, Phoenix Publ., 2004, 416 p. (In Russian).
14. Sysoyev P.V. Integrativnoye obucheniye grammatike: issledovaniye na materiale angliyskogo yazyka [Integrative grammar teaching: research based on material of English language]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2003, no. 6, pp. 25-31. (In Russian).
15. Passov Y. I., Kuzovleva N.Y. *Urok inostrannogo yazyka* [Foreign Language Lesson]. Moscow, Phoenix, Glossa-Press Publ., 2010, 640 p. (In Russian).
16. Galskova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika* [Theory of Teaching Foreign Language. Linguodidactics and Methods]. 3rd Ed., Ster. Moscow, Akademiya Publ., 2006, 336 p. (In Russian).
17. Shchukin A.N. *Metodika obucheniya rechevomu obshcheniyu na inostrannom yazyke* [Methods of Teaching Foreign Language Speaking]. Moscow, Ikar Publ., 2011, 454 p. (In Russian).
18. Sviridov D.O. *Metodika obucheniya grammaticheskoy storone rechi studentov posredstvom viki-tekhologii: avtoref. dis ... kand. ped. nauk* [Methods of Teaching Students Grammatical Side of Speech by Means of Wiki-Technologies. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2016. (In Russian).
19. Harmer J. *Teaching and Learning Grammar*. New York, Longman, 1987.
20. Galskova N.D. *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam* [Contemporary Methods of Teaching Foreign Languages]. Moscow, Glossa Publ., 2000. (In Russian).
21. Mirolyubov A.A. *Istoriya otechestvennoy metodiki obucheniya inostrannym yazykam* [History of Domestic Methods of Teaching Foreign Languages]. Moscow, 2002. (In Russian).
22. Minyar-Beloruchev R.K. *Uchebnoye posobiye po ustnomu perevodu* [Schoolbook on Oral Translation]. Moscow, 1969. (In Russian).

23. Bim I.L. *Teoriya i praktika obucheniya nemetskomu yazyku v sredney shkole. Problemy i perspektivy* [Theory and Practice of Teaching German Language in Secondary School]. Moscow, Prosveshcheniye Publ, 1988, 255 p. (In Russian).

Информация об авторе

Юзбашева Элина Георгиевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков. Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: eg.yuzbasheva@mpgu.su

Вклад в статью: общая концепция статьи, анализ литературы, освоение метода, написание и оформление статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2229-5260>

Поступила в редакцию 22.07.2019 г.

Поступила после рецензирования 12.08.2019 г.

Принята к публикации 23.08.2019 г.

Information about the author

Elina G. Yuzbasheva, Senior Lecturer of Foreign Languages Department. Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation. E-mail: eg.yuzbasheva@mpgu.su

Contribution: main study conception, literature analysis, method adoption, manuscript design, manuscript drafting and design.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2229-5260>

Received 22 July 2019

Reviewed 12 August 2019

Accepted for press 23 August 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-43-54
УДК 378

Психолого-педагогические условия обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения

Юлия Валерьевна ТОКМАКОВА

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I»
394087, Российская Федерация, г. Воронеж, ул. Мичурина, 1
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8160-8816>, e-mail: tokmakova.jul@yandex.ru

Psychological and pedagogical conditions for teaching foreign professional communication students of “Technology of production and processing of agricultural products” programme based on the model of content and language integrated learning

Yuliya V. TOKMAKOVA

Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great
1, Michurina St., Voronezh 394087, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8160-8816>, e-mail: tokmakova.jul@yandex.ru

Аннотация. Интегрированное предметно-языковое обучение является одним из современных подходов к обучению иностранному языку для профессионального общения студентов неязыковых специальностей. Реализация подхода подразумевает учет специфики каждого конкретного профиля обучения в рамках направления подготовки при отборе предметного содержания обучения иностранному языку, а также при выборе системы упражнений и заданий, направленных на формирование аспектов иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции обучающихся. Разработка соответствующей методики обучения будет зависеть от учета ряда психолого-педагогических условий, под которыми понимается комплекс взаимосвязанных возможностей образовательной среды, направленных на количественные или качественные изменения характеристик личности. В рамках данного исследования обучение иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения будет эффективным при учете следующих психолого-педагогических условий: 1) мотивации студентов обучаться иноязычному профессиональному общению на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения; 2) владении студентами иностранным языком на уровне В1 и выше; 3) компетентности преподавателя иностранного языка в профильной специальности; 4) учете специфики профиля обучения при отборе предметного содержания обучения иностранному языку для профессионального общения; 5) учете специфики профессиональной деятельности при разработке комплекса учебных коммуникативных заданий. В работе подробно обосновано и описано каждое из условий.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение; язык для профессионального общения; психолого-педагогические условия; коммуникативные умения

Для цитирования: Токмакова Ю.В. Психолого-педагогические условия обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 181. С. 43-54. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-43-54

Abstract. Content and language Integrated learning is one of the modern approaches to teaching a foreign language for professional communication to students of non-linguistic specialties. The implementation of the approach implies taking into account the specifics of each specific profile of training within the training direction when selecting the subject content of teaching a foreign language, as well as when choosing a system of exercises and assignments aimed at creating aspects of students' foreign-language professional communicative competence. The development of an appropriate teaching methodology will depend on the consideration of a number of psychological and pedagogical conditions, which are understood as a complex of interconnected possibilities of the educational environment aimed at quantitative or qualitative changes in personality characteristics. In the framework of this study, teaching foreign students professional communication in the "Technology for the production and processing of agricultural products" programme on the basis of an integrated content-language training model will be effective when taking into account the following psychological and pedagogical conditions: 1) motivation of students to study foreign language professional communication on the basis of an integrated content-learning model; 2) students have a foreign language level of B1 and above; 3) the competence of a foreign language teacher in a profile specialty; 4) taking into account the specifics of the learning profile when selecting the subject matter of teaching a foreign language for professional communication; 5) taking into account the specifics of professional activity in the development of a complex of educational communicative tasks. In this work, we substantiate and describe each of the conditions in detail.

Keywords: content and language integrated learning; language for professional communication; psychological and pedagogical conditions; communicative skills

For citation: Tokmakova Y.V. Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya obucheniya inoyazychnomu professional'nomu obshcheniyu studentov napravleniya podgotovki «Tekhnologiya proizvodstva i pererabotki sel'skokhozyaystvennoy produktsii» na osnove modeli integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya [Psychological and pedagogical conditions for teaching foreign professional 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*, 2019, vol. 24, no. 181, pp. 43-54. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-43-54 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Современные требования на российском рынке труда, предъявляемые к высококвалифицированным специалистам в области технологий производства и переработки сельскохозяйственной продукции, формируют социальный заказ на подготовку соответствующих кадров, владеющих иностранным языком на довольно высоком уровне. В свою очередь, данный запрос общества раскрывает несовершенство действующей системы подготовки специалистов и, как следствие, объясняет актуальность перехода к модели интегрированного предметно-языкового обучения.

Сегодня идут активные поиски новых форм и методов обучения, которые бы обеспечивали интенсивность усвоения учебного материала, оптимизацию учебного процесса и удовлетворяли бы всем потребностям обучающихся. С одной стороны, данный процесс обусловлен анализом и пересмотром уже сложившихся представлений о современных методиках обучения иностранным языкам, а с другой – опирается на фундаментальные разработки в области экономики,

сельского хозяйства, психологии, педагогики и социологии. В связи с этим очень остро встает проблема разработки эффективных моделей обучения, одной из которых и является модель интегрированного предметно-языкового обучения [1–4].

Однако следует учитывать, что реализация учебных программ в рамках модели интегрированного предметно-языкового обучения в высших учебных заведениях не является аксиоматичным явлением и, следовательно, зависит от ряда психолого-педагогических условий, следование которым обеспечивает оптимизацию учебного процесса и эффективность конечных результатов.

Одним из первых психолого-педагогических условий следует считать *мотивацию студентов обучаться иноязычному профессиональному общению на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения*.

Каждый человек ежедневно совершает множество действий в зависимости от влияния на него как внешних, так и внутренних

факторов. В самом общем смысле совокупность данных сил можно назвать мотивацией. Однако не у всех людей мотивация вызывает одинаковую реакцию. В связи с этим многие исследователи говорят о невозможности единого описания природы мотивации и ее влияния на людей [5; 6].

В психологии совокупность мотивов определяет тип личности человека и характеризует его как часть социальной системы общества, определяет его поведенческие особенности, а также реакции на внешнее воздействие. Любое действие, осуществляемое человеком, рассматривается как результат воздействия внутренних сил и побуждений. Стимулы же служат побуждающим эффектом, проходя через психику человека, отвечают его взглядам, интересам, мотивам и потребностям, трансформируются в импульс к выбору определенного действия. Следует учитывать, что далеко не все стимулы получают отзыв от человека. Выбор действий, в свою очередь, напрямую соотносится с потребностями, возможностями и целевыми установками человека. Ввиду этого каждое решение приводит к опосредованным действиям, предусматривающим ожидаемый результат.

Как правило, результат будет зависеть от соответствия внешних возбудителей (стимулов) и соответствующих внутренних реакций человека (мотивов). Чем гармоничнее будет данный баланс, тем выше будут и получаемые результаты. На основании этого мы видим, что данные понятия не являются тождественными, скорее, наоборот, определяют природу появления внешних и внутренних факторов воздействия. Довольно часто стимулы не отвечают внутренним личным приоритетам и предпочтениям человека, что, в свою очередь, вызывает демотивацию к деятельности, снижение производительности и качества получаемых результатов.

Таким образом, мы определяем мотивацию как побудительный процесс к выполнению конкретного вида деятельности с целью достижения поставленной цели. Под стимулированием понимается процесс регулирования внешнего воздействия с целью повышения активности и качества результатов. Если мотивация идет изнутри, то стимулирование является формой удовлетворения потребностей.

Потребность – внутреннее психологическое состояние, заключающееся в ощущении недостатка или нужды в чем-либо для полноценного функционирования в обществе. Потребности рассматриваются как внутренние движущие силы, определяющие уровень активности человека и, как правило, зависят от определенной ситуации. Потребности в общей теории мотивации носят дискретный характер и служат детерминирующей основой человеческого поведения. Прежде всего, это обозначает, что потребности определяют направленность деятельности человека, ее характер, устойчивость, последовательность выполнения действий, выбор способов и форм реализации своих решений.

В рамках настоящего исследования нас интересует учебная мотивация, под которой мы понимаем частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность [6]. Мотивация характеризуется двумя составляющими: деятельностью и направленностью. Соответственно, учебная мотивация через эмоционально-психологическую сферу обучающихся определяет не только направление обучения, но и способы реализации форм учебной деятельности. На определенном временном этапе учебного процесса специфику учебной ситуации определяет именно эмоционально-психологическая сфера.

Учебная мотивация определяется рядом специфических для учебной деятельности внешних факторов, а именно – особенностями системы образования, организацией процесса обучения в каждом отдельном образовательном учреждении, личными качествами преподавателя и его отношением к педагогической деятельности, индивидуальными особенностями обучающихся (возрастные, половые, интеллектуальные, психологические и др.), спецификой учебной дисциплины.

Поскольку активность участников учебного процесса имеет различные источники, то учебную деятельность можно вполне считать полимотивированной. В качестве внутренних источников учебной мотивации можно считать удовлетворение познавательных и социальных потребностей обучающихся – стремление к достижениям, одобряемым обществом. Среди внешних источников следует определить требования, ожидания и возможности в условиях учебной деятельности. К требованиям следует отнести соблюдение

норм общения и поведения в обществе. Ожидания определяют отношение общества к учению как к норме поведения, позволяющего в дальнейшей жизни преодолевать трудности и добиваться поставленных целей. Возможности рассматриваются как объективные условия для выполнения учебной деятельности (наличие образовательных учреждений, наличие учебников и технических средств обучения и др.).

В современной психологии и педагогике можно найти множество рекомендаций и инструкций по стимулированию мотивационной сферы обучающихся. В качестве примера обозначим ключевые позиции по данному вопросу. Так, компетентный педагог должен помнить, что:

- каждому обучающемуся важно получать удовольствие от интеллектуальной деятельности и нести ответственность за полученные результаты;
- каждый обучающийся должен испытывать причастность к учебному коллективу, осознавать важность своих действий для окружающих;
- каждый обучающийся должен реализовать свой потенциал в учебной деятельности: показать, на что он способен и что ему необходимо для дальнейшего успешного функционирования в обществе;
- педагог обязан поощрять обучающихся на каждом этапе обучения, а не только за полученные конечные результаты;
- обучающиеся должны приобретать новые знания и навыки, делиться опытом и находить оптимальные пути решения поставленных задач;
- педагогу следует поощрять инициативу обучающихся, давать им почувствовать себя лидерами, самостоятельно определять цели и способы деятельности;
- обучающиеся должны научиться добывать необходимую информацию для удовлетворения своих познавательных потребностей.

Необходимо понимать, что позитивная мотивация активирует потенциал обучающегося, позволяя продемонстрировать свои способности на практике, в то время как негативная – препятствует достижению поставленных целей.

Таким образом, следует отметить, что одна из главных задач для методики препода-

вания иностранных языков на современном этапе – поиск эффективных методов стимулирования, обеспечивающих активизацию потенциала обучающихся. Решающим фактором результативности деятельности студентов в рамках данной работы является их мотивация обучаться иноязычному профессиональному общению на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения.

Владение студентами иностранным языком на уровне B1 и выше выступает в качестве второго психолого-педагогического условия обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения.

Для определения минимально значимого уровня владения иностранным языком в рамках нашего исследования обратимся к Общеввропейской шкале языковой компетенции (The Common European Framework of Reference for Languages). Общеввропейская шкала представляет собой классификацию уровней для оценки знаний иностранного языка. Структура шкалы определена шестью последовательными уровнями: A1 – начальный уровень выживания в англоязычной стране (Starter), A2 – предпороговый уровень (Elementary), B1 – пороговый уровень (Intermediate), B2 – пороговый продвинутого уровня (Upper intermediate), C1 – уровень профессионального владения языком (Expert), C2 – уровень носителя языка (Mastery).

Уровень B1 является третьим по счету в Общеввропейской шкале и считается средним по отношению к другим уровням. Исходя из официального описания уровней Советом Европы, он считается пороговым для поступления в высшие учебные заведения или при устройстве на работу. Уровень B1 чаще всего встречается в повседневной жизни и зачастую наблюдается у обучающихся, которые выходят за рамки базового языка в образовательной сфере, но еще не готовы к профессиональному общению. Таким образом, данный уровень открывает возможность к более продвинутому изучению языка и служит отправной точкой к использованию языка в профессиональной деятельности.

Прежде всего уровень В1 позволяет человеку свободно общаться на иностранном языке: вести монологи и диалоги на большинство тем как бытового, так и профессионального характера. Считается, что на данном уровне беглость речи носителей языка перестает восприниматься как камень преткновения. При размеренном темпе речь на слух хорошо воспринимается и человек понимает абсолютно все, что ему говорят. Большинство современных организаций в требованиях при приеме на работу указывают уровень владения иностранным языком не ниже В1, ожидая приличный уровень английского у своих работников. Однако стоит отметить, что уровня В1 может быть и недостаточно для ежедневного общения на профессиональную тематику.

Обучающиеся, успешно сдавшие перечисленные тесты и подтвердившие владение иностранным языком на уровне В1 в соответствии с описанием:

- свободно общаются в большинстве ситуаций, находясь в стране изучаемого языка;
- понимают основные идеи услышанного или прочитанного на знакомые темы;
- составляют простой связный текст на знакомые темы;
- описывают события, планы и стремления, могут поделиться впечатлениями и идеями, аргументируют свое мнение.

Следует отметить, что уровень В1 от предшествующих уровней отличает, прежде всего, хорошее знание грамматики и лексики. Так, например, обучающийся знает все времена английского языка и особенности их употребления, разбирается в адекватном использовании определенных грамматических конструкций, знает отличия между модальными глаголами, использует каузативные обороты в соответствующих ситуациях, переводит предложения из прямой речи в косвенную, задает уточняющие вопросы и т. д.

Владение лексикой уровня В1 позволяет общаться практически без пауз, выражать свое мнение, приводить аргументы, понимать основное содержание текста, а в некоторых случаях и детали.

Ввиду этого уровень В1 мы считаем основанием для начала успешного владения иностранным языком, отправной точкой к углублению знаний, обогащению словарного запаса и пониманию грамматики. Именно

поэтому владение студентами иностранным языком на уровне В1 и выше позволит реализовать предложенную методику в рамках настоящего исследования. В противном случае студенты будут испытывать сложности с пониманием иноязычного текста и восприятием речи на слух, что не позволит им в полной мере развить умения и сформировать необходимые навыки.

Для успешной реализации предлагаемой методики обучения предлагаем рассматривать *компетентность преподавателя иностранного языка в профильной специальности* как третье психолого-педагогическое условие.

Несомненно, качество результатов обучения, как и всего образовательного процесса, напрямую зависит от компетентности и уровня профессиональной подготовки преподавателя. Поэтому формирование профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка приобретает особое значение. Необходимо учитывать, что в условиях модернизации системы образования формирование иноязычной коммуникативной компетенции обеспечивает развитие следующих функций у обучающихся: коммуникативной, развивающей, воспитательной, информационной, культурологической, образовательной. Следует также обращать внимание на профессиональную составляющую.

Каждый учебный предмет имеет свою специфику, а следовательно, иноязычное образование в рамках направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» необходимо рассматривать как дифференцированный тип профессиональной подготовки. Сформированность компетентности преподавателя иностранного языка в профильной специальности позволяет, прежде всего, повысить качество обучения, оптимизировать и интенсифицировать учебный процесс, интегрировать новые способы и методы обучения, погрузиться в специфику учебной дисциплины и определить индивидуальный педагогический стиль.

В современной науке компетентностный подход получил востребованность в системе подготовки и профессиональной переподготовки педагогических кадров. По-настоящему компетентным следует называть не того педагога, который обладает энциклопедиче-

скими знаниями, а того, кто готов и может применить имеющиеся знания на практике. Особое значение приобретают личные качества человека, благодаря которым он может разрешить конфликт и найти решение из большинства проблемных ситуаций [7].

В соответствии с современными ФГОС в рамках дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной деятельности» помимо общекультурных компетенций необходимо формировать ряд профессиональных компетенций в соответствии с профилем подготовки.

В конце XX века был разработан новый подход к соизучению иностранного языка и профильной специальности, который получил название «предметно-языковое интегрированное обучение» [1]. Основная суть предлагаемого подхода заключается в том, что иностранный язык выступает не только как цель обучения, но и как эффективное средство формирования профессиональных компетенций. Из особенностей стоит отметить, что овладение видами речевой деятельности превалирует над аспектами языка, при этом не минимализируя их значимость. Наоборот, в рамках развивающейся коммуникативной методики предметно-языковое интегрированное обучение получило широкое распространение. В системе обучения иностранному языку наблюдался очевидный переход от имитативного обучения к реальным ситуациям общения, в том числе и на профессиональные темы. Автор считал, что овладение предметным содержанием должно осуществляться исключительно на иностранном языке, за счет чего буквально через 5 лет достигаются реальные результаты.

Хочется также добавить, что данный подход не является новым в отечественной методике, поскольку его реализацию можно наблюдать еще с советских времен, когда обучающиеся в рамках совместных образовательных программ выезжали за границу и изучали ряд дисциплин на иностранном языке. В свою очередь, некоторые дисциплины могли полностью вестись на иностранном языке в качестве элективных курсов. В зависимости от профиля подготовки (гуманитарного, естественнонаучного, медико-биологического, технического и др.) это могут быть такие дисциплины, как «Американская литература», «Английская музыка», «Странове-

дение», «Европейская архитектура», «Физиология на английском» и др.

Очевидно, что большинство преподавателей английского языка оказываются не готовы к реализации подобной методики, поскольку, как правило, обладают компетентностью в области иностранного языка и методики преподавания иностранных языков. И, безусловно, этого вполне достаточно в рамках «Английского языка для специальных целей». Но поскольку в данной работе методика основана на модели предметно-языкового интегрированного обучения, необходимо отметить, что преподаватель будет испытывать дискомфорт, так как его знаний в области профессионального общения будет недостаточно. Как пример, преподаватель иностранного языка не сможет организовать дискуссию на профессиональную тему, не сможет поделиться собственным мнением, потому что не имеет преставлений об изучаемых явлениях и процессах. Преподавателю будет сложно оценить содержание профессионально-ориентированной беседы без сформированности компетентности в сфере профессиональной дисциплины.

Таким образом, перед методикой обучения иностранным языкам встает актуальный вопрос о поиске решений данной проблемы. Ученые по-разному подходили к решению этого вопроса.

В частности, П.В. Сысоев и О.О. Амерханова предлагают использовать тандем-метод, в рамках которого в учебном процессе задействованы два преподавателя: преподаватель профильной дисциплины и преподаватель иностранного языка [8; 9]. В данном случае реализована схема тандема «преподаватель–преподаватель», сущность которого заключается в участии преподавателей разных специальностей с целью эффективного формирования профессиональных компетенций. Считается, что данный метод способствует обогащению профессиональной практики обучающихся. Например, студенты направления подготовки «Торговое дело» и «Иностранный язык в экономике», помимо формирования компетенций в области бизнеса, овладевают коммуникативными компетенциями, позволяющими им достичь нового уровня работы и общения с клиентами. Возможность преподавания в тандеме позволяет каждому из преподавателей привнести в ме-

тодику обучения что-то новое, при этом преподаватели не являются взаимозаменяемыми. Однако, несмотря на это, зачастую tandem-методу по схеме «преподаватель–преподаватель» отводится мало внимания, поскольку считается, что намного эффективнее предложить студентам-экономистам спецкурс по иностранному языку, а студентам-лингвистам – экскурс в экономику. В данном случае актуально говорить об опоре на междисциплинарные связи, на основе которых формируется большинство общекультурных и профессиональных компетенций [10; 11].

Одной из основных проблем является привлечение двух преподавателей к учебному процессу, а также привлечение учителя иностранного языка в качестве переводчика, но это не является экономически выгодным для образовательных учреждений и влечет дополнительную нагрузку на преподавательский состав.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку имеет довольно прочную теоретическую основу и материальную базу для ее дальнейшего исследования и развития. Данный подход в соответствии с динамично развивающимся обществом и темпами развития языкового образования в России способствует адекватному внедрению современных образовательных тенденций в междисциплинарные связи: совместное преподавание иностранных языков и профильных дисциплин [2].

Именно поэтому компетентность преподавателя иностранного языка в профильной специальности выступает третьим психолого-педагогическим условием обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения.

В качестве четвертого психолого-педагогического условия предлагаем рассматривать **учет специфики профиля обучения при отборе предметного содержания обучения иностранному языку для профессионального общения.**

Анализ большинства современных неязыковых образовательных программ показал, что предметное содержание является инвариантным для студентов смежных профилей подготовки и, как правило, не отража-

ет специфики профессиональной подготовки будущих специалистов. А.Н. Щукин [12] предлагает, помимо ключевых компетенций, рассматривать предметную компетенцию, основная задача которой заключается в способности ориентироваться в содержательном плане коммуникативной деятельности в профессиональной сфере общения. В этой связи отбор содержания обучения иностранному языку для профессионального общения должен осуществляться с учетом внутривузовской специализации.

Современная методическая литература предоставляет нам уже большой комплекс опробованных методик обучения в рамках «Иностранного языка для профессиональной сферы» и отбора предметного содержания в зависимости от направления подготовки. Так, например, П.В. Сысоев и В.В. Завьялов при отборе содержания обучения иностранному языку отмечают важность учета специфики конкретного профиля подготовки в рамках направления подготовки [13]. Свое исследование авторы проводят на материале направления подготовки «Юриспруденция», разделяя отбор содержания обучения в зависимости от конкретного профиля подготовки (государственно-правовой, гражданско-правовой и уголовно-правовой). В.В. Завьялов определяет вариативность содержания обучения для каждого из перечисленных профилей подготовки, причем он отмечает, что вариативность присуща не только тематической стороне содержания, но и речевой деятельности, указывая на профессиональный письменный дискурс [14].

А.А. Максаев рассматривал проблематику отбора предметного содержания обучения иностранному языку студентов музыкального профиля обучения [15]. На примере социокультурного компонента содержания обучения иностранному языку в сфере профессионального общения на материале культуроведения США он проводит анализ предметного содержания для следующих профилей: «Музыкально-инструментальное искусство», «Вокальное искусство», «Искусство народного пения». Вариативное содержание обучения выделено на основе компетенций, указанных в основных профессиональных образовательных программах по данному направлению подготовки.

Предметную сторону содержания обучения в аграрном вузе рассматривали в своих работах А.Г. Соломатина и К.В. Капраникова, которые также выделяли внутрипрофильную специализацию в рамках исследуемых направлений подготовки. К.В. Капраникова определила предметную сторону содержания для обучения иностранному языку для профессионального общения студентов направления подготовки «Агрохимия и агропочвоведение», выделив два профиля «Агрохимия и агропочвоведение» и «Агроэкология» [16]. Особенность данного исследования говорит о важности выделения инвариантной части предметного содержания для обоих профилей подготовки, и вариативной, отражающей специфику будущей профессии выпускников.

В похожем исследовании А.Г. Соломатина в направлении подготовки «Садоводство» выделила предметное содержание для следующих профилей подготовки: «Декоративное садоводство и ландшафтный дизайн» и «Плодоовощеводство и виноградарство» [17]. Анализ работы свидетельствует о том, что предметная сторона содержания обучения полностью отражает специфику профессиональной деятельности по каждому из обозначенных профилей.

Анализ перечисленных работ свидетельствует о том, что авторы в основу предлагаемых исследований включают предметное содержание обучения основных профильных дисциплин, направленных на формирование общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с нормативными документами (ФГОС ВО по соответствующим направлениям подготовки). Безусловно, в данных работах были решены две актуальные задачи предметно-языкового интегрированного обучения. Во-первых, авторы провели отбор предметного содержания обучения иностранному языку с учетом специфики профессиональной деятельности. Во-вторых, с методической стороны иностранный язык является одновременно и целью обучения, и средством изучения предметной области.

Учитывая имеющийся опыт в рамках отбора предметного содержания обучения, необходимо обратиться к ОПОП по направлению подготовки 35.03.07 – «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции». Данное направление подготовки имеет три основных профиля: «Техно-

логия переработки продукции растениеводства (зерна, масла семян, овощей, плодов, ягод)»; «Технология переработки молока и молочных продуктов»; «Технология переработки мяса и мясных продуктов».

Предметное содержание обучения будет отобрано в соответствии с базовыми профессиональными дисциплинами, такими как химия, микробиология, биохимия молока и мяса, производство продукции растениеводства и животноводства, основы биотехнологии переработки с/х продукции, переработка и стандартизация продукции растениеводства и животноводства, оборудование и автоматизация перерабатывающих производств; технология переработки продукции растениеводства, молока и молочных продуктов, мяса и мясных продуктов, технология хранения, теххимический контроль с/х сырья и продуктов переработки, процессы и аппараты пищевых производств (ФГОС ВО по направлению подготовки 35.03.07 – «Технология производства и переработки сельскохозяйственных продукции»).

По окончании обучения квалифицированный специалист в рамках интегрированного предметно-языкового обучения будет обладать всеми необходимыми знаниями, востребованными на современном рынке труда. Выпускники вуза смогут разрабатывать и реализовывать технологии производства, обработки и хранения с/х продукции, оценивать качество получаемой продукции в соответствии с мировыми стандартами, выявлять заболевания растений и животных, заниматься исследованиями разновидностей и сортов растений и животных на генетическом уровне, разрабатывать микробиологические технологии, в частности для создания удобрений и пищевых добавок, проводить анализ почвы и выявлять пригодность для ее использования для конкретных культур, использовать современное оборудование переработки с/х сырья и др.

Благодаря использованию модели интегрированного предметно-языкового обучения выпускников будет отличать высококачественная квалифицированная подготовка, они смогут занимать руководящие должности, заниматься исследовательской деятельностью, разрабатывать бизнес-планы, проводить маркетинговые мероприятия по увеличению спроса и повышению качества с/х

продукции на рынке, а знание иностранного языка способствует неоспоримому расширению возможностей в профессиональной деятельности.

Специфика профиля обучения при отборе предметного содержания обучения иностранному языку для профессионального общения напрямую связана с разработкой комплекса учебных заданий. В этой связи пятым психолого-педагогическим условием выступает *учет специфики профессиональной деятельности при разработке комплекса учебных коммуникативных заданий*.

Для эффективного формирования коммуникативных навыков необходимо разработать специальный комплекс коммуникативных упражнений, которые бы учитывали специфику профессиональной деятельности. Комплекс коммуникативных упражнений – это совокупность учебных заданий, объединенных общей тематикой и направленных на достижение единой цели – формирование коммуникативных навыков для профессионального общения.

В современной методике обучения иностранному языку неоднократно применялись попытки классифицировать и систематизировать упражнения на овладение видами речевой деятельности и изучение аспектов языка [18]. Одной из наиболее распространенных является классификация, предложенная С.Ф. Шатиловым, в которую входят некоммуникативные, условно-коммуникативные и подлинно-коммуникативные упражнения [19]. Данная классификация основана на направленности упражнений: от овладения средствами языка до формирования иноязычных речевых умений в определенном виде речевой деятельности.

Так, *некоммуникативные упражнения* имеют рецептивную направленность и ориентированы на восприятие иностранного языка по слуховым и зрительным каналам, усвоение лексики и синтаксиса, формирование сознательного изучения языка. Упражнения данного типа не предполагают коммуникации, но всячески подготавливают к ней. *Условно-коммуникативные упражнения* име-

ют рецептивно-продуктивную направленность и ориентированы на повторение материала, усвоенного в некоммуникативных упражнениях, с целью подготовки к реальному общению, формированию навыков использования от сознательного до автоматического употребления. *Подлинно-коммуникативные упражнения* представляют продуктивную направленность и ориентированы на осмысление получаемых знаний и их использование в ситуациях профессионального общения. К таким упражнениям относят ролевые игры, проекты, анализ коммуникативных ситуаций, дискуссии и т. д.

Помимо этого, многие авторы выделяют еще и четвертый тип упражнений – *рефлексивный* – выполняющий контролирующую функцию – диагностику и выявление пробелов в знаниях, определение динамики учебного процесса и усвоения учебного материала. В рамках данного упражнения обучающиеся заполняют анкеты, контрольные листы самооценки, составляют портфолио [20].

Учитывая все вышесказанное, можно констатировать, что результативность процесса обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения зависит от соблюдения ряда психолого-педагогических условий, а именно от:

- 1) мотивации студентов обучаться иноязычному профессиональному общению на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения;
- 2) владения студентами иностранным языком на уровне В1 и выше;
- 3) компетентности преподавателя иностранного языка в профильной специальности;
- 4) учета специфики профиля обучения при отборе предметного содержания обучения иностранному языку для профессионального общения;
- 5) учета специфики профессиональной деятельности при разработке комплекса учебных коммуникативных заданий.

Список литературы

1. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

2. Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халыпина Л.П. Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // *Язык и культура*. 2017. № 39. С. 116-134.
3. Завьялов В.В. Модели обучения иностранному языку для профессиональных целей студентов нелингвистических направлений подготовки // *Державинский форум*. 2018. № 6. С. 175-184.
4. 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*. Тамбов, 2018. Т. 23. № 173. С. 29-42. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42
5. Асмолов А.Г. Мотивация // *Краткий психологический словарь* / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985. С. 190-191.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов н/Д.: Феникс, 1997. 480с.
7. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 339 с.
8. Сысоев П.В., Амерханова О.О. Обучение письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода // *Язык и культура*. 2016. № 4 (36). С. 149-169.
9. Сысоев П.В., Амерханова О.О. Влияние тандем-метода на овладение аспирантами иноязычным письменным научным дискурсом // *Язык и культура*. 2017. № 40. С. 276-288.
10. Степанова М.М. Обучение деловому английскому языку в магистратуре нелингвистического вуза // *Деловой иностранный язык: материалы 39 Междунар. филол. конф. / отв. ред. Л.А. Девель*. СПб., 2010. Вып. 4. С. 51-54.
11. Попова Н.В., Степанова М.М. Междисциплинарный подход к преподаванию иностранного языка в непрофильной магистратуре // *Актуальные проблемы науки и образования: материалы 2 Междунар. науч. конф.* Ставрополь, 2010. С. 76-81.
12. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.: Филоматис, 2004.
13. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Особенности отбора содержания обучения письменной речи студентов направления подготовки «Юриспруденция» // *Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2019. № 1. С. 62-72.
14. Завьялов В.В. Особенности отбора предметной стороны содержания обучения английскому языку студентов направления подготовки «Юриспруденция» // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. Тамбов, 2018. Т. 23. № 177. С. 30-38. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-177-30-38
15. Максаев А.А. Проектирование предметного содержания учебных программ по иностранному языку студентов вузов музыкального профиля // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. Тамбов, 2019. Т. 24, № 179. С. 58-68. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-179-58-68
16. Капранчикова К.В. Особенности отбора предметного содержания обучения иностранному языку в аграрном вузе // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. Тамбов, 2018. Т. 23. № 176. С. 46-55. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-176-46-55
17. 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*. Тамбов, 2018. Т. 23. № 173. С. 49-57. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57
18. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Academia, 2006. 334 с.
19. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1986.
20. Хуторской А.В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированного образования // *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58-64.

References

1. Marsh D. *Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential*. Cambridge, Cambridge University Press, 2002.
2. Almazova N.I., Baranova T.A., Khalyapina L.P. Pedagogicheskiye podkhody i modeli integrirovannogo obucheniya inostrannym yazykam i professional'nykh distsiplinam v zarubezhnoy i rossiyskoy lingvodidaktike [Pedagogical approaches and models of integrated foreign languages and professional disciplines teaching in foreign and Russian linguodidactics]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2017, no. 39, pp. 116-134. (In Russian).
3. Zavyalov V.V. Modeli obucheniya inostrannomu yazyku dlya professional'nykh tseley studentov nelingvisticheskikh napravleniy podgotovki [Models of teaching students of non-linguistic majors a foreign language

- for the professional purposes]. *Derzhavinskiy forum – Derzhavin Forum*, 2018, no. 6, pp. 175-184. (In Russian).
4. Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K. Predmetno-yazykovoye integrirovannoye obucheniye (CLIL) kak metodologiya aktualizatsii mezhdistsiplinarnykh svyazey v tekhnicheskoy vuzovskoy obshchey shkole [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. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42 (In Russian).
 5. Asmolov A.G. Motivatsiya [Motivation]. *Kratkiy psikhologicheskii slovar' [Brief Psychological Dictionary]*. Moscow, Politizdat Publ., 1985, pp. 190-191. (In Russian).
 6. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical Psychology]*. Rostov-on-Don, Phoenix Publ., 1997, 480 p. (In Russian).
 7. Verbitskiy A.A. *Lichnostnyy i kompetentnostnyy podkhody v obrazovanii: problemy integratsii [Personal and Competency-Based Approaches in Education: Problems of Integration]*. Moscow, Logos Publ., 2009, 339 p. (In Russian).
 8. Sysoyev P.V., Amerkhanova O.O. Obucheniye pis'mennomu nauchnomu diskursu aspirantov na osnove tandem-metoda [Teaching graduate students research discourse via tandem-method]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2016, no. 4 (36), pp. 149-169. (In Russian).
 9. Sysoyev P.V., Amerkhanova O.O. Vliyaniye tandem-metoda na ovladeniye as-pirantami inoyazychnym pis'mennym nauchnym diskursom [Influence of the tandem method on mastering post-graduate students in written scientific discourse]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2017, no. 40, pp. 276-288. (In Russian).
 10. Stepanova M.M. Obucheniye delovomu angliyskomu yazyku v magistrature nelingvisticheskogo vuzovskogo nauchnogo tsentra [Teaching business English in master's degree program of non-linguistic university]. *Materialy 39 Mezhdunarodnoy filologicheskoy konferentsii «Delovoy inostranny yazyk» [Proceedings of the 39th International Philological Conference “Business Foreign Language”]*. St. Petersburg, 2010, vol. 4, pp. 51-54. (In Russian).
 11. Popova N.V., Stepanova M.M. Mezhdistsiplinarnyy podkhod k prepodavaniiu inostrannogo yazyka v neprofil'noy magistrature [Interdisciplinary approach to teaching foreign language in non-profile master's degree program]. *Materialy 2 Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Aktual'nyye problemy nauki i obrazovaniya» [Proceedings of the 2nd International Scientific Conference “Current Problems of Science and Education”]*. Stavropol, 2010, pp. 76-81. (In Russian).
 12. Shchukin A.N. *Obucheniye inostrannym yazykam. Teoriya i praktika [Teaching Foreign Languages. Theory and Practice]*. Moscow, Filomatis Publ., 2004. (In Russian).
 13. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Osobennosti otbora soderzhaniya obucheniya pis'mennoy rechi studentov napravleniya podgotovki «Yurisprudentsiya» [Features of English language course content selection for law students for development of writing skills]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – Bulletin of Moscow University. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, 2019, no. 1, pp. 62-72. (In Russian).
 14. Zavyalov V.V. Osobennosti otbora predmetnoy storony soderzhaniya obucheniya angliyskomu yazyku studentov napravleniya podgotovki «Yurisprudentsiya» [Selection features of the subject side of the content of English teaching to students of “Jurisprudence” programme]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 177, pp. 30-38. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-177-30-38 (In Russian).
 15. Maksaev A.A. Proektirovaniye predmetnogo soderzhaniya uchebnykh programm po inostrannomu yazyku studentov vuzov muzykal'nogo profilya [Content design of foreign language academic programmes for students at the musical universities]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 179, pp. 58-68. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-179-58-68 (In Russian).
 16. Kapranchikova K.V. Osobennosti otbora predmetnogo soderzhaniya obucheniya inostrannomu yazyku v agrarnom vuzovskom nauchnom tsentre [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. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-176-46-55 (In Russian).
 17. Solomatina A.G. Obucheniye inostrannomu yazyku dlya professional'nykh tseley na osnove modeli integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya v agrarnom vuzovskom nauchnom tsentre [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, no. 173, pp. 49-57. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57 (In Russian).

18. Galskova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika* [Theory of Teaching Foreign Languages. Linguodidactics and Methods]. Moscow, Academia Publ., 2006, 334 p. (In Russian).
19. Shatilov S.F. *Metodika obucheniya nemetskomu yazyku v sredney shkole* [Methods of Teaching German Language in Secondary School]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1986. (In Russian).
20. Khutorskoy A.V. Klyuchevyye kompetentnosti kak komponent lichnostno-oriyentirovannogo obrazovaniya [Key competencies as a component of personality-oriented education]. *Narodnoye obrazovaniye – National Education*, 2003, no. 2, pp. 58-64. (In Russian).

Информация об авторе

Токмакова Юлия Валерьевна, старший преподаватель кафедры русского и иностранных языков. Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I, г. Воронеж, Российская Федерация. E-mail: tokmakova.jul@yandex.ru

Вклад в статью: концепция исследования, анализ литературы, разработка модели интегрированного предметно-языкового обучения, написание и оформление статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8160-8816>

Поступила в редакцию 15.07.2019 г.

Поступила после рецензирования 05.08.2019 г.

Принята к публикации 23.08.2019 г.

Information about the author

Yuliya V. Tokmakova, Senior Lecturer of Russian and Foreign Languages Department. Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great, Voronezh, Russian Federation. E-mail: tokmakova.jul@yandex.ru

Contribution: study conception, literature analysis, model of content and language integrated learning development, manuscript drafting and design.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8160-8816>

Received 15 July 2019

Reviewed 5 August 2019

Accepted for press 23 August 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-55-67
УДК 378

Методическая модель обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения

Татьяна Вячеславовна БАЙДИКОВА

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I»
394087, Российская Федерация, г. Воронеж, ул. Мичурина, 1
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2821-8250>, e-mail: november22@rambler.ru

Methodical model for teaching foreign professional communication students of “Agricultural Engineering” programme based on content and language integrated learning

Tatiana V. BAYDIKOVA

Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great
1, Michurina St., Voronezh 394087, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2821-8250>, e-mail: november22@rambler.ru

Аннотация. Методическая модель – это совокупность взаимосвязанных компонентов, которые образуют единую систему, направленную на достижение общей цели – формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения. Система обучения строится на основе системного, компетентностного, личностно-деятельностного, коммуникативно-когнитивного подходов, а также интегрированного предметно-языкового обучения. Эти подходы реализуются на практике с помощью ряда дидактических и методических принципов. Подробно описаны методические принципы интегрированного предметно-языкового обучения: принцип 4 «С», принцип когнитивности, принцип единства мыслительной и речевой деятельности, принцип интеграции иностранного языка и предметного содержания, принцип постепенного усложнения содержания, принцип дуальности опоры на родной и иностранный языки, принцип оптимальности, принцип персонализации знаний, принцип интерактивности и принцип языковой адаптации. Интегрированное предметно-языковое обучение студентов осуществляется на основе следующих методов обучения: интерактивных, коммуникативных, информационно-репродуктивных, продуктивных, тандем-метода, методов профессионального обучения и методов контроля. Содержание обучения на основе интегрированного предметно-языкового моделирования отражает специфику профиля подготовки специалистов в рамках конкретной специальности. Средства обучения представляют комплекс инструментов педагога с целью развития, обучения и воспитания. В работе представлены и подробно описаны все компоненты методической модели.

Ключевые слова: аграрный вуз; методическая модель; интегрированное предметно-языковое обучение; профессиональное общение

Для цитирования: 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. Тамбов, 2019. Т. 24, № 181. С. 55-67. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-55-67

Abstract. Methodical model is a set of interconnected components that form a single system aimed at achieving a common goal – the formation of foreign language communicative competence among students in the “Agricultural Engineering” programme based on content and language integrated learning. The teaching system is built on the basis of system, competency-based, per-

sonal-activity, communicative-cognitive approaches, as well as content and language integrated learning. These approaches are implemented in practice using a number of didactic and methodical principles. We describe in detail the methodical 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 gradual complication of content, the principle of duality of reliance on native and foreign languages, the principle of optimality, the principle of knowledge personalization, the principle of interactivity and the principle of language adaptation. Content and language integrated learning of students is carried out on the basis of the following teaching methods: interactive, communicative, information-reproductive, productive, tandem-method, vocational teaching and control methods. The content of teaching based on content and language integrated modeling reflects the profile specifics of training specialists in the framework of a particular specialty. Learning tools are a set of tools of a teacher for the purpose of development, teaching and upbringing. We present and describe in detail all the components of the methodical model.

Keywords: agrarian university; methodical model; content and language integrated learning; professional communication

For citation: 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. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-55-67 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Современные тенденции в сфере отечественной системы образования определяют основные векторы развития востребованных направлений подготовки, например «Агроинженерии». Характерной особенностью модернизации системы образования выступает формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов наряду с расширением их профессионального кругозора. В настоящее время довольно остро стоит вопрос об обучении профессиональному общению студентов неязыковых вузов, и большую актуальность приобретает реализация методики интегрированного предметно-языкового обучения.

Опыт большинства неязыковых вузов демонстрирует, что обучение профессиональному общению имеет стихийный характер, а коммуникативная практика производится очень редко. За счет этого студенты не имеют представления о содержании обучения, структуре учебного процесса и алгоритме учебных действий.

В соответствии с действующими ФГОС ВО в педагогической деятельности превалирует реализация компетентного, системного и деятельностного подходов. Таким образом, получаемые результаты обучения достигаются в комплексе и находятся в неразрывной взаимосвязи в процессе формирования универсальных учебных действий. Каж-

дый преподаватель разрабатывает и использует свои авторские модели обучения, в задачи которых входит развитие участников учебного процесса. При этом разрабатываемые модели обучения, с одной стороны, должны учитывать особенности социального контекста общества, его потребности и сферы реализации будущей профессии, а с другой – направленность преподавателя на формирование ценностного отношения к своей педагогической деятельности, дальнейшее саморазвитие, соответствие своего профессионализма условиям динамично развивающегося общества. Стремительное накопление знаний и обновление технологий определило одно из главных направлений в педагогике – обеспечение непрерывности в образовании.

Подготовка высококвалифицированных специалистов постоянно требует обновления имеющихся знаний, умений и навыков, повышения квалификации. Цель непрерывного образования определяет формирование таких качеств, как самостоятельность, целеустремленность, ответственность, способность адаптироваться к изменениям в обществе, непосредственно связанных со сферой профессиональной деятельности. Эффективность формирования профессиональных навыков у студентов, в частности неязыковых вузов, заметно возросла благодаря использованию метода моделирования.

Моделирование, как метод познания, предполагает отражение особенностей изучаемого объекта, его характеристик и функциональных параметров [1]. Под методической моделью мы предлагаем понимать *совокупность взаимосвязанных компонентов, которые образуют единую систему, направленную на достижение общей цели – формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения.*

Среди основных характеристик методической модели обучения следует выделить следующие: 1) открытость и динамичность – модель допускает как включение новых компонентов, так и изменение имеющихся в соответствии с контекстом развития системы образования и потребностями общества; 2) адекватность – модель должна соответствовать реальным явлениям и процессам, описанием которых она, по сути, и является; 3) конечность – каждая модель является отражением определенного количества отношений с реальностью, поскольку ресурсы модели неограничены; 4) полнота – модель должна учитывать все основные свойства изучаемого явления; 5) информативность – модель содержит достаточно информации об изучаемом объекте в виде гипотез, определяющих формат и направленность модели; 6) предсказуемость – модель должна быть предсказуемой, в то время как ее свойства должны дифференцировать ее от других моделей обучения.

Научный интерес в нашей работе представляет вопрос о построении методической модели обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения, которая бы определяла компоненты и характеристики учебного процесса: эффективность механизмов управления процессом обучения, отбор содержания обучения, последовательность выполнения учебных действий, контроль сформированных умений и навыков и достижение поставленной цели.

Целью нашего исследования является *формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения*

в объеме, достаточном для осуществления коммуникации в профессиональной сфере деятельности. В задачи преподавателя входит организовать учебный процесс таким образом, чтобы студенты, обладая внутренней мотивацией к изучению иностранного языка, испытывали бы профессионально-ценностное отношение к нему как средству делового общения. По результатам обучения выпускники должны владеть навыками профессионального общения и свободно ориентироваться в постоянно растущих информационных потоках, имеющих ценность для будущей профессии.

Говоря о предпосылках к построению методической модели обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения, необходимо отметить важность подготовки высококвалифицированных кадров, востребованных на современном рынке труда. Таким образом, в качестве первой предпосылки можно считать требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 35.03.06 – «Агроинженерия», в котором обозначены три компетенции, предполагающие одновременное формирование иноязычной коммуникативной компетенции и профессиональной компетенции: 1) способность осуществлять деловое общение в устной и письменной форме на русском и иностранном языках с целью решения межличностных, межкультурных и профессиональных задач (ОК-5); 2) способность осуществлять обработку информации на различных языках, в том числе с использованием современных информационных и коммуникационных технологий (ОПК-1); 3) готовность осваивать и применять на практике научно-техническую информацию, изучать отечественный и зарубежный опыт в профессиональной сфере деятельности (ПК-1) (ФГОС ВО по направлению подготовки 35.03.06 – «Агроинженерия», 2015).

Второй предпосылкой служит социальный заказ общества на подготовку специалистов в области агроинженерии, владеющих иностранным языком в объеме, достаточном для осуществления коммуникации на профессиональные темы. Агроинженерия является одним из динамично развивающихся

направлений сельского хозяйства, изучающих проектирование и модернизацию производственных процессов в агропромышленном секторе. В связи с тем, что агроинженерия охватывает большой диапазон процессов – от создания и транспортировки сельскохозяйственного оборудования и техники до разработки агрокомплексов по утилизации отходов сельского хозяйства, выпускники данного направления подготовки очень востребованы на современном рынке труда. По всему миру существует множество предприятий и компаний, которые специализируются в агроинженерии, что, в свою очередь, определяет потребность студентов данного направления подготовки в изучении иностранного языка для профессионального общения, обмена опытом и реализации своих способностей на международной арене.

Третья предпосылка определена противоречием между необходимостью обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения и недостаточной изученностью данного вопроса как в теоретическом, так и практическом плане, например, реальным использованием соответствующих методик обучения в неязыковых вузах. Предлагаемая нами методика обучения предполагает ослабление данного противоречия за счет учета специфики направления подготовки, имитации типовых профессиональных заданий, и ситуаций, направленных на овладение профессиональными умениями и навыками в процессе изучения иностранного языка.

Структура методической модели определяется ключевыми методическими категориями [2]. Одной из базисных методических категорий является подход к обучению, под которым понимается наличие концепции, идеи или точек зрения, определяющих стратегию обучения. Рассмотрим основные подходы, имеющие методическую ценность относительно нашего исследования. К таким подходам следует отнести следующие: системный, компетентностный, личностно-деятельностный, коммуникативно-когнитивный подходы, а также интегрированное предметно-языковое обучение.

В педагогике *системный подход* позволяет рассматривать модель обучения как це-

лостную систему, определять структуру и взаимосвязь ее компонентов, выстраивать отношения между отдельными ее частями. Многие исследователи отмечают, что системный подход является более качественным и современным по отношению к традиционному предметному подходу [3].

Системный подход сменил доминирующие в науке функциональный и аналитический подходы, в рамках которых отдельные компоненты методических моделей изучались изолированно. На практике реализация системного подхода осуществляется через следующие принципы: системности, целостности, иерархичности, структуризации, множественности. В соответствии с принципом системности все составляющие элементы системы обладают ее общими свойствами. Согласно принципу целостности все структурные компоненты системы подчиняются общим закономерностям, образуя единое целое. Описание отдельных компонентов становится возможным за счет реализации принципа множественности, который предполагает наличие различных моделей. Принцип иерархичности подразумевает под собой организацию компонентов системы, определяет уровни подчиненности и зависимости одних элементов от других. Принцип структуризации направлен на объединение компонентов системы в так называемые подуровни в соответствии с их дифференциальными признаками. Количество подуровней определяет структуру системы и ее связь с другими возможными системами.

Научное знание представляет собой непрерывный поток информации, инновационных идей и концептуальных решений. В свете динамично развивающегося информационного общества к выпускникам вузов предъявляются довольно высокие требования, которые, прежде всего, предполагают профильные знания, проявление интеллектуально-креативного потенциала, способность быстро и эффективно решать поставленные задачи.

Повышенная конкурентоспособность на современном рынке труда рассматривается как результат действия *компетентностного подхода*.

Концепция компетентностного подхода является основополагающей в формировании национальных образовательных стандартов.

Именно поэтому компетентностный подход лег в основу разработки федеральных государственных стандартов высшего образования Российской Федерации, как требования, предъявляемые к уровню профессиональной компетентности выпускников.

Изучению компетентностного подхода посвящены многие труды отечественных и зарубежных ученых [4–6]. При этом стоит отметить, что в отечественной методологии выделяют два понятия «компетентность» и «компетенция», которые зачастую ошибочно используются как синонимы. Под компетентностью понимается готовность и способность осуществлять профессиональную деятельность, что означает овладение определенными компетенциями, в то время как компетенция представляет собой структурный компонент компетентности, направленный на решение конкретной задачи или ряда задач [5]. М.Н. Евстигнеев определяет компетенцию как конструкт, состоящий из теоретических знаний, приобретаемых в процессе обучения иностранному языку – формирования языковых навыков и развития речевых умений [7]. Соответственно, в состав компетенции включены такие компоненты, как знания, умения, навыки, мотивы, поведенческие характеристики и, безусловно, опыт.

В качестве требований, предъявляемых к подготовке специалистов, прежде всего, выделяют сформированности ключевых компетенций. К ним относятся ценностно-смысловые (формирование мировоззрений с целью самоопределения в деятельности), общекультурные (познания и опыт в национальной и мировой культурах), учебно-познавательные (организация самостоятельной общеучебной деятельности с целью формирования функциональной грамотности), информационные (формирование навыков по работе с информацией), коммуникативные (владение языками с целью межкультурного взаимодействия), социально-трудовые компетенции (регулирующие процессы в гражданско-общественной деятельности) и компетенции личностного самосовершенствования (овладение способами самоанализа, саморазвития и самоподдержки) [5].

Ключевые компетенции предполагают наличие у человека инициативы и креативности, организаторских и лидерских способ-

ностей, высокий уровень профессионализма и ответственности за совершаемые действия. Говоря о компетентности человека, мы имеем в виду аспекты его личных качеств, позволяющие профессионально подходить к определенной деятельности. Компетентность является уровневой категорией, что свидетельствует о разработанной системе оценки сформированности умений и навыков в соответствии с профилем подготовки специалистов.

При организации учебного процесса в рамках реализации компетентностного подхода следует учитывать тот факт, что постановка целей и задач обучения должна быть ориентирована не только на повышение уровня образования, но и соответствовать компетентностям, актуальным для современного общества. Исходя из этого, все образовательные процессы должны быть направлены на решение следующих задач: 1) расширение кругозора обучающихся за счет привлечения методов проблемного обучения [8–10]; 2) использование учебных ситуаций, максимально приближенных к реальным; 3) постепенное повышение сложности изучаемого материала; 4) постановка учебных задач в различных сферах деятельности (профессиональной, бытовой, социальной, политической и т. д.); 5) вариативность эффективных способов решения.

Соблюдение данных рекомендаций способствует достижению новых показателей качества образования. Объясняется это тем, что сущность компетентностного подхода предполагает тот факт, что формирование ключевых компетенций осуществляется не только в процессе изучения определенной дисциплины, но и на протяжении всего времени, проходя через значимые стороны жизни обучающихся.

Личностно-деятельностный подход представляет собой методологическую концепцию, определяющую функционирование психологических процессов человека при непосредственном его участии в деятельности и взаимодействии с окружающей средой. Основная гипотеза данной концепции заключается в том, что психика человека формируется и проявляется исключительно в деятельности [11].

На основе данной концепции разработаны ведущие психологические теории дея-

тельности (например, теория структурной организации деятельности, теория деятельности в психическом становлении личности и др.), сформулированы концептуальные психологические понятия, определена иерархия мотивов. Сущность личностно-деятельностного подхода раскрывают принципы активности, сознательности, единства сознания и поведения, интериоризации-экстериоризации, системного анализа, социальной обусловленности, предметности и др.

В структурном плане данного подхода выделяют два основных компонента – личностный и деятельностный. Личностный компонент выступает в качестве основы антропоцентрической модели обучения, при которой личность обучающегося формируется в деятельности и коммуникации. В педагогике личностный компонент лежит в основе личностно-ориентированного подхода к обучению. Личностный компонент во многом перекликается с психологической гуманистической теорией центрирования на ученике (*student-centred approach*).

Деятельностный компонент получил широкое распространение в общей педагогике, предполагая построение особого вида отношения между преподавателем и обучающимися по схеме «субъект – субъект». Такое видение взаимоотношений между участниками учебного процесса формирует высокий уровень активности у обучающихся. Деятельностный компонент определил разработку теории учебной деятельности [12; 13], теории деятельности [14], теории личностно-деятельностного подхода [15] и др.

Идеи личностно-деятельностного подхода находят свою реализацию во многих прикладных отраслях педагогики и психологии. Благодаря этому подходу обучающиеся проводят рефлексию относительно своей деятельности, оценивают свои реальные успехи и достижения, что, в свою очередь, способствует их личностному росту.

На основе личностно-ориентированной концепции обучения был разработан один из наиболее важных подходов в методике обучения иностранному языку – *коммуникативно-когнитивный подход* [16]. По словам автора, основной целью является сформированность готовности и способности личности осуществлять межкультурную коммуникацию. Для достижения поставленной цели

решаются две задачи: во-первых, обучающиеся изучают аспекты языка (фонетика, грамматика, лексика), во-вторых, овладевают языковой системой в процессе общения (формирование языковых навыков).

Коммуникативный компонент коммуникативно-когнитивного подхода реализуется за счет следующих принципов: коммуникативности (обучение общению как деятельности) [17], ситуативности (зависимость деятельности от речевой ситуации), функциональности (использование речевых функций с целью изучения речевых единиц), аутентичности (изучение языка в естественных условиях его использования), соизучения языка и культуры (получение языковых знаний наряду с формированием мировоззрений о культуре страны изучаемого языка) [18], диалога культур (формирование поликультурной личности) [18; 19].

Когнитивный компонент коммуникативно-когнитивного подхода предполагает знание и соблюдение особенностей познавательных процессов при изучении иностранного языка и осуществлении интеллектуальной деятельности. При этом в процессе обучения учитываются индивидуальные качества каждого обучающегося, что и определяет манеру познания каждого из них. Практическая сторона когнитивных процессов познания в методике обучения иностранному языку направлена на изучение ее аспектов языка и овладение видами речевой деятельности в естественных условиях. Тренировочные упражнения должны способствовать поиску оптимальных решений с опорой на имеющиеся знания и опыт. При выполнении упражнений обучающиеся развивают мышление, память, логику, внимание, направленные на активизацию умственных и эмоциональных сторон учебной деятельности. Когнитивный компонент имеет место во всех сферах обучения, что позволяет говорить о его принадлежности к дидактическим закономерностям. Соответственно, его основные идеи должны учитываться в организации учебного процесса: например, при отборе учебного материала, построении системы тренировочных упражнений, выборе формы обучения и т. д. [16].

Интегрированное предметно-языковое обучение (*Content Language Integrated Learning (CLIL)*) получило огромную популяр-

ность в методике преподавания иностранных языков благодаря компетентностной направленности. Формирование профессиональных компетенций происходит параллельно с формированием иноязычной коммуникативной компетенции, что позволяет использовать иностранный язык на повседневной основе для общения на профессиональные темы.

Первоначально понятие «интегрированное предметно-языковое обучение» (CLIL) было предложено Д. Маршем, который таким образом обозначил учебные дисциплины, которые преподаются на иностранном языке [20]. Обучение профильным дисциплинам и иностранному языку построено на междисциплинарных интегративных связях, направленных на формирование общекультурных и профессиональных компетенций. По своей сущности интегрированное предметно-языковое обучение представляет инновационный образовательный подход, включающий целостный комплекс педагогических технологий. Отличительной особенностью данного подхода является степень интенсивности интеграции иностранного языка в процесс изучения профильной дисциплины. При этом данная методика не требует выделения дополнительных часов на изучение иностранного языка.

В отличие от подхода «Иностранный язык для специальных целей» интегрированное предметно-языковое обучение более вариативно в дидактическом плане, что обуславливает его использование в реальном контексте профессиональной деятельности. К основным особенностям данного подхода, как отмечают П.В. Сысоев и В.В. Завьялов [21; 22], следует отнести: 1) иностранный язык одновременно выступает и как средство изучения предметной области, и как цель обучения; 2) реализация цели профильного обучения происходит на иностранном языке; 3) внимание преимущественно уделяется обучению видам речевой деятельности; 4) результаты обучения достигаются в поставленные сроки (около 5 лет).

Активное использование данного подхода в отечественной методике по обучению английскому языку обусловлено рядом факторов. Во-первых, английский язык является основным языком межкультурного взаимодействия, международного общения и образования. Во-вторых, наблюдается активный

спрос на специалистов, владеющих в совершенстве иностранным языком. Владение английским языком открывает бесконечные возможности для трудоустройства не только в родной стране, но и за рубежом, изучать опыт коллег, публиковать свои исследования в зарубежных журналах.

Иностранный язык в рамках интегрированного предметно-языкового обучения служит эффективным средством построения межпредметных связей внутри учебного плана. Благодаря такому подходу у обучающихся создается целостное восприятие изучаемых явлений и процессов, наблюдается погружение в суть изучаемых проблем, высокий уровень мотивации к учению, экономия аудиторного учебного времени [23–25].

На методологическом уровне все обозначенные нами подходы получают реализацию на практике благодаря выделению такого компонента методической модели, как принципы обучения. Под *принципами обучения* понимаются основные положения, определяющие характер и направленность учебного процесса. Учебный процесс сам по себе представляет сложную систему, в которую включены два субъекта: преподаватель и обучающийся. Для регулирования отношений между ними и существует система принципов обучения. В современной методике выделяют общедидактические принципы обучения (учет общих закономерностей) и методические принципы (учет специфики обучения дисциплине), которые, в свою очередь, следует разделять на общеметодические и частнометодические.

Для нашего исследования актуальность представляют следующие *общедидактические принципы*: индивидуализации и дифференциации обучения, активности, доступности, сознательности; *общеметодические принципы*: аппроксимации учебной деятельности, ситуативно-тематической организации обучения, аутентичности, коммуникативной направленности, интенсивности; и *дидактические принципы интегрированного предметно-языкового обучения (CLIL)*.

Рассмотрим подробнее принципы интегрированного предметно-языкового обучения (CLIL).

Принцип 4 «С» основан на четырех аспектах: коммуникация (communication), предметное содержание (content), культура

(culture), познание (cognition). По мнению автора, теория принципа 4 «С» полноценно описывает содержание интегрированного предметно-языкового обучения. Предметное содержание раскрывает сущность методики обучения CLIL: языку обучают не ради владения иностранным языком, а для получения конкретных знаний в профессиональной сфере деятельности. Таким образом, основные языковые навыки формируются через предметные области. Коммуникация выступает средством развития видов речевой деятельности посредством предметного содержания обучения. Познание направлено на развитие метакогнитивных умений обучающихся в процессе коммуникации, что позволяет рассматривать интеграцию двух учебных дисциплин как средство активизации познавательной деятельности. Культура служит основой содержания обучения в методике CLIL, расширяя кругозор обучающихся [26].

Не менее значимым является *принцип когнитивности*, построенный на теории таксономии когнитивных умений Б. Блума [27]. В соответствии с этой теорией цель обучения непосредственно имеет зависимость от иерархии когнитивных процессов. К таким процессам Б. Блум отнес запоминание, понимание, применение, анализ, синтез и оценку. Особенностью данной иерархии выступает последовательность расположенных процессов, каждый последующий из которых базируется на предыдущем. Несмотря на очевидные недостатки данной теории, многие педагоги используют ее для создания системы упражнений, направленных на развитие интеллектуальных способностей у обучающихся.

Принцип единства мыслительной и речевой деятельности предполагает повышение уровня когнитивной компетенции за счет активизации мыслительной деятельности и, соответственно, дополнительной когнитивной нагрузки [28]. Содержание данного принципа делает методику обучения CLIL более эффективной по сравнению с методикой ESP. Основной причиной этого является тот факт, что имитация коммуникативных ситуаций в ESP не позволяет обучающемуся выйти за рамки языковых знаний и погрузиться в профессию.

Принцип интеграции иностранного языка и предметного содержания направлен на

формирование интегрированной профессиональной иноязычной компетенции [29]. *Принцип постепенного усложнения содержания* обучения перекликается с принципом доступности. Самой распространенной схемой предоставления учебного материала является движение от простого к более сложному. *Принцип дуальности – опоры на родной и иностранный языки* предусматривает создание аналогий, перенос похожих явлений, сопоставление особенностей двух языков, что позволяет избежать потенциальных трудностей при изучении материала. В случае возникновения трудностей возможен безпроблемный переход с одного языка на другой. *Принцип оптимальности* в педагогике направлен на создание условий проведения учебного процесса с целью достижения результата и эффективной работы каждого компонента учебной модели [30]. *Принцип персонализации знания* описывает процесс получения человеком идеальных представлений о жизнедеятельности других людей, а также демонстрирует способы реализации своей личности в обществе. Таким образом, личность, удовлетворяя свои потребности в профессиональной деятельности, выступает продолжением своей деятельности и транслирует свою индивидуальность другим людям [15]. *Принцип интерактивности* определяет типы взаимодействия между преподавателем и обучающимися. В традиционной методике преподаватель играет доминирующую роль, в то время как обучающиеся выступают в роли слушателей. В свою очередь, это обуславливает дополнительные трудности на пути формирования речевых навыков у обучающихся, поскольку большую часть аудиторного времени они будут слушать преподавателя. Именно поэтому следует учитывать наличие обратной связи и склоняться к использованию интерактивных методов обучения. *Принцип языковой адаптации* требует особой подготовки преподавателя к учебной деятельности. Если преподаватель сталкивается с проблемой, что обучающиеся не воспринимают языковой материал, то ему необходимо адаптировать его под обучающихся: пересмотреть используемую лексику, изменить темп подачи устного материала, использовать дополнительные средства наглядности и визуализации. *Принцип мотивации* активизирует внимание и заинте-

ресованность обучающихся в обучении на основе интегрированной предметно-языковой модели. При этом уровень мотивации обучающихся представляет собой комплекс преподаваемых дисциплин: General English (общий курс английского языка), Business English (курс английского для делового общения), Professional English (курс английского для профессионального общения), English for Academic Purposes (курс английского для академических целей), English for Research Purposes (курс английского для научно-исследовательских целей). Применимость того или иного курса на практике зависит от формы обучения, продолжительности обучения и языковой подготовки обучающихся.

Принципы обучения на практике получают реализацию через систему методов. Под методом понимается процесс взаимодействия между субъектами обучения (преподавателем и обучающимися) с целью передачи и усвоения знаний, развития умений и формирования навыков в соответствии с

содержанием обучения. В научной литературе встречаются классификации методов обучения, объединенные дифференциальными признаками: характер учебной деятельности (проблемные, продуктивные, репродуктивные, поисковые, исследовательские и др.), по степени активности субъектов учебного процесса (активные, пассивные), по типу источника учебного материала (информационные, наглядные, вербальные/невербальные, словесные, практические и др.), по виду деятельности (устные/письменные, аудиторные/внеаудиторные, индивидуальные/групповые и др.), по способу организации учебного процесса (интерактивные, метод проектов, методы контроля и др.).

Рассмотрим наиболее актуальные методы обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения (табл. 1).

Таблица 1

Методы обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения

Группа методов	Цель	Область применения
Интерактивные	Максимальный уровень вовлечения обучающегося в процесс взаимодействия с преподавателем и другими участниками учебного процесса	Организация учебного процесса
Коммуникативные	Формирование иноязычной коммуникативной компетенции и овладение культурой страны изучаемого языка	Отбор содержания обучения, организация ситуативно-тематического наполнения обучения, организация учебного процесса
Информационно-репродуктивные	Выполнение упражнений в соответствии с предоставленным инструктажем	Организация учебного процесса, разработка тренировочных упражнений
Продуктивные	Организация поисково-исследовательской деятельности, использование проблемных ситуаций	Организация учебного процесса, разработка тренировочных упражнений
Тандем-метод	Овладение учебным материалом в условиях взаимодействия с представителем иной лингвокультуры	Организация учебного процесса
Методы профессионального обучения	Расширение кругозора и формирование профессиональных умений в соответствии с профилем подготовки	Отбор содержания обучения, организация учебного процесса, разработка тренировочных упражнений
Методы контроля	Контроль за сформированностью умений и навыков в области профессиональных знаний. Рефлексия	Оценка результатов обучения

Содержание обучения на основе интегрированного предметно-языкового моделирования отражает специфику профиля подготовки специалистов в рамках конкретной специальности. Рассматривая направление подготовки «Агроинженерия», следует выделить следующие профили: «Транспортировка и хранение продуктов сельского хозяйства», «Техносистемы в агропромышленных комплексах», «Автомобильное хозяйство», «Электрическое оборудование и технологии», «Автомобили и технические системы», «Сервис и обслуживание техники агропромышленного комплекса» (ФГОС ВО по направлению подготовки 35.03.06 – «Агроинженерия», 2015).

Отбор содержания обучения должен соответствовать профилю обучения. Организация ситуативно-тематического наполнения обучения должна отражать предметное содержание обучения, удовлетворяющее познавательные потребности обучающихся.

Средства обучения представляют комплекс инструментов педагога с целью развития, обучения и воспитания. В зависимости от выбранной технологии обучения следует определять наиболее эффективные средства обучения, применимость которых не вызывает сомнения в рамках общей концепции обучения. Выступая в качестве компонента учебно-познавательного процесса, средства обучения отличаются своей вариативностью и способами влияния на другие компоненты: цели, методы и формы обучения.

В качестве основных средств обучения выделяют:

- традиционные печатные средства обучения: учебники, УМК, монографии, хрестоматии, сборники, рабочие тетради и др.;
- электронные средства обучения: современные ИКТ (блоги, вики, подкасты), учебные интернет-ресурсы (хотлисты, веб-квесты и др.), лингвистические корпуса

(конкорданс), сетевые энциклопедии и словари, мультимедийные средства и др.;

- аудиовизуальные средства обучения: аудиозаписи, учебные видеофильмы и клипы, презентации и т. д.;

- наглядные средства: иллюстрации, карты, плакаты, картины, графики, таблицы и т. д.;

- демонстрационные: макеты, модели, прототипы, стенды, коллекции, муляжи и др.;

- технические средства обучения: персональный компьютер, проектор, колонки, лазерный указатель, микрофон и др.;

- учебные приборы: микроскопы, колбы, реактивы, амперметр, вольтметр;

- учебная техника и тренажеры: станки, автомобили, сельскохозяйственная техника, спортивные тренажеры и т. д.

Формы обучения определяются целью и направленностью обучения. Традиционно выделяют индивидуальные и групповые формы обучения, аудиторные и внеаудиторные. К индивидуальным формам относятся самообразование, тьюторство, репетиторство и т. д. К групповым – аудиторные занятия (лекции, семинары, практики), олимпиады, конференции и т. д. Особого внимания заслуживает форма дистанционного обучения, которая активно используется в последнее десятилетие. В рамках модели интегрированного предметно-языкового обучения следует учитывать значимость модульного обучения, при котором несколько учебных дисциплин могут изучаться одновременно или последовательно на определенных этапах обучения.

Для оценки сформированности умений и навыков разрабатывается комплекс критериев и показателей оценки. Результат обучения заключается в овладении профессиональным общением на основе интегрированного предметно-языкового обучения в рамках направления подготовки «Агроинженерия».

Список литературы

1. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. Избранные психологические труды. М.: Ин-т практ. псих., 2008. 479 с.
2. Жукин А.Н. Методика преподавания иностранных языков: теория и практика. М.: Филоматис, 2007. 470 с.
3. Блауберг И.В. Проблема целостности и системный подход. М.: Эдиториал УРСС, 1997. 450 с.
4. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 84 с.

5. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. М.: Изд-во «Эйдос»; Изд-во Ин-та образования человека, 2013. 73 с.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34-42.
7. Евстигнеев М.Н. Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2011. № 9. С. 3-9.
8. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974. 64 с.
9. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. М.: Просвещение, 1977. 240 с.
10. Скاتкин М.Н. Проблемы современной дидактики. М.: Педагогика, 1980. 214 с.
11. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход к обучению русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. 1985. № 5 (97). С. 49-54.
12. Давыдов В.В. Содержание и структура учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников. М.: Педагогика, 1982. С. 10-21.
13. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М., 1989. 346 с.
14. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.
15. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д., 1996. 221 с.
16. Щепилова А.В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С. 4-11.
17. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
18. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.
19. Сысоев П.В. Когнитивные аспекты овладения культурой // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2003. № 4. С. 110-123.
20. Marsh D. The relevance and potential of content and language integrated learning. N. Y., 2003.
21. Завьялов В.В. Особенности отбора предметной стороны содержания обучения английскому языку студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 177. С. 30-38. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-177-30-38.
22. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Особенности отбора содержания обучения письменной речи студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 1. С. 62-72.
23. Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Вдовина Е.К. и др. Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов / под ред. Л.П. Халяпиной. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2018. 380 с.
24. Халяпина Л.П. Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей CLIL // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 20. С. 46-52.
25. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Teaching English as a foreign language to law students based on content and language integrated learning approach // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2019. Vol. 907. P. 237-244.
26. Coyle D. CLIL – a pedagogical approach. In: Van Deusen-Scholl N., Hornberger N. Encyclopedia of Language and Education. 2008. P. 97-111.
27. Bloom B.S. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. N. Y.: Longmans, Green, 1956.
28. Cummins J. The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses // Working papers on bilingualism. № 9. 1976. P. 1-43.
29. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. М.: Ин-т практ. псих.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 384 с.
30. Локтюшина Е.А. Интегрированная профессиональная иноязычная компетентность как цель языкового образования // Письма в Эмиссия. 2012. Июнь. (Электронный журнал). URL: <http://www.emis-sia.org/offline/2012/1818.htm> (дата обращения: 14.06.2019).
31. Бабанский Ю.К. Педагогика. М.: Просвещение, 1988. 479 с.

References

1. 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).

2. Shchukin A.N. *Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov: teoriya i praktika* [Methods of Teaching Foreign Language: Theory and Practice]. Moscow, Filomatis Publ., 2007, 470 p. (In Russian).
3. Blauberger I.V. *Problema tselostnosti i sistemnyy podkhod* [Integrity Problem and System Approach]. Moscow, Editorial URSS Publ., 1997, 450 p. (In Russian).
4. Verbitskiy A.A. Kompetentnostnyy podkhod i teoriya kontekstnogo obucheniya [Competency-based approach and theory of contextual learning]. *Materialy k chetvertomu zasedaniyu metodologicheskogo seminar 16 noyabrya 2004 g.* [Proceedings of the 4th Session of the Methodological Seminar of 16th November, 2004]. Moscow, Problems of Specialists' Quality Training Research Center, 2004, 84 p. (In Russian).
5. Khutorskoy A.V. *Kompetentnostnyy podkhod v obuchenii* [Competency-Based Approach in Teaching]. Moscow, "Eydos" Publ., Human Education Institute Publ., 2013, 73 p. (In Russian).
6. Zimnyaya I.A. Klyuchevyye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya [Key competencies – new paradigm of education result]. *Vyssheye obrazovaniye segodnya – Higher Education Today*, 2003, no. 5, pp. 34-42. (In Russian).
7. Evstigneev 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 for Schools*, 2011, no. 9, pp. 3-9. (In Russian).
8. Lerner I.Y. *Problemnaye obucheniye* [Problem-Based Learning]. Moscow, Znaniye Publ., 1974, 64 p. (In Russian).
9. Makhmutov M.I. *Organizatsiya problemnogo obucheniya v shkole* [Organization of Problem-Based Learning in School]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1977, 240 p. (In Russian).
10. Skatkin M.N. *Problemy sovremennoy didaktiki* [Problems of Modern Didactics]. Moscow, Pedagogika Publ., 1980, 214 p. (In Russian).
11. Zimnyaya I.A. Lichnostno-deyatel'nostnyy podkhod k obucheniyu russkomu yazyku kak inostrannomu [Personal-activity approach to teaching Russian language as a foreign]. *Russkiy yazyk za rubezhom – Russian Language Abroad*, 1985, no. 5 (97), pp. 49-54. (In Russian).
12. Davydov V.V. Soderzhaniye i struktura uchebnoy deyatel'nosti shkol'nikov [The content and structure of educational activities of school students]. *Formirovaniye uchebnoy deyatel'nosti shkol'nikov* [Formation of Educational Activities of School Students]. Moscow, Pedagogika Publ., 1982, pp. 10-21. (In Russian).
13. Elkonin D.B. *Izbrannyye psikhologicheskiye trudy* [Selected Psychological Works]. Moscow, 1989, 346 p. (In Russian).
14. Leontyev A.N. *Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, 1977. (In Russian).
15. Petrovskiy V.A. *Lichnost' v psikhologii: paradigma sub'yektnosti* [Personalty in Psychology: Subjectivity Paradigm]. Rostov-on-Don, 1996, 221 p. (In Russian).
16. Shchepilova A.V. Kognitivnyy printsip v obuchenii vtoromu inostrannomu yazyku: k voprosu o teoreticheskom obosnovanii [Cognitive Principle in Teaching Second Foreign Language: to the Issue of Theoretical Substantiation]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2003, no. 2, pp. 4-11. (In Russian).
17. Passov E.I. *Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu* [Communicative Method of Teaching Foreign Speaking]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1991, 223 p. (In Russian).
18. Safonova V.V. *Izucheniye yazykov mezhdunarodnogo obshcheniya v kontekste dialoga kul'tur i tsivilizatsiy* [International Communication Language Learning in the Context of Dialogue of Cultures and Civilizations]. Voronezh, Istoki Publ., 1996, 237 p. (In Russian).
19. Sysoyev P.V. Kognitivnyye aspekty ovladeniya kul'turoy [Cognitive aspects of culture acquisition]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – Bulletin of Moscow University. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, 2003, no. 4, pp. 110-123. (In Russian).
20. Marsh D. *The relevance and potential of content and language integrated learning*. New York, 2003.
21. Zavyalov V.V. Osobennosti otbora predmetnoy storony soderzhaniya obucheniya angliyskomu yazyku studentov napravleniya podgotovki «Yurisprudentsiya» [Selection features of the subject side of the content of English teaching to students of "Jurisprudence" programme]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 177, pp. 30-38. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-177-30-38. (In Russian, Abstr. in Engl.).
22. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Osobennosti otbora soderzhaniya obucheniya pis'mennoy rechi studentov napravleniya podgotovki «Yurisprudentsiya» [Features of English language course content selection for law students for development of writing skills]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – Bulletin of Moscow University. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, 2019, no. 1, pp. 62-72. (In Russian).
23. Almazova N.I., Baranova T.A., Vdovina E.K. et al. *Integrirovannoye obucheniye inostrannym yazykam i professional'nym distsiplinam. Opyt rossiyskikh vuzov* [Integrated Foreign Language Teaching and Profes-

- sional Disciplines. Russian Universities Experience]. St. Petersburg, St. Petersburg Polytechnic University Publ., 2018, 380 p. (In Russian).
24. Khalyapina L.P. Sovremennyye tendentsii v obuchenii inostrannym yazykam na osnove idey CLIL [Current trends in teaching foreign languages on the basis of CLIL]. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze – Teaching Methodology in Higher Education*, 2017, vol. 6, no. 20, pp. 46-52. (In Russian).
 25. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Teaching English as a foreign language to law students based on content and language integrated learning approach. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 2019, vol. 907, pp. 237-244. (In Russian).
 26. Coyle D. CLIL – a pedagogical approach. In: Van Deusen-Scholl N., Hornberger N. *Encyclopedia of Language and Education*, 2008, pp. 97-111.
 27. Bloom B.S. *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. New York, Longmans, Green, 1956.
 28. Cummins J. The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working papers on bilingualism*, no. 9, 1976, pp. 1-43.
 29. Ananyev B.G. *Psikhologiya i problemy chelovekoznaniya* [Psychology and Problems of Human Knowledge]. Moscow, Institute of Practical Psychology, Voronezh, Scientific Production Association “MODEK” Publ., 1996, 384 p. (In Russian).
 30. Loktyushina E.A. Integrirovannaya professional'naya inoyazychnaya kompetentnost' kak tsel' yazykovogo obrazovaniya [Integrated professional foreign language competence as the goal of language education]. *Elektronnyy zhurnal «Pis'ma v Emissiya» – The Emissia. Offline Letters*. (In Russian). Available at: <http://www.emissia.org/offline/2012/1818.htm> (accessed 14.06.2019).
 31. Babanskiy Y.K. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1988, 479 p. (In Russian).

Информация об авторе

Байдикова Татьяна Вячеславовна, старший преподаватель кафедры русского и иностранных языков. Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I, г. Воронеж, Российская Федерация. E-mail: november22@rambler.ru

Вклад в статью: концепция исследования, анализ литературы, представление компонентов методической модели, написание и оформление статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2821-8250>

Поступила в редакцию 12.07.2019 г.

Поступила после рецензирования 02.08.2019 г.

Принята к публикации 23.08.2019 г.

Information about the author

Tatiana V. Baydikova, Senior Lecturer of Russian and Foreign Languages Department. Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great, Voronezh, Russian Federation. E-mail: november22@rambler.ru

Contribution: study conception, literature analysis, components of methodical model presentation, manuscript drafting and design.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2821-8250>

Received 12 July 2019

Reviewed 2 August 2019

Accepted for press 23 August 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-68-75
УДК 37.013.42

Обеспечение социально-педагогической адаптации глухих учащихся в профессиональных образовательных учреждениях среднего профессионального образования

**Константин Иванович ЗАСЯДЬКО, Лилия Михайловна ТАФИНЦЕВА,
Светлана Александровна МАСКАЛЯНОВА, Олег Александрович ДАНКОВЦЕВ**

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический
университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»

398020, Российская Федерация, г. Липецк, ул. Ленина, 42

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3336-3081>, e-mail: aviazas@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7729-7656>, e-mail: lilia.tafintzeva@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2744-7190>, e-mail: sveta.feya@gmail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4814-4359>, e-mail: danko.oleg@yandex.ru

Social and pedagogical adaptation development of deaf students in vocational educational institutions of secondary vocational education

**Konstantin I. ZASYADKO, Lilia M. TAFINTSEVA,
Svetlana A. MASKALYANOVA, Oleg A. DANKOVTSSEV**

Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University

42 Lenin St., Lipetsk 398020, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3336-3081>, e-mail: aviazas@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7729-7656>, e-mail: lilia.tafintzeva@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2744-7190>, e-mail: sveta.feya@gmail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4814-4359>, e-mail: danko.oleg@yandex.ru

Аннотация. Показана возможность оптимизации психологодидактического обеспечения процесса социально-педагогической адаптации учащихся с нарушением слуха к обучению в профессиональных образовательных учреждениях среднего профессионального образования путем использования адаптированного, применительно к аудиально депривированным учащимся, инновационного авторского курса групповой психопрофилактики и коррекции. Раскрыта тематика и основное содержание занятий. Акцентируется внимание на необходимости освоения неслышащими выпускниками профессиональных образовательных учреждений среднего профессионального образования гибких, высокоэффективных адаптивных методов и приемов, направленных на повышение их социально-психологической компетентности. Эффективность предложенных и проведенных мероприятий подтверждают результаты мониторинга психологической сферы личности глухих учащихся профессиональных образовательных учреждений среднего профессионального образования. Анализ среднегрупповых данных показал улучшение психологических показателей психолого-педагогической адаптации: значительное повышение уровня нервно-психической устойчивости на фоне снижения уровня личностной тревожности, повышение величины личностного адаптационного потенциала и его составляющих, повышение коммуникативных качеств и уровня поведенческой регуляции при практически неизменных значениях моральной нормативности. Полученные результаты указывают на наличие положительной динамики психологических показателей социально-педагогической адаптации у обследуемых после прохождения курса групповой психопрофилактики и коррекции.

Ключевые слова: учреждения среднего профессионального образования; неслышащие учащиеся; психологодидактическое обеспечение; социально-педагогическая адаптация; психопрофилактика

Для цитирования: Засядько К.И., Тафинцева Л.М., Маскалянова С.А., Данковцев О.А. Обеспечение социально-педагогической адаптации глухих учащихся в профессиональных образовательных учреждениях среднего профессионального образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 181. С. 68-75. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-68-75

Abstract. We show the possibility of optimizing the psychological and pedagogical support of social and pedagogical adaptation process of students with hearing impairment to educational process in vocational educational institutions of secondary vocational education through the use of an innovative author's course of group psychological prophylaxis and correction adapted to audibly deprived students. We reveal the subject and the main content of the classes. We pay attention to the need for deaf graduates of vocational educational institutions of secondary vocational education to master flexible, highly adaptive methods and techniques aimed at improving their social and psychological competence. The effectiveness of the proposed and conducted activities is confirmed by the results of monitoring the psychological sphere of deaf students' personalities of vocational educational institutions of secondary vocational education. The analysis of the average group data showed an improvement in psychological indicators of psychological and pedagogical adaptation: a significant increase in the neuropsychological stability level, against the decrease in personal anxiety level, an increase of the personal adaptation potential value and its components, increased the communicative qualities and the behavioral regulation level, with virtually unchanged values of moral standards. The results indicate the positive dynamics presence of psychological indicators of social and pedagogical adaptation of surveyed sample after the course of group psychological prophylaxis and correction.

Keywords: secondary vocational education institutions; deaf students; psychological and didactic support; social and pedagogical adaptation; psychological prevention

For citation: Zasyadko K.I., Tafintseva L.M., Maskalyanova S.A., Dankovtsev O.A. Obespecheniye sotsial'no-pedagogicheskoy adaptatsii glukhikh uchashchikhsya v professional'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh srednego professional'nogo obrazovaniya [Social and pedagogical adaptation development of deaf students in vocational educational institutions of secondary vocational education]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 181, pp. 68-75. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-68-75 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Важнейшая задача социальной педагогики и психологии, как отрасли научного человекознания – обеспечение достойного качества жизни и деятельности каждого человека, имеющего ограничения в своих адаптационных ресурсах по состоянию здоровья, – обретает особую гуманистическую, социально-защитную «насыщенность» в отношении сопровождения образования и воспитания подрастающих с особыми образовательными потребностями, в частности, с нарушениями слуховой функции. Этот контингент учащейся молодежи остро нуждается в возможности реабилитации, социально-психологической адаптации и полномасштабной самореализации в слышащем обществе [1; 2]. Особая роль в данном процессе принадлежит системе профессиональных образовательных учреждений среднего профессионального образования незлышащих учащихся. Именно этот период конституирует успешность всего последующего процесса профессионально-лич-

ностного становления, интеграции и самореализации в условиях современного социума человека с нарушениями слуха, как социально активного субъекта динамичного и многофакторного рынка труда [3; 4]. Вместе с тем эффективное использование значительного социально-защитного потенциала, присущего системе профессиональных образовательных учреждений среднего профессионального образования в отношении глухих учащихся в условиях ее перехода к личностно-ориентированному типу образования, сдерживает недостаточная степень разработанности соответствующих психологодидактических технологий данного процесса, адаптированных применительно к лицам с дефектами слуха [5; 6]. Это противоречие и определило актуальность исследования.

Неслышащие учащиеся профессиональных образовательных учреждений среднего профессионального образования составляют особый контингент субъектов обучения, ко-

торым, как свидетельствует научный анализ теории и практической организации специального и профессионального образования аудиально депривированных учащихся (Р.М. Боскис, А.П. Гозова, Т.С. Зыкова, Н.Н. Малофеев, Л.А. Новоселов, Т.В. Розанова и др.), свойственен широкий спектр дезадаптационных нарушений, дополняемых рядом особенностей личности (конфликтность, обидчивость и др.), оказывающих негативное влияние на адаптационный потенциал этих лиц [7–9]. В связи с этим чрезвычайно значимо всемерно способствовать повышению эффективности социально-психологической адаптации глухих учащихся в условиях интегрированного обучения в профессиональных образовательных учреждениях среднего профессионального образования, как базису успешного включения и последующей самореализации человека с дефектом слуха в слышащем социуме, сформировать у них соответствующие компетенции [10].

Как известно, человек является целостной, неделимой системой, характеризующейся психофизическим единством. В данной связи отметим, что эффективность процессов реабилитации и социализации учащихся с дефицитным развитием во многом определяется степенью взаимной интеграции усилий специалистов во многих отраслях человекознания, а именно: медицины, психологии, педагогики, социологии, дефектологии и других, объединяемых общей целью: обеспечить успешное личностно-профессиональное становление представителей данной категории учащихся в условиях успешной объективации у них процесса «превращения» «минуса дефекта в плюс компенсации» (Л.С. Выготский) [11; 12]. Учитывая изложенное, подчеркнем, что достижению данной цели в наиболее оптимальном режиме способствует научная организация специального психологодидактического обеспечения процесса социально-педагогической адаптации незлышащих учащихся в профессиональных образовательных учреждениях среднего профессионального образования, которое, технологически «оформляя» и воплощая в практику работы образовательных учреждений «идею соединения психологических и дидактических теорий учения» (А.Н. Крутский) и при этом опираясь на результаты медико-биологических и социально-психологических

исследований, позволяет организовать этот процесс при максимальном учете как специфических особенностей изучаемого контингента учащихся в целом, так и уровня нарушения слуховой функции у каждого глухого учащегося подростка и его личностных особенностей. Как показывает практика, подобный подход эффективен также и для преодоления возникающих на пути решения этой актуальной проблемы ряда барьеров (необходимости адаптировать к лицам с нарушениями слуха разрабатываемые дидактические материалы, методики, технологии для того, чтобы преодолевать организационно-методические сложности интерпретации обеими сторонами коммуникативного взаимодействия получаемой в ходе обучения необходимой информации, в том числе и (Т.Г. Богданова) применительно к жестовой речи и др.) [13].

Принимая в качестве методологического ориентира базовые положения гуманистической психологии и педагогики (А. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерс, В.А. Сластенин, В.А. Сухомлинский и др.), конкретно-научной базы исследования – положения общей теории адаптации, концепцию Л.С. Выготского о социальной адаптации и воспитании лиц с ограниченными возможностями, о той значительной роли, которую играет трудовая деятельность в реализации их компенсаторного потенциала, и опираясь на результаты научного анализа специальной литературы (Р.М. Боскис, А.П. Гозова, Т.С. Зыкова, Н.Н. Малофеев, Л.А. Новоселов, Т.В. Розанова и др.), мы, с позиций системного, гуманистического, личностно-деятельностного и других подходов (В.И. Андреев, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин и др.), разработали и адаптировали, применительно к учащимся с нарушением слуховой функции, инновационный авторский курс групповой психолого-педагогической профилактики и коррекции нарушений социально-педагогической адаптации аудиально депривированных учащихся в условиях профессиональных образовательных учреждений среднего профессионального образования, выступающий в качестве системообразующего компонента комплексного психологодидактического обеспечения процесса социально-педагогической адаптации незлышащих учащихся. Предложенный курс

разработан с позиций принятия в качестве основного направления рассматриваемого процесса в праксиологической плоскости всемерного вооружения глухих учащихся субъективно обусловленным набором или «арсеналом» вариантов совладающего поведения, применяемых глухими учащимися в ходе их адаптации. Динамика этого процесса – в переходе от деструктивных копинг-стратегий к конструктивным способам совладания со стрессом и более адаптивным формам поведения в сложных жизненных ситуациях. Курс направлен на предотвращение и коррекцию нарушений социально-педагогической адаптации на основе оптимизации основных составляющих совладающего поведения, психолого-педагогическую профилактику нарушения адаптации у глухих учащихся в процессе их профессионального обучения. Групповой профилактический и коррекционный курс состоит из 11 занятий (составляет 22 учебных часа), которые проводятся воспитателем-сурдопедагогом и психологом-сурдопедагогом, владеющими жестовой речью в группах до 15 человек. Малый состав группы, привлечение достаточного количества иллюстративного материала и владение в совершенстве жестовой речью ведущими оказывает положительное влияние на психологическое и нервноэмоциональное состояние глухих учащихся, позволяет преодолеть определенную напряженность и «искусственность» в общении и оптимизировать психолого-педагогическое взаимодействие. Курс органично включает: цикл бесед, практические занятия, на которых предусматривается рассмотрение часто встречающихся в жизни проблемных ситуаций и их разрешение при помощи реализации групповых психолого-коррекционных упражнений. Организуются целенаправленные социально-психологические тренинги (в том числе – тренинги сензитивности; межличностного общения, развития жизненных и профессиональных умений на основе саморазвития и самовоспитания). Занятия завершаются релаксационными мероприятиями. Основная задача проводимых мероприятий – вооружение глухих учащихся психологическими, психофизиологическими, дефектологическими знаниями и представлениями, способствующими адекватному пониманию как психологии другого человека, так и сво-

их индивидуальных особенностей, необходимыми им в целях успешной адаптации и самореализации в ходе межличностного общения в слышащем социальном окружении. Усвоение программы курса, погружение обучаемых в коррекционно-развивающую среду тренинговых занятий, направленных на обеспечение перехода от деструктивных к конструктивным способам совладания со стрессом и более адаптивным формам поведения, способствует интеграции учащихся с дефектами слуха в социально-педагогическое окружение, реализации адаптивных паттернов поведения в сложных жизненных ситуациях. Эти навыки приобретаются по мере освоения таких тем, как: «Введение в психологию: зачем человеку нужна психология? Что нужно для успешной и счастливой жизни? Добро пожаловать в мир тренинга». При этом происходит формирование позитивного ценностного отношения каждого глухого учащегося к себе, как полноправному субъекту слышащего социума, обладающему уникальным личностным потенциалом, который он способен развить и в полной мере реализовать в ходе созидательного межличностного взаимодействия с другими людьми, к окружающим людям, избранной сфере профессиональной деятельности, социально-экономической действительности; формирование готовности к самопознанию и самосозиданию; развитие мотивации достижения. На формирование интереса учащихся с дефектами слуха к овладению личностно-ориентированными технологиями адаптации и самореализации в условиях интегрированного обучения в учреждении НПО направлена тема: «Основы психологии личности: Я – личность, индивидуальность. Что я хочу от жизни?» на формирование у глухих учащихся представления об адекватных установленных ценностях, нормах, правилах поведения в обществе, способах адаптации и самореализации личности; сущности, структуре, функциях, технике эффективного общения; на развитие умений и навыков построения эффективных межличностных отношений с окружающими людьми – тема: «Основы психологии общения: общение – это так важно... Информационные барьеры и преграды в общении, которые я создаю сам». Особое внимание уделяется формированию у глухих учащихся адаптивных механизмов психоло-

гической защиты, в том числе более «зрелых» дефензивных психологических защит (интеллектуализация и др.), а также – продуктивных способов совладающего поведения, принимающего формы активного воздействия на окружающую действительность, самопознания, самосозидания; обеспечение каждого глухого учащегося эффективными методами самодиагностики, психической и психофизиологической саморегуляции своего психологического функционального состояния, повышения психологофункциональных резервов своего организма, исходя из индивидуальных норм адаптивных реакций (элементы дыхательной гимнастики, аутогенной тренировки и др.); стимулирование глухих обучающихся к постоянному накоплению и осмыслению личного опыта применения получаемой информации, формируемых умений и навыков непосредственно в условиях адаптации и последующей самореализации в слышащей среде профессиональных образовательных учреждений среднего профессионального образования. Этим задачам отвечают такие темы, как: «Психические процессы и состояния неслышащего учащегося: как быть с эмоциями? Есть ли у меня сила воли? Я – в собственных глазах. Неуверенность в себе, как с ней бороться?», «Агрессия и агрессивность – как их отличать? Виды агрессии. Что делать со своей и чужой агрессией?», «Основы саморегуляции» и др. Исходя из того, что для современного динамичного рынка труда характерна значительная степень непредсказуемости личностно-практического бытия его субъек-

тов, нами было акцентировано внимание на необходимости освоения неслышащими выпускниками профессиональных образовательных учреждений среднего профессионального образования гибких, высокоэффективных адаптивных методов и приемов, направленных на повышение их устойчивости и, как следствие, – успешности этих лиц в разрешении сложных профессиональных и жизненных ситуаций.

Данный курс был интегрирован в практику работы ряда профессиональных образовательных учреждений среднего профессионального образования г. Липецк. В исследовании приняли участие 58 учащихся профессиональных образовательных учреждений среднего профессионального образования № 4, 5, 11, 18 г. Липецк в возрасте 17–23 лет. В целях установления эффективности выше-названных мероприятий психодидактического обеспечения процесса адаптации учащихся с нарушением слуха в процессе прохождения курса до и после проведения опытно-экспериментальной работы было проведено комплексное обследование психологических характеристик личности глухих учащихся. Были использованы тесты и методики, широко применяемые в отечественной психологии для исследования психологических особенностей социально-педагогической адаптации людей с нормальным слухом, которые соответствующим образом были адаптированы применительно к жестовой речи, а именно: методика «Прогноз», предназначенная для выявления признаков нервно-психической неустойчивости; «Тест нервно-психической

Таблица 1

Динамика показателей социально-педагогической адаптации
неслышащих учащихся профессиональных образовательных учреждений
среднего профессионального образования до и после эксперимента (баллы, $M \pm m$)

Характеристики социально-педагогической адаптации	До коррекционных мероприятий	После коррекционных мероприятий
Уровень нервно-психической устойчивости	$29,5 \pm 0,7$	$21,6 \pm 0,6^{**}$
Уровень нервно-психической адаптации	$31,5 \pm 0,8$	$25,1 \pm 0,3^{**}$
Поведенческая регуляция	$21,4 \pm 1,3$	$18,9 \pm 0,3^{**}$
Коммуникативный потенциал	$13,7 \pm 0,6$	$9,9 \pm 0,4^{*}$
Моральная нормативность	$10,1 \pm 0,5$	$9,8 \pm 0,4$
Личностный адаптационный потенциал	$37,7 \pm 1,6$	$30,3 \pm 1,3^{*}$
Уровень личностной тревожности	$48,2 \pm 0,7$	$36,7 \pm 0,7^{**}$
Уровень ситуативной тревожности	$36,2 \pm 0,5$	$33,8 \pm 0,6^{**}$

Примечание: * – уровень значимости – $P < 0,05$, ** – $P < 0,01$.

адаптации», направленный на определение уровня нервно-психической адаптации; многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность», позволяющий оценить эффективность процесса социально-психологической адаптации по таким компонентам, как личностный адаптационный потенциал, коммуникативные способности, уровень моральной нормативности и уровень поведенческой регуляции. Для контроля динамики уровня ситуативной и личностной тревожности использовалась методика диагностики самооценки тревожности Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина [14; 15].

Результаты мониторинга динамики показателей психологической сферы глухих учащихся профессиональных образовательных учреждений среднего профессионального образования приведены в табл. 1.

Как следует из данных, приведенных в табл. 1, выявлено наличие выраженной положительной динамики практически всех вышеперечисленных показателей социально-педагогической адаптации у обследуемых. Анализ среднегрупповых данных показал

улучшение психологических показателей психолого-педагогической адаптации: снижение уровня личностной тревожности и нервно-психической неустойчивости, повышение величины личностного адаптационного потенциала и его составляющих, повысились коммуникативные качества и уровень поведенческой регуляции, при практически неизменных значениях моральной нормативности. Эти данные свидетельствуют об успешности предложенных и проведенных мероприятий психологодидактического обеспечения процесса адаптации аудиально депривированных учащихся в профессиональных образовательных учреждениях среднего профессионального образования, в частности, и подтверждает эффективность реализации идей психодидактики в контексте учебно- и научно-методического обеспечения процесса профессионально-личностного становления глухих учащихся в процессе их профессионального обучения, как фактора реабилитации и социализации данной категории лиц с дефицитным развитием в целом.

Список литературы

1. *Алексеевских Д.Ю.* Развитие детей с нарушениями слуха во внеурочное время. М.: ГИЦ «Владос», 2005. 295 с.
2. *Басилова Т.А., Моисеева И.В., Саприна Е.А., Хохлова А.Ю.* Особенности глухих учащихся современной специальной школы и факторы, влияющие на сохранность их психического здоровья // Психологическая наука и образование. 2010. № 2. С. 47-53.
3. *Головчиц Л.А., Кулакова Е.В., Любимова М.М.* Социальная интеграция обучающихся с нарушениями слуха специальных (коррекционных) и общеобразовательных учреждений. М.: ГИЦ «Владос», 2013. 68 с.
4. *Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г., Иванова Е.А.* Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушения слуха). Вып. 7 / отв. ред. С.А. Войтас. М.: МГППУ, 2011. 278 с. ISBN 978-5-94051-093-2
5. *Дворецкая М.А.* Адаптивная образовательная среда как фактор обучения подростков с нарушением слуха в условиях инклюзии // Формирование доступной среды для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации ФГОС: материалы региональной науч.-практ. пед. конф. / под ред. И.Е. Говоровой. М., 2015. С. 31-35.
6. *Федорченко Е.В.* Особенности психолого-педагогического сопровождения студентов с нарушением слуха и речи // Формирование доступной среды для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации ФГОС: материалы региональной науч.-практ. пед. конф. / ред. И.Е. Говоровой. М., 2015. С. 76-79.
7. *Розанова Т.В., Соловьев И.М.* Психология глухих детей. М.: Просвещение, 2001. 53 с.
8. *Багрова И.Г., Богданова Т.Г., Большакова Е.А. и др.* Сурдопедагогика / под ред. Е.Г. Речицкой. М.: ГИЦ «Владос», 2004. 655 с.
9. *Тараканова Л.Б.* Социализация детей с нарушением слуха // Дефектология. 2012. № 6. С. 45-47.
10. *Трофимова В.И.* Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной среде. Самара: Современные образовательные технологии, 2011. 102 с.
11. *Пеннин Г.Н. Кораблева, Л.В.* Воспитание учащихся с нарушением слуха в специальных образовательных учреждениях. СПб.: КАРО, 2006. 496 с. ISBN 5-89815-687-9

12. Плахова Т.В., Дмитриева Л.В. Система работы по социальной адаптации слабослышащих детей // Дефектология. 2004. № 2. С. 40-42.
13. Королева И.В., Яни П.И. Дети с нарушением слуха: Книга для родителей и педагогов. СПб.: КАРО, 2011. 240 с.
14. Реан А.А. Практическая психодиагностика личности. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2001. 221 с.
15. Чермянин С.В., Федосенко Е.В., Туманов М.В. Особенности психического здоровья учащихся учреждений начального профессионального образования // Современные проблемы гигиены труда / под ред. Ю.В. Лизунова. СПб.: ВМедА, 2005. С. 78-83.

References

1. Alekseyevskikh D.Y. *Razvitiye detey s narusheniyami slukha vo vneurochnoye vremya* [The development of children with hearing impairment in after school hours]. Moscow, Humanitarian Publishing Center "Vlados", 2005, 295 p. (In Russian).
2. Basilova T.A., Moiseyeva I.V., Saprina E.A., Khokhlova A.Y. Osobennosti glukhikh uchashchikhsya sovremennoy spetsial'noy shkoly i faktory, vliyayushchiye na sokhrannost' ikh psikhicheskogo zdorov'ya [Deaf students in the modern special schools and the factors affecting the integrity of their mental health]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2010, no. 2, pp. 47-53. (In Russian).
3. Golovchits L.A., Kulakova E.V., Lyubimova M.M. *Sotsial'naya integratsiya obuchayushchikhsya s narusheniyami slukha spetsial'nykh (korrektsionnykh) i obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy* [Social Integration of Special (Correctional) and General Educational Institutions Students with Hearing Impairment]. Moscow, Humanitarian Publishing Center "Vlados", 2013, 68 p. (In Russian).
4. Leongard E.I., Samsonova E.G., Ivanova E.A. *Normalizatsiya usloviy vospitaniya i obucheniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya (narusheniya slukha)*. Vyp. 7 [Conditions Normalization of the Upbringing and Education of Children with Disabilities (Hearing Impairment). Issue 7]. Moscow, Moscow State University of Psychology and Education Publ., 2011, 278 p. ISBN 978-5-94051-093-2 (In Russian).
5. Dvoretzskaya M.A. Adaptivnaya obrazovatel'naya sreda kak faktor obucheniya podrostkov s narusheniyem slukha v usloviyakh inklyuzii [Adaptive educational environment as a factor in teaching adolescents with hearing impairment in the context of inclusion]. *Materialy regional'noy nauchno-prakticheskoy pedagogicheskoy konferentsii «Formirovaniye dostupnoy sredy dlya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh realizatsii FGOS»* [Proceedings of the Regional Scientific and Practical Pedagogical Conference "Development of an Accessible Environment for Students with Disabilities in the Context of the Federal State Educational Standard (FSES) Implementation"]. Moscow, 2015, pp. 31-35. (In Russian).
6. Fedorchenko E.V. Osobennosti psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya studentov s narusheniyem slukha i rechi [Features of psychological and pedagogical support of students with hearing and speech impairment]. *Materialy regional'noy nauchno-prakticheskoy pedagogicheskoy konferentsii «Formirovaniye dostupnoy sredy dlya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh realizatsii FGOS»* [Proceedings of the Regional Scientific and Practical Pedagogical Conference "Development of an Accessible Environment for Students with Disabilities in the Context of the Federal State Educational Standard (FSES) Implementation"]. Moscow, 2015, pp. 76-79. (In Russian).
7. Rozanova T.V., Solovyev I.M. *Psikhologiya glukhikh detey* [Deaf Children Psychology]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2001, 53 p. (In Russian).
8. Bagrova I.G., Bogdanova T.G., Bolshakova E.A. et al. *Surdopedagogika* [Deaf Pedagogy]. Moscow, Humanitarian Publishing Center "Vlados", 2004, 655 p. (In Russian).
9. Tarakanova L.B. Sotsializatsiya detey s narusheniyem slukha [Socialization of children with hearing impairment]. *Defektologiya – Defectology*, 2012, no. 6, pp. 45-47. (In Russian).
10. Trofimova V.I. *Psikhologo-pedagogicheskoye soprovozhdeniye detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obshcheobrazovatel'noy srede* [Psychological and pedagogical support of children with disabilities in the general educational environment]. Samara, Contemporary Educational Technologies Publ., 2011, 102 p. (In Russian).
11. Pennin G.N. Korableva, L.V. *Vospitaniye uchashchikhsya s narusheniyem slukha v spetsial'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh* [Education of Student with Hearing Impairment in Special Educational Institutes]. St. Petersburg, KARO Publ., 2006, 496 p. ISBN 5-89815-687-9 (In Russian).
12. Plakhova T.V., Dmitriyeva L.V. Sistema raboty po sotsial'noy adaptatsii slaboslyshashchikh detey [Work system of social adaptation of children with hearing impairment]. *Defektologiya – Defectology*, 2004, pp. 40-42. (In Russian).

13. Koroleva I.V., Yann P.I. *Deti s narusheniyem slukha: Kniga dlya roditeley i pedagogov* [Children with Hearing Impairment. Book for Parents and Teachers]. St. Petersburg, KARO Publ., 2011, 240 p. (In Russian).
14. Rean A.A. *Prakticheskaya psikhodiagnostika lichnosti* [Practical Psychological Diagnostics of a Person]. St. Petersburg, St. Petersburg University Publ., 2001, 221 p. (In Russian).
15. Chermnyanin S.V., Fedosenko E.V., Tumanov M.V. Osobennosti psikhicheskogo zdorov'ya uchashchikhsya uchrezhdeniy nachal'nogo professional'nogo obrazovaniya [Features of psychological health of initial vocational education students]. *Sovremennyye problemy gigiyeny truda* [Current Problems of Labor Hygiene]. St. Petersburg, Military Medical Academy Publ., 2005, pp. 78-83. (In Russian).

Информация об авторах

Засядько Константин Иванович, доктор медицинских наук, профессор кафедры социальной педагогики и социальной работы, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация. E-mail: aviazas@rambler.ru

Вклад в статью: идея, концепция исследования, общая концепция статьи, написание статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3336-3081>

Тафинцева Лилия Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы, директор Института психологии и образования, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация. E-mail: lilia.tafintzeva@yandex.ru

Вклад в статью: анализ литературы, набор первичного материала, написание статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7729-7656>

Маскалянова Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, и.о. зав. кафедрой социальной педагогики и социальной работы, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация. E-mail: sveta.feya@gmail.ru

Вклад в статью: работа с литературными источниками, набор первичного материала.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2744-7190>

Данковцев Олег Александрович, кандидат биологических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы, заместитель директора по научной работе, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация. E-mail: danko.oleg@yandex.ru

Вклад в статью: выполнение эксперимента, анализ полученных результатов.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4814-4359>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Тафинцева Лилия Михайловна
E-mail: lilia.tafintzeva@yandex.ru

Поступила в редакцию 04.03.2019 г.
Поступила после рецензирования 02.04.2019 г.
Принята к публикации 25.04.2019 г.

Information about the authors

Konstantin I. Zasyadko, Doctor of Medical Sciences, Professor of Social Education and Social Work Department, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russian Federation. E-mail: aviazas@rambler.ru

Contribution: idea, manuscript drafting, main study conception, manuscript drafting.

main study conception, part of text drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3336-3081>

Lilia M. Tafintseva, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Social Education and Social Work Department, Director of Psychology and Education Institute, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russian Federation. E-mail: lilia.tafintzeva@yandex.ru

Contribution: literature analysis, source material acquisition, manuscript drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7729-7656>

Svetlana A. Maskalyanova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Social Education and Social Work Department, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russian Federation. E-mail: sveta.feya@gmail.ru

Contribution: work with literature references, source material acquisition.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2744-7190>

Oleg A. Dankovtsev, Candidate of Biology, Associate Professor of Social Education and Social Work Department, Deputy Director for Science, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russian Federation. E-mail: danko.oleg@yandex.ru

Contribution: experiment processing, obtained results analysis.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4814-4359>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Lilia M. Tafintseva
E-mail: lilia.tafintzeva@yandex.ru

Received 4 March 2019
Reviewed 2 April 2019
Accepted for press 25 April 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-76-85
УДК 37.035.1

Проблема диагностики результативности педагогического дизайна коммуникаций младших школьников

Михаил Владимирович ВОРОПАЕВ, Светлана Сергеевна КУЧКАРЕВА

ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»
129226, Российская Федерация, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4, корп. 1
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1031-7277>, e-mail: voropmv@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2518-1971>, e-mail: svetik_2910@bk.ru

The issue of diagnostics of educational design efficiency of younger students' communication

Mikhail V. VOROPAIEV, Svetlana S. KUCHKAREVA

Moscow City University
4-1 2-y Selskokhozyaystvennyy Dr., Moscow 129226, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1031-7277>, e-mail: voropmv@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2518-1971>, e-mail: svetik_2910@bk.ru

Аннотация. Рассмотрено понятие педагогического дизайна как инструмента, позволяющего осуществить управление коммуникацией обучающихся. Второй основной задачей представленной публикации является подбор диагностического инструментария, позволяющего оценить педагогическую результативность этого управления. Позиция авторов заключается в том, что педагогический дизайн должен опираться на обоснованные технологические решения (то есть именно на формализованные, воспроизводимые способы деятельности), а также допускать управление с не-педагогическими (или частично-педагогическими) объектами и феноменами. Одним из таких феноменов авторы полагают понятие коммуникации. Представлено обоснование критериев характера участия и роли младших школьников в коммуникационных отношениях, которые соответствуют особенностям педагогического дизайна – в первую очередь технологичности и комплексности. Описан комплекс диагностики коммуникации младших школьников и приведены данные о его апробации. Представлен анализ полученных экспериментальных данных, в том числе дан анализ взаимосвязи компонентов коммуникативных навыков младших школьников специфичных для педагогического дизайна.

Ключевые слова: педагогический дизайн; коммуникация; коммуникативная активность; коммуникативная адекватность; младшие школьники

Для цитирования: Воропаяев М.В., Кучкарева С.С. Проблема диагностики результативности педагогического дизайна коммуникаций младших школьников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 181. С. 76-85. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-76-85

Abstract. We consider the concept of educational design as a tool that allows students to control communication. The second main task is the selection of a diagnostic tool that allows to evaluate the pedagogical efficiency of this control. We suggest that educational design should be based on reasonable technological solutions (i. e. on formalized, reproducible methods of activity), as well as allow the management of non-pedagogical (or partially pedagogical) objects and phenomena. One of these phenomena is the concept of communication. We present the substantiation of the criteria of the nature of teaching and the role of younger students in communication relations, which correspond to the peculiarities of educational design – first of all, adaptability and complexity. We describe the diagnostics of younger students' communication complex and give information about its approbation. We present the analysis of the experimental data, including the analysis

of the relationship of communicative skills components of younger students, which are specific for educational design.

Keywords: educational design; communication; communicative activity; communicative adequacy; younger students

For citation: Voropaev M.V., Kuchkareva S.S. Problema diagnostiki rezul'tativnosti pedagogicheskogo dizayna kommunikatsiy mladshikh shkol'nikov [The issue of diagnostics of educational design efficiency of younger students' communication]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 181, pp. 76-85. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-76-85 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Концепт педагогического дизайна все чаще используется в современных отечественных педагогических публикациях. Однако, несмотря на его распространенность, понимание разными авторами содержания этого понятия существенно отличается.

Это связано с тем, что термин проник в педагогику из разных источников. Один из них – художественный и промышленный дизайн. Многие авторы (В.Ф. Сидоренко, В.И. Пузанов, Н. Коськов, В.И. Воронов и др.) толкуют его достаточно широко, распространяя на многие сферы человеческой деятельности.

Оригинальный вклад в истории изучения методологии дизайна оставили Г.П. Щедровицкий и О.И. Генисаретский, написавшие совместную работу «Методологическая картина дизайна» [1]. В ней они обосновывали создание нового дизайна, который был бы основан на авторском анализе проектирования как процесса, включающего онтологические составляющие.

Но, несомненно, наиболее значимым источником было заимствование понятия дизайна из англоязычной educational science.

Наиболее используемые понятия: learning design (понимается как планирование учебного процесса с учетом процесса учения, как правило, применительно к планированию урока или образовательного события) [2], curriculum design (планирование изучения учебной дисциплины в рамках учебного плана), и instructional design (анализ и разрешение проблем проектирования (разработки)) [3].

Широко распространен обобщающий термин educational design, часто понимаемый не только как обобщение для остальных типов дизайна, но и как применение определенной теории образования для максимизации образовательного эффекта обучения [4].

Разработаны программы, поддерживающие планирование образовательного процесса [5].

ПОНЯТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА

Как видно из приведенных примеров, аутентичный перевод и прямой смысловой перенос понятия «педагогический дизайн» в отечественную педагогику невозможен. С одной стороны, основные конструкты английского языка “learning”, “teaching”, “training”, “education” не соответствуют русским «обучение», «воспитание», «образование», а с другой – за ними стоит совершенно иная социо-культурная реальность.

Эти причины побуждают отечественных авторов переопределять понятия педагогического дизайна. А.Ю. Уваров рассматривает педагогический дизайн «как систематическое (приведенное в систему) использование знаний (принципов) об эффективной учебной работе (учении и обучении) в процессе проектирования, разработки, оценки и использования учебных материалов» [6, с. 3]. Как видно из определения, А.Ю. Уваров фактически опирается на понятие educational design, но ограничивает его содержание, исключая любые субъект-субъектные взаимодействия.

Е.В. Абызова считает, что педагогический дизайн это – *практическая деятельность*, направленная на разработку учебного материала с применением информационных технологий, основываясь на теории педагогики, психологии и эргономики, то есть выступает как средство формирования информационно-конструктивной компетентности обучающихся [7].

А.П. Грецова утверждает, что «педагогический дизайн – это творческий замысел, планирование и конструирование педагогом конкретных действий для достижения желае-

мых результатов путем подбора наилучших средств, с учетом содержания учебного материала и целевой аудитории на основе наиболее рационального представления взаимосвязи и сочетания различных типов образовательных ресурсов, обеспечивающих психологически комфортное и педагогически обоснованное развитие субъектов образования» [8].

Мы определяем педагогический дизайн как проектирование деятельности педагога и обучающихся в образовательном, социальном и физическом пространстве, основанное на научно-обоснованных технологиях. Мы выделяем два существенных отличия педагогического дизайна от группы близких по смыслу терминов, традиционных для отечественной педагогики (например, понятия управления или проектирования по отношению к целостному педагогическому процессу), – это опора на обоснованные технологические решения (то есть именно на формализованные, репродуцируемые способы деятельности) и «работа» с непедагогическими (или частично-педагогическими) объектами, феноменами.

Одним из таких феноменов является понятие коммуникации. В педагогике оно достаточно используется и давно интегрировано.

В лингвистике и семантике существуют множество схем коммуникации. Так, Р.О. Якобсон выделял шесть компонентов коммуникации: адресант (говорящий), адресат (слушающий), контекст, сообщение (содержание сообщения), контакт (информационного канала), код [9].

Ю.М. Лотман коммуникацию представляет как перевод текста с языка моего «я» на язык твоего «ты». «Самая возможность такого перевода обусловлена тем, что коды обоих участников коммуникации, хотя и не тождественны, но образуют пересекающиеся множества» [10, с. 12-13].

Коммуникацию младших школьников исследовали Г.Т. Андреева, Ю.А. Архипова, Э.Ф. Вертякова, О.И. Кирсанова, М.И. Лисина, В.П. Песков и др.

Основная часть упомянутых авторов изучала коммуникацию в связи с проявлением определенных качеств личности или компетенций.

Очевидно, что все элементы коммуникации могут быть предметом педагогического воздействия. Педагог может задавать (в оп-

ределенной мере) саму структуру информационных связей, изменять роли, которые занимают коммуниканты, воздействовать на контекст информационного сообщения.

Те или иные аспекты подобных воздействий описаны в различных разделах педагогики, в том числе в работах исследователей, которые занимались коллективным воспитанием [11].

Многие авторы, изучавшие коммуникацию в педагогике, использовали те или иные диагностические инструменты.

В области диагностирования коммуникации дошкольника разработаны достаточно много методик. Среди наиболее известных и часто применяемых: методики М.И. Лисиной, А.М. Щетининой, Р. Жиль.

Для младшего школьного возраста разработанных диагностических методик существенно меньше, чем для дошкольного и подросткового возрастов, хотя на этапе младшего школьного возраста продолжает активно формироваться коммуникация у детей, но на более сложном уровне и в других условиях, чем у дошкольников. Несмотря на то, что коммуникационные процессы выступают не только как планируемый образовательный результат, но и являются основой для реализации педагогических взаимодействий, в основной массе исследований этот аспект в достаточной мере не затрагивался.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН КОММУНИКАЦИЙ И ОЦЕНКА ЕГО РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ

Педагогический дизайн рассматривает проблему управления различными аспектами коммуникации целостно и технологично, что создает возможности для воспроизводимости результатов. Для педагогического дизайна коммуникаций детей наиболее существенным является создание и управление структурой коммуникационных взаимодействий, факторами, влияющими на процесс коммуникации.

Следовательно, для оценки результативности педагогического дизайна наиболее существенными являются возможность или невозможность воспринять и интерпретировать сообщение, на совокупности которых строится педагогическое взаимодействие.

На основании анализа опубликованных научных данных мы выделили критерии характера участия и роли младших школьников в коммуникационных отношениях, которые соответствуют особенностям педагогического дизайна – в первую очередь, технологичности и комплексности. Критерии, а следовательно, и показатели с диагностическими инструментами должны обеспечить однозначную фиксацию результатов специфичных для педагогического дизайна воздействий на систему коммуникаций младших школьников. А кроме этого, при формировании диагностического комплекса мы стремились уйти от чрезмерной опоры на опросные методы, так как еще в этом возрасте присутствует эгоцентризм и полученные результаты будут искажены и недостоверны.

Мы выделяем следующие компоненты, значимые для педагогического дизайна коммуникаций: коммуникативная активность, коммуникативная адекватность, сформированность коммуникативных навыков, социальный статус детей.

Коммуникативная активность – направленность на взаимодействие с другим человеком и процесс обмена информацией в общем информационном поле, создаваемом партнерами по общению [12]. Для диагностики коммуникативной активности были выбраны показатели: обращение к одноклассникам и к взрослым с предложением игры, помощи, идеи, а также донесение просьб.

Низкая коммуникативная активность характеризуется минимизацией взаимодействия с окружением, что не связано со снижением двигательной активности, и самое главное – снижением инициативы в общении с другими детьми. Мы выделяли три уровня коммуникативной активности. Коммуникативная адекватность оценивалась нами по следующим показателям: восприятие юмора, восприятие розыгрышей, понимание разъяснения и просьб со стороны одноклассников. В нашем материале мы неоднократно наблюдали неадекватные коммуникативные реакции детей: как вербальные, так и аффективные.

В качестве интегрального показателя мы использовали социальный статус детей. Показателем является значение социального

статуса ребенка, рассчитанного по методике (адаптированной) Р.А. Золотовицкого.

Параметры: изолированные – не воспринимают одноклассники (нет взаимопонимания) и лидеры в группе по разнообразным сферам, которые классный коллектив принимает.

Для измерения компонентов коммуникации младших школьников (коммуникативная активность, коммуникативная адекватность) использовался метод наблюдения (лист фиксации результатов наблюдений разрабатывался с опорой на методику М.М. Семаго, Н.Я. Семаго [13]). Наблюдения велись, в основном, в ситуации свободного общения детей на перемене, во время внеурочной деятельности. Результаты наблюдений заносились в лист наблюдения в течение недели.

Наблюдения осуществляли учитель и психолог, а результат их, в целях объективности исследования, брался средний для каждого компонента. Наблюдатель оценивал как обращение к детям (предложение игры; предложение помощи; предложение идей; донесение просьбы), так и обращение к взрослым (предложение игры; предложение помощи; предложение идей; донесение просьбы). В частности, фиксировались такие события, как «восприятие словесной шутки», «восприятие розыгрыша» (адекватно «+»/неадекватно «-») и др.

Сформированность коммуникативных навыков, измеренная с использованием листа экспертной оценки имела следующие показатели: умение обращения к другим детям; умение обращения к взрослым; умение донесения просьбы; умение дать четко сформулированный ответ; умение объяснить свой выбор; умение вступить в диалог; умение поддержать диалог; использование невербального поведения.

Для удобства анализа была принята шкала перевода отдельных показателей в обобщенный показатель «сформированности коммуникативных навыков»:

- высокий уровень – владение всеми 7–8 коммуникативными умениями (возможно, не в идеале, но владением в большей степени);
- средний уровень – владение 3–6 коммуникативными умениями;

– низкий уровень – владение только 2, а иногда проявляется лишь одно из указанных умений.

Для исследования особенностей межличностных отношений школьников выбран метод социометрии (метод социометрического анкетирования разрабатывался на основе социометрии Р.А. Золотовицкого) по определению коммуникативного статуса одноклассника. Были использованы социометрические установки, выявлявшие предпочитаемых в учебной, информативной, деловой, «мастерской» (дети, умело выполняющие практические задания в области ручного труда (поделки и т. п.)) сферах, в сфере общения.

Эмпирическая апробация диагностического комплекса проводилась на базе ГБОУ г. Москвы «Школа № 1125 имени Я.Н. Федоренко», и участвовало в ней 27 респондентов: обучающиеся вторых классов.

Для наглядности результаты проведенных исследований данными методиками мы представили в табл. 1.

Значительная часть детей, согласно полученным данным, имеет низкий уровень развития коммуникации по всем показателям. Ребенок, не умеющий правильно распознать адресованный к нему коммуникативный посыл, чаще всего реагирует аффективно и, в свою очередь, у самого не получается эффективно донести свои коммуникативные намерения до других. У таких детей социальный статус в группе одноклассников «не принятый».

Проблема в том, что детей с неадекватным реагированием одноклассники сторонятся, стараются избегать, ожидая от них неуравновешенную негативную реакцию, во время игры, например. Дети с низкими коммуникативными навыками хотят общения и взаимодействия с одноклассниками, но, не зная как это сделать, пытаются привлечь внимание всех на себя демонстративным поведением.

Одним из важных показателей, которые позволяют охарактеризовать диагностическую методику, является выяснение взаимозависимости или, наоборот, ортогональности измеренных переменных. Для выявления связи показателей мы применили коэффициент ранговой корреляции Спирмена. На основании полученных данных были проанализированы взаимосвязи между измеряемыми переменными (табл. 2).

По результатам вычисления коэффициента корреляции Спирмена можно сделать вывод, что социальный статус одноклассников находится в обратной связи с такими критериями, как:

- коммуникативная адекватность: понимание объяснения (разъяснения) одноклассника) – аффективное понимание;
- коммуникативная адекватность: не правильно понятая просьба;
- коммуникативная адекватность: восприятие словесной шутки (юмор) – аффективное понимание.

Таблица 1

Сводные данные наблюдений

Номер респондента	Социальный статус	Коммуникативная адекватность								Коммуникативная активность							
		Восприятие словесной шутки (юмор)				Восприятие ситуативной шутки (розыгрыш)				Понимание объяснения (разъяснения) одноклассника				Правильно понятая просьба			
		Восприятие словесной шутки (юмор)		Восприятие ситуативной шутки (розыгрыш)		Понимание объяснения (разъяснения) одноклассника		Правильно понятая просьба		Обращение к другим детям				Обращение к взрослым			
		понято	аффект.	понято	аффект.	понято	не понято	понято	не понято	Предложение игры	Предложение помощи	Предложение идей	Донесение просьбы	Предложение игры	Предложение помощи	Предложение идей	Донесение просьбы
Ср. знач.	0,08	5,81	4,30	3,22	2,15	8,04	2,93	7,04	3,56	8,59	5,11	9,33	6,63	1,30	3,85	5,04	7,07
Ст. откл.	0,10	3,96	5,33	2,98	2,84	4,22	4,21	4,42	3,49	5,65	3,86	7,04	3,89	1,90	3,58	5,32	4,20

А в прямой зависимости для социального статуса находятся коммуникативная активность (обращение к детям – предложение помощи) и коммуникативная адекватность (правильное понимание объяснения (разъяснения) одноклассника).

Исходя из полученных результатов мы видим, что коммуникативная адекватность имеет достаточно тесные прямые и обратные связи со многими компонентами.

Компонент коммуникативной адекватности «восприятие словесной шутки (юмора)» имеет достаточно тесную обратную связь с аффективным восприятием юмора и розыгрышей, с неправильным пониманием разъяснений и просьб одноклассников. И в прямой, достаточно тесной связи находится со всеми компонентами коммуникативной активности (кроме донесения просьб детям и взрослым).

Неправильное восприятие шутки находится в прямой, достаточно выраженной связи с неправильным пониманием разъяснений и просьб одноклассников, то есть эти дети имеют, скорее всего, коммуникативные барьеры, которые мешают адекватному восприятию информации.

По критерию Спирмена можно обнаружить, что восприятие словесной шутки и восприятие ситуативной шутки имеют сильную связь между собой (неправильное восприятие: $r = 0,93$; и обратную связь с правильным восприятием: $r = 0,78$). Если сравнивать компоненты «коммуникативной адекватности»: правильное восприятие юмора (шутки), правильное разъяснение и правильное понимание просьб одноклассников, мы видим, что они имеют одинаковые связи с другими компонентами и коэффициенты их, по критерию Спирмена, очень близки (идентичны).

Рассматриваемые зависимости компонентов «коммуникативной адекватности» неправильное восприятие юмора (шутки), неправильно понятое разъяснение и неправильно понятые просьбы одноклассников также обнаруживают меж собой одинаковые связи от других компонентов «коммуникативной адекватности» и «коммуникативной активности».

Другими словами, если ребенок проявляет коммуникативную активность в обращении к другим детям и взрослым, имеет

высокий статус в классе – принятый, адекватно воспринимает шутки (юмор) и ситуативные шутки (розыгрыши), правильно понимает просьбы одноклассников к нему, то и объяснения (разъяснения) понимаются им адекватно, правильно. У таких детей, можно считать, сформировано истинное коммуникативное адекватное восприятие. А также прослеживается сильная связь, если ребенок неадекватно, аффективно воспринимает юмор и розыгрыши, не воспринимает правильно просьбы к нему, то он и разъяснения сверстников тоже воспринимает неправильно.

Теперь рассмотрим показатель коммуникативной активности младших школьников.

Компоненты коммуникативной активности «предложение игры» положительно связаны с предложением идей детям ($r = 0,8$). Эти компоненты имеют прямую, достаточно тесную связь с компонентами «коммуникативной адекватности»: правильного восприятия «словесной» и «ситуативной шутки», правильного понимания «разъяснений одноклассников». А также имеют сильную положительную связь с компонентами «коммуникативной активности»: донесение просьбы детям, предложение игры, идей и помощи детьми взрослым. Из этих связей компонентов видно, что сформированная «коммуникативная адекватность» и истинная «коммуникативная активность» прямолинейно взаимосвязаны, а значит, и формировать эти показатели необходимо вместе.

Предложение помощи одноклассникам находится в тесных связях со всеми компонентами коммуникативной адекватности: в обратной, достаточно выраженной зависимости от компонентов «неадекватной коммуникации» и в прямой сильной связи с компонентами «адекватной коммуникации». Таким образом, коммуникативная активность детей в предложении помощи транслируется детьми, которые имеют коммуникативную адекватность и истинную коммуникативную активность.

Рассматривая компонент «предложение игры» ребенком взрослым, то мы наблюдаем, что при достаточно тесной прямой связи с предложением идей, помощи взрослым, предложением игры, идей одноклассникам, донесением просьбы адекватно воспринимаются шутки и розыгрыши. То есть, если ребенок активно предлагает идеи, игры другим

детям, а также адекватно воспринимает к нему коммуникативный посыл (шутки, розыгрыши, просьбы), то он легко обращается и к взрослым с предложением игры и помощи.

Компонент «коммуникативной активности» «донесение просьбы одноклассникам» не проявил никаких связей с «коммуникативной адекватностью» (в том числе с неадекватной), только проявил связь с компонентами «коммуникативной активности»: сильную положительную связь с компонентом «предложение игры другим детям», достаточно тесные связи с предложением идей детям и взрослым, а также с предложением игры детьми взрослым.

Из всех рассматриваемых критериев и их компонентов единственный компонент, в отношении которого не было выявлено никакой связи с другими компонентами, – это «донесение просьбы взрослым детьми». Мы можем предположить, что обращение с просьбами к взрослым не зависит от уровня владения коммуникативными навыками, а является жизненной необходимостью, так как взрослые обладают большим опытом по сравнению с детьми. Все дети с рождения получают помощь и внимание от взрослых.

Заканчивая рассматривать компоненты коммуникативной активности, мы видим, что компоненты имеют прямую зависимость друг от друга. Значит, для эффективного формирования коммуникативной активности младших школьников необходимо подбирать такие средства, которые охватывали (задействовали) бы все эти компоненты.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, в результате проведенной эмпирической проверки показано, что подобранные диагностические методики в совокупности с разработанными шкалами фиксации результатов наблюдений дают достаточно полный материал для обратной связи в процессе педагогического дизайна.

Анализ данных, полученных в ходе исследования, показал, что диагностические методики позволяют выявить сформированность/несформированность коммуникативных умений младших школьников.

Предлагаемый диагностический комплекс позволяет фиксировать основные моменты коммуникации между школьниками: как отдельные компоненты (коммуникативная адекватность, коммуникативная активность и пр.), так и в целом (сформированность коммуникативных умений, социальный статус ребенка в коллективе).

Полученные данные по различным методикам не противоречат друг другу. Используя методики в комплексе, они раскрывают разные аспекты коммуникативных умений младших школьников. Исходя из принципа системности коммуникации (умение получать и принимать коммуникативные послы и т. п.), исследователь рассматривает эти факты с учетом их взаимосвязи друг с другом.

Использованные методики в комплексе позволяют дать углубленную и полную оценку коммуникативным проявлениям детей.

Список литературы

1. Щедровицкий Г.П., Генисаретский О.И. Методологическая картина дизайна // Труды ВНИИТЭ. Техническая эстетика. М., 1990. Вып. 61. Ч. 1. Теоретические и методологические исследования в дизайне: избранные материалы. С. 317-328.
2. Britain S. A Review of Learning Design. Concept, Specifications and Tools: a Report for the JISC E-Learning Pedagogy Programme. 2004. 27 p. URL: <https://staff.blog.ui.ac.id/harrybs/files/2008/10/learningdesigntoolsfinalreport.pdf> (accessed: 16.02.2019).
3. Lohr L., Ursyn A. Visualizing the instructional design process: seven usability strategies for promoting creative instruction // Design Principles and Practices: an International Journal. 2010. Vol. 4. № 2. P. 427-435. DOI 10.18848/1833-1874/CGP/v04i02/37869
4. O'Reilly M. Educational design as transdisciplinary partnership: supporting assessment design for online // Beyond the Comfort Zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference / ed. by R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer, R. Phillips. Perth, 2004. P. 724-733. URL: <http://www.ascilite.org.au/conferences/per-th04/procs/orielly.html> (accessed: 26.02.2019).
5. McKenney S., Mor Y. Supporting teachers in data-informed educational design // British Journal of Educational Technology. 2015. Vol. 46. № 2. P. 265-279. DOI 10.1111/bjet.12262
6. Уваров А.Ю. Педагогический дизайн // Информатика. 2003. № 30. С. 2-31.

7. Абызова Е.В. Технология формирования информационно-конструктивной компетентности студентов – будущих педагогов: на примере изучения основ педагогического дизайна: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2012.
8. Грецова А.П. Развитие познавательных способностей старшеклассников средствами педагогического дизайна: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2016.
9. Якобсон Р.О. Речевая коммуникация. Язык в отношении к другим системам коммуникации // Якобсон Р.О. Избранные работы. М.: Прогресс, 1985. С. 306-330.
10. Лотман Ю.М. Культура как коллективный интеллект и проблемы искусственного разума. М.: РАН, 1977. 18 с.
11. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / под ред. Н.Л. Селивановой. М., 2000.
12. Битянова М.Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. 576 с.
13. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования. М.: АРКТИ, 2005. 336 с.

References

1. Shchedrovitskiy G.P., Genisaretskiy O.I. Metodologicheskaya kartina dizayna [Methodological picture of design]. *Trudy VNIITE. Tekhnicheskaya estetika. Ch. 1. Teoreticheskiye i metodologicheskiye issledovaniya v dizayne: izbrannyye materialy* [Proceedings of VNIITE. Technical Aesthetics. Part 1. Theoretical and Methodological Research on Design: Selected Materials]. Moscow, 1990, vol. 61, pp. 317-328. (In Russian).
2. Britain S. *A Review of Learning Design. Concept, Specifications and Tools: a Report for the JISC E-Learning Pedagogy Programme*. 2004. 27 p. Available at: <https://staff.blog.ui.ac.id/harrybs/files/2008/10/learningdesigntoolsfinalreport.pdf> (accessed 16.02.2019).
3. Lohr L., Ursyn A. Visualizing the instructional design process: seven usability strategies for promoting creative instruction. *Design Principles and Practices: an International Journal*, 2010, vol. 4, no. 2, pp. 427-435. DOI 10.18848/1833-1874/CGP/v04i02/37869
4. O'Reilly M. Educational design as transdisciplinary partnership: supporting assessment design for online. In: Atkinson R., McBeath C., Jonas-Dwyer D., Phillips R. (eds.). *Proceedings of the 21st ASCILITE Conference "Beyond the Comfort Zone"*. Perth, 2004, pp. 724-733. Available at: <http://www.ascilite.org.au/conference-nces/perth04/procs/orielly.html> (accessed 26.02.2019).
5. McKenney S., Mor Y. Supporting teachers in data-informed educational design. *British Journal of Educational Technology*, 2015, vol. 46, no. 2, pp. 265-279. DOI 10.1111/bjet.12262
6. Uvarov A.Y. Pedagogicheskiy dizayn [Educational design]. *Informatika* [Informatics], 2003, no. 30, pp. 2-31. (In Russian).
7. Abyzova E.V. *Tekhnologiya formirovaniya informatsionno-konstruktivnoy kompetentnosti studentov – budushchikh pedagogov: na primere izucheniya osnov pedagogicheskogo dizayna: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Technology of Formation of Information and Constructive Competence of Students – Future Teachers: On the Example of Basics of Educational design Study. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Izhevsk, 2012. (In Russian).
8. Gretsova E.P. *Razvitiye poznavatel'nykh sposobnostey starsheklassnikov sredstvami pedagogicheskogo dizayna: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Development of Cognitive Abilities of High School Students On Example of Educational design. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Saratov, 2016. (In Russian).
9. Jacobson R.O. Rechevaya kommunikatsiya. Yazyk v otnoshenii k drugim sistemam kommunikatsii [Speech communication. Language to other communication systems]. In: Jacobson R.O. *Izbrannyye raboty* [Selected Works]. Moscow, Progress Publ., 1985, pp. 306-330. (In Russian).
10. Lotman Y.M. *Kul'tura kak kollektivnyy intellekt i problemy iskusstvennogo razuma* [Culture as a Collective Intelligence and Problems of Artificial Intelligence]. Moscow, Russian Academy of Sciences Publ., 1977, 18 p. (In Russian).
11. Karakovsky V.A., Novikova L.I., Selivanova N.L. *Vospitaniye? Vospitaniye... Vospitaniye! Teoriya i praktika shkol'nykh vospitatel'nykh system* [Education? Education... Education! Theory and Practice of School Educational Systems]. Moscow, 2000. (In Russian).
12. Bityanova M.R. *Sotsial'naya psikhologiya: nauka, praktika i obraz mysley* [Social Psychology: Science, Practice and Way of Thinking]. Moscow, EKSMO-Press Publ., 2001, 576 p. (In Russian).
13. Semago M.M., Semago N.Y. *Organizatsiya i soderzhaniye deyatel'nosti psikhologa spetsial'nogo obrazovaniya* [Organization and Content of the Activities of the Psychologist of Special Education]. Moscow, ARKTI Publ., 2005, 336 p. (In Russian).

Информация об авторах

Воропаев Михаил Владимирович, доктор педагогических наук, профессор департамента педагогики института педагогики и психологии образования. Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: voropmv@gmail.com

Вклад в статью: общая концепция статьи, анализ иностранной литературы, планирование эмпирического исследования.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1031-7277>

Кучкарева Светлана Сергеевна, аспирант, департамент педагогики института педагогики и психологии образования. Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: svetik_2910@bk.ru

Вклад в статью: анализ отечественной литературы, проведение исследования, анализ эмпирических данных, оформление результатов эксперимента.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2518-1971>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Кучкарева Светлана Сергеевна
E-mail: svetik_2910@bk.ru

Поступила в редакцию 27.03.2019 г.

Поступила после рецензирования 17.04.2019 г.

Принята к публикации 08.05.2019 г.

Information about the authors

Mikhail V. Voropaev, Doctor of Pedagogy, Professor of Pedagogy Department of Pedagogy and Psychology of Education Institute. Moscow City University, Moscow, Russian Federation. E-mail: voropmv@gmail.com

Contribution: main study conception, foreign literature analysis, empirical study planning.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1031-7277>

Svetlana S. Kuchkareva, Post-Graduate Student, Pedagogy Department of Pedagogy and Psychology of Education Institute. Moscow City University, Moscow, Russian Federation. E-mail: svetik_2910@bk.ru

Contribution: national literature analysis, research processing, empirical data analysis, experiment results design.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2518-1971>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Svetlana S. Kuchkareva
E-mail: svetik_2910@bk.ru

Received 27 March 2019

Reviewed 17 April 2019

Accepted for press 8 May 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-86-95
УДК 796/799

Валеологическое сопровождение учебного процесса в высших учебных заведениях

**Ольга Сергеевна ТЕРЕНТЬЕВА¹, Галина Ивановна ДЕРЯБИНА²,
Виктория Леонидовна ЛЕРНЕР²**

¹ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»

119571, Российская Федерация, г. Москва, пр-т Вернадского, 82, стр. 1
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5680-197X>, e-mail: Boss_o59ga@rambler.ru

²ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2231-1603>, e-mail: dergal@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0012-3487>, e-mail: vikun69@yandex

Valeological support of the educational process in higher education institutions

Olga S. TERENCEVA¹, Galina I. DERYABINA², Viktoriya L. LERNER²

¹The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
82 Bldg 1 Vernadskiy Ave., Moscow 119571, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5680-197X>, e-mail: Boss_o59ga@rambler.ru

²Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2231-1603>, e-mail: dergal@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0012-3487>, e-mail: vikun69@yandex

Аннотация. Актуальность исследования состоит в необходимости анализа условий учебной деятельности студентов с целью выявления проблем, негативно влияющих на состояние здоровья студентов. В исследовании проанализирована проблема сохранения и укрепления здоровья молодого поколения в студенческие годы и в начале профессиональной деятельности. Обращено внимание на необходимость системного подхода к организации учебного процесса в высших учебных заведениях с учетом сохранения физического потенциала студентов. Рассмотрены условия организации учебного процесса высших учебных заведений. Представлены и обоснованы компоненты валеологического сопровождения учебного процесса, включающие в себя: информационный блок в лекционном курсе по предмету «Физическая культура», включающий в себя сведения о деятельности основных функциональных систем организма человека, понятие о физических качествах человека и способах их развития, принципы формирования рациона питания, основы адаптационных процессов организма человека, мониторинг физического состояния студентов в течение всего периода обучения. Предложена схема взаимосвязи рассмотренных компонентов в структуре образовательного процесса в высшей школе. Рассмотрены результаты пролонгированного исследования физического состояния студентов по показателям физиологических проб Летунова, Штанге, выявлена динамика исследуемых показателей, характеризующих работу основных функциональных систем организма в течение учебного периода.

Ключевые слова: здоровье студента; учебный процесс; возможности функциональных систем; адаптационные возможности организма

Благодарности: Материалы подготовлены по заказу рабочей группы Общественной палаты Тамбовской области по развитию спорта и популяризации здорового образа жизни.

Для цитирования: Терентьева О.С., Дерябина Г.И., Лернер В.Л. Валеологическое сопровождение учебного процесса в высших учебных заведениях // Вестник Тамбовского уни-

верситета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 181. С. 86-95. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-86-95

Abstract. The relevance of the study lies in the necessity of analysis of the conditions of educational activity of students with the aim of identifying problems negatively affecting the health of students. The study analyzes the problem of preserving and strengthening the health of the younger generation in the student years and at the beginning of professional activity. Attention is paid to the need for a systematic approach to the organization of the educational process in higher education institutions, taking into account the preservation of the physical potential of students. This publication discusses the conditions of the educational process of higher educational institutions. Presented and justified components of valeological support of the educational process, including: information block in the lecture course on the subject "Physical culture", including information about the activities of the main functional systems of the human body, the concept of physical qualities of the person and the ways of their development, the principles of formation of diet, the basics of adaptation processes of the human body, monitoring the physical condition of students during the entire period of training are presented and justified. The scheme of interrelation of the considered components in the structure of educational process in higher school is offered. The results of a prolonged study of the physical condition of students in terms of physiological samples Letunov, Stange's test. Has been identified the dynamics of the studied indicators characterizing the work of the main functional systems of the body during the school period.

Keywords: student's health; educational process; possibilities of functional systems; adaptive possibilities of organism

Acknowledgements: Materials prepared on request of working group of Public Chamber of the Tambov Region of sports development and healthy lifestyle promotion.

For citation: Terentyeva O.S., Deryabina G.I., Lerner V.L. Valeologicheskoye soprovozhdeniye uchebnogo protsessa v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh [Valeological support of the educational process in higher education institutions]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 181, pp. 86-95. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-86-95 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Анализ статистических данных ежегодной диспансеризации показал определенные тенденции к нарушению трудовых функций и позволил выявить основные группы заболеваний уже в молодом возрасте людей: как в годы учебы, так и в первые годы профессиональной деятельности [1].

С каждым годом двигательная активность во многих профессиональных сферах приобретает все более расплывчатые формы. Особенно отчетливо данный факт просматривается в интеллектуальной сфере, где «сила» ума существенно выигрывает у физической силы и, в целом, «дух» явно побеждает в борьбе с физическими возможностями человека [2]. Это не может не сказываться на общем состоянии здоровья человека и требует пристального внимания к выявлению определенной направленности задач физического воспитания с учетом профессиональной деятельности молодых специалистов, особенно в начале трудового пути.

Физическое воспитание в вузах является прикладным аспектом в профессиональной деятельности будущих специалистов. В

учебном расписании занятий основное внимание уделяется профилирующим дисциплинам, в то время как часы, отведенные на практические занятия по физической культуре, часто ставятся в сдвоенном режиме (1 раз в неделю), что в принципе нарушает необходимую периодичность занятий и сводит на нет все попытки увеличить положительное воздействие физических нагрузок, не говоря уже о кумулятивном эффекте пусть в самой начальной стадии.

Кажущаяся легкость интеллектуального труда без участия мышечных групп и отсутствие нужды в мышечной деятельности поначалу не вызывают определенных вопросов, но уже очень скоро последствия отсутствия этих связей начинают очень рано сказываться как на общем самочувствии, так и в более глубоких аспектах здоровья – в конкретно проявляющихся нарушениях той или иной физиологической системы.

Причины этих нарушений кроются, прежде всего, в полном или частичном отсутствии элементарных знаний о физиологических закономерностях функционирования основ-

ных систем организма. Несмотря на серьезные изменения в федеральных образовательных стандартах последнего поколения, а именно: введение лекционного курса по физической культуре в высших учебных заведениях, а также увеличение количества часов, отведенных на практические занятия непосредственно физкультурно-спортивной деятельностью, мало что изменилось в осознании молодыми людьми себя как живого организма. К сожалению, во многих вузах теоретический материал лекционного курса в основном связан с историей физической культуры, явно обедняя предмет информацией об основах двигательной деятельности, адаптационном потенциале организма человека и др.

Таким образом, проблема охраны здоровья студентов в условиях резкой смены характера учебного процесса, его интенсивности, психологической напряженности в сессионный период усиливается еще и тем, что медицинское обследование перед поступлением в вуз – практически последний контрольный пункт, который абитуриент посещает в целях получения информации о состоянии здоровья. В дальнейшем речь идет только о ежегодном флюорографическом исследовании. Исключение составляет г. Москва, где постановлением Правительства Москвы диспансеризация показана не только жителям города, но и студентам в том числе.

Первичное анкетирование первокурсников, основной идеей которого являлось привлечение внимания респондентов к оценке физических возможностей собственного организма и формирования интереса к его адаптационным возможностям (иными словами, средствами физической культуры влиять на динамику развития этих возможностей), показало достаточную степень отстраненности опрашиваемых студентов от предлагаемой к обсуждению темы.

Как видно из представленной табл. 1, авторами намеренно упрощались формулировки вопросов в расчете на полную искренность в ответах респондентов. Результаты оказались предсказуемые: положительных

ответов на поставленные вопросы было в основном менее 50 %, за исключением вопросов, на которые можно было ответить, почерпнув сведения из средств массовой информации и частично из школьной программы (вопросы 5, 13, 16, 17, 19). Некая самоуверенность, свойственная молодому поколению, проявилась при ответе на вопрос 16 о способности обеспечить своему будущему ребенку здоровый образ жизни и наличии представления об опасности вредных привычек. Неспособность оценить свое психическое здоровье (87 % респондентов оказались в затруднении при ответе на этот вопрос) лишь подчеркнула важность исследуемой проблемы.

Таким образом, на наш взгляд, соблюдение нескольких ключевых позиций (о них будет сказано ниже) в этот период способствовали бы успешности как процессу обучения, так и процессу здоровьесбережения.

В первую очередь необходимо понять, что только глубокое понимание студентами закономерностей функционирования живого организма позволит сформировать у них определенную степень ответственности за свое здоровье в **период**, когда границы родительской опеки сужены, да и особенности развития личности в этом возрасте также предполагают выделение себя из микросоциума [3; 4].

Здесь существенный информационный вклад в лекционный курс по физической культуре могли бы внести сведения, касающиеся теоретических основ адаптационных процессов в двигательной деятельности, механизмов формирования кумулятивного эффекта, терморегуляторных механизмов, сущности пульсовых характеристик, понятие о систолическом и диастолическом давлении, сведения об изменениях в работе сердечно-сосудистой и дыхательной систем при воздействии физических нагрузок (базовые знания, полученные в школе на уроках биологии, приобрели бы дополнительную значимость). Отдельной темой необходимо выделить элементарные сведения о принципах и необходимых компонентах рационального питания.

Таблица 1

Результаты анкетирования студентов первого курса

№ п/п	Предлагаемые вопросы	Положительный ответ, %		Отрицательный ответ, %		Затруднения, %	
		В начале иссле- дова- ния	По оконча- нии иссле- дования	В начале иссле- дова- ния	По оконча- нии иссле- дования	В начале иссле- дова- ния	По оконча- нии иссле- дования
1	Часто ли Вы прислушиваетесь к работе своего организма?	24	72	74	26	2	2
2	Думаете ли Вы, какие функции в организме выполняет ваше сердце?	42	94	26	–	32	6
3	Знаете ли Вы свои показатели пульса в покое?	28	98	46	2	26	–
4	Знаете ли Вы, как правильно измерить пульс?	48	98	42	–	10	2
5	Считаете ли Вы возможным оказывать влияние на процесс укрепления своего здоровья физическими нагрузками?	86	96	–	–	14	4
6	Имеете ли Вы представление о принципах рационального питания?	30	78	2	–	68	22
7	Задумывались ли Вы когда-нибудь над вопросом о продлении собственной жизни?	12	86	10	–	78	14
8	Знаете ли Вы, что означают верхние и нижние показатели АД?	8	68	60	2	32	30
9	Смогли бы Вы самостоятельно измерить себе давление?	8	58	54	–	38	42
10	Имеете ли Вы представление о том, на работу каких функциональных систем организма влияет физическая нагрузка?	12	76	28	2	60	22
11	Знаете ли Вы, как сердечно-сосудистая система связана с дыхательной?	16	84	42	2	42	14
12	Имеете ли Вы представление о терморегуляционных свойствах вашей кожи?	10	94	–	–	90	6
13	Сможете ли Вы охарактеризовать механизм закаливания организма?	68	88	–	–	32	12
14	Знаете ли Вы, что в физической культуре называют естественно-средовым фактором?	8	90	42	4	50	6
15	Вы устаете в конце учебного дня?	72	60	10	38	18	2
16	Смогли бы Вы обеспечить здоровый образ жизни своему будущему ребенку?	86	100	–	–	14	–
17	Представляете ли Вы опасность вредных привычек для здоровья человека в будущем?	88	96	6	–	6	4
18	Есть ли у Вас вредные привычки?	–	6	74	70	26	24
19	Вы знаете, для чего организму человека нужны витамины?	68	98	4	2	28	–
20	Хотели бы Вы узнать точную информацию о состоянии своего здоровья?	64	92	4	2	32	6
21	Смогли бы Вы объективно оценить состояние своего психического здоровья?	12	26	–	–	88	74
22	Сможете ли Вы охарактеризовать показатели физического развития?	28	76	20	4	52	20
23	Сможете ли Вы перечислить основные физические качества человека?	74	88	4	10	22	2
24	Знаете ли Вы, чем тренировочный процесс отличается от занятий физкультурой?	52	92	22	–	26	8
25	Хотели бы Вы повысить свои физические возможности?	58	92	22	2	2	6

Далее, в период принципиальных изменений в жизни бывшего школьника, касающихся новых взаимоотношений в учебной сфере, в быту и так далее, на наш взгляд, практическое подкрепление (на занятиях по дисциплине «физическая культура»), то есть обязательное определение параметров, характеризующих функциональные возможности организма, дадут необходимый толчок к возникновению у первокурсника интереса к себе, так как те или иные собственные, индивидуальные цифровые показатели в полной мере свидетельствуют о фактических физических возможностях организма, проявляющихся в основных физических качествах человека [5].

Одним из важнейших, а главное, доступных показателей, характеризующих работу сердечно-сосудистой системы, является пульс. Кроме того, тонометр и секундомер на сегодняшний день также уже не являются проблемой в техническом оснащении занятий по дисциплине «физическая культура». Пульсовые характеристики и показатели АД достаточно убедительно информируют испытуемого об изменениях, происходящих в его организме в связи с предложенными нагрузками, а наглядность исследований и поясняющий комментарий преподавателя о характере и типе реакции на нагрузку позволит студентам самим, что чрезвычайно важно, оценить собственные возможности сердечно-сосудистой системы, к примеру, при проведении пробы Летунова [6; 7].

Комбинированная проба Летунова, хорошо известная диагностическими возможностями определения типа реакции сердечно-сосудистой системы на различные виды физических нагрузок, простая и доступная в проведении, адекватно и с интересом воспринимается студентами на 1 курсе и «со знанием дела» в последующие проведения на старших курсах, несомненно, активизирует внимание каждого из испытуемых к собственному состоянию здоровья, физическим возможностям, адаптационным процессам в организме, иными словами, достигается одна из главных целей нашего исследования – формирование мотивационных основ вдумчивого ответственного отношения к себе, как

живому организму, с последующим желанием совершенствовать его (организма) физическое состояние. В условиях, как уже говорилось выше, начала непростой самостоятельной жизни молодого человека – это очень значимый факт, позволяющий в дальнейшем вести речь о сохранении здоровья, профилактике заболеваний, а не их приобретении и лечении.

Несмотря на то, что данная функциональная проба рекомендована прежде всего спортсменам с целью определения возможных реакций на соответствующие избранному виду спорта нагрузкам, мы предложили ее первокурсникам с учетом того, что при поступлении, отвечая на вопросы анкеты, большая часть абитуриентов указали, что в той или иной мере занимались различными видами спорта в школьный период [7]. Данная проба, как видно из табл. 1, не проводилась со студентами, имеющими ограничения по состоянию здоровья с диагнозами заболеваний сердечно-сосудистой системы и студентами, полностью освобожденными от физической нагрузки.

Суть пробы Летунова заключается в регистрации данных АД, пульса сначала до нагрузки (предлагаются три различных по характеру варианта нагрузок: 20 приседаний примерно за 30 секунд, 15 секунд быстрого бега, 3-минутный бег (180 шагов в минуту) на месте; измерения производятся после каждого вида)), затем на 1-й, 2-й, 3-й минуте отдыха после окончания нагрузки. По результатам показателей определяется тип реакции на нагрузку: нормотонический, гипертонический, гипотонический и дистонический. В конце учебного года некоторые типы реакции перетерпели положительные изменения (табл. 2). Это объясняется отчасти индивидуализацией нагрузок (в течение года) занимающимся с неблагоприятным типом реакции, отчасти подробным информированием студента о его физическом состоянии и обоснованием предлагаемых нагрузок. Данный контакт преподавателя и студента носит позитивный характер и формирует положительную мотивацию к занятиям физической культурой.

Таблица 2

**Динамика показателей функционального состояния
студентов-первокурсников в течение учебного года**

№ испытуемого	Тип реакции на физическую нагрузку (комбинированная проба Летунова)		Коэффициент восстановления: ПР (проба Штанге)		Наклонный тест изменения пульса (ортостатическая проба)		Общее самочувствие (по индивидуальным ощущениям)	
	в начале исследования	в конце исследования	в начале исследования	в конце исследования	в начале исследования	в конце исследования	в начале исследования	в конце исследования
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	нормотонический	нормотонический	0,9	1,0	в норме	в норме	хорошее	отличное
2	гипертонический	гипертонический	0,64	0,75	< 25 уд./мин	в норме	удовлетворительное	хорошее
3	гипертонический	нормотонический	1,25	1,2	< 25 уд./мин	в норме	хорошее	хорошее
4	освобожден	освобожден	не проверен	не проверен	> 25 уд. мин	> 25 уд. мин.	удовлетворительное	хорошее
5	гипотонический	нормотонический	0,67	1	< 25 уд./мин	в норме	хорошее	отличное
6	нормотонический	нормотонический	1,1	1,1	в норме	в норме	хорошее	хорошее
7	гипертонический	гипертонический	1,3	1,25	< 25 уд./мин	в норме	хорошее	хорошее
8	нормотонический	нормотонический	1,07	1,1	в норме	в норме	хорошее	отличное
9	гипертонический	нормотонический	1,37	1,1	< 25 уд./мин	в норме	удовлетворительное	хорошее
10	нормотонический	нормотонический	1,07	1,25	в норме	в норме	удовлетворительное	удовлетворительное
11	гипотонический	нормотонический	1,3	1,25	> 25 уд./мин	в норме	хорошее	хорошее
12	гипотонический	нормотонический	1,2	1,25	< 25 уд./мин	в норме	хорошее	отличное
13	освобождение	освобождение	не проверен	не проверен	> 25 уд./мин	> 25 уд./мин	удовлетворительное	отличное
14	ограничение	ограничение	не проверен	не проверен	не проверен	не проверен	удовлетворительное	хорошее
15	ограничение	ограничение	1,1	1,2	в норме	в норме	удовлетворительное	удовлетворительное
16	нормотонический	нормотонический	1,0	1,1	в норме	в норме	удовлетворительное	хорошее
17	нормотонический	нормотонический	0,67	1,0	в норме	в норме	удовлетворительное	хорошее
18	гипотонический	гипотонический	1,4	1,25	< 25 уд./мин	> 25 уд./мин	неудовлетворительное	удовлетворительное
19	нормотонический	нормотонический	0,86	1,0	в норме	в норме	хорошее	отличное
20	нормотонический	нормотонический	0,9	0,97	в норме	в норме	отличное	отличное
21	освобождение	освобождение	не проверен	не проверен	> 25 уд./мин	> 25 уд./мин	удовлетворительное	хорошее
22	нормотонический	нормотонический	1,23	1,1	в норме	в норме	хорошее	хорошее
23	гипертонический	нормотонический	1,3	1,25	< 25 уд./мин	в норме	удовлетворительное	отличное
24	гипотонический	нормотонический	0,67	1,0	< 25 уд./мин	в норме	хорошее	отличное
25	гипотонический	гипотонический	не проверен	не проверен	> 25 уд./мин	> 25 уд./мин	удовлетворительное	удовлетворительное
26	гипотонический	нормотонический	1,3	1,0	< 25 уд./мин	в норме	неудовлетворительное	хорошее
27	нормотонический	нормотонический	1,1	1,0	в норме	в норме	отличное	отличное
28	нормотонический	нормотонический	1,22	1,2	в норме	в норме	хорошее	отличное
29	нормотонический	нормотонический	0,9	1,0	в норме	в норме	хорошее	отличное

Окончание таблицы 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9
30	нормотонический	нормотонический	1,2	1,2	в норме	в норме	хорошее	хорошее
31	гипотонический	гипотонический	1,32	1,3	> 25 уд./мин	> 25 уд./мин	неудовлетворительное	неудовлетворительное
32	нормотонический	нормотонический	0,67	0,7	в норме	в норме	хорошее	отличное
33	гипертонический	нормотонический	1,25	1,1	< 25 уд./мин	в норме	хорошее	отличное
34	ограничение	ограничение	не проверен	не проверен	> 25 уд./мин	> 25 уд./мин	отличное	отличное
35	нормотонический	нормотонический	0,7	0,67	в норме	в норме	хорошее	отличное
36	гипертонический	нормотонический	1,25	1,2	< 25 уд./мин	в норме	неудовлетворительное	хорошее
37	нормотонический	нормотонический	1,2	1,1	в норме	в норме	хорошее	хорошее
38	гипертонический	нормотонический	1,32	1,1	< 25 уд./мин	в норме	удовлетворительное	отличное
39	гипотонический	нормотонический	1,25	1,2	< 25 уд./мин	в норме	неудовлетворительное	удовлетворительное
40	нормотонический	нормотонический	0,67	1,1	в норме	в норме	хорошее	хорошее
41	нормотонический	нормотонический	0,97	1,0	в норме	в норме	хорошее	отличное
42	гипотонический	нормотонический	1,25	1,2	< 25 уд./мин	в норме	неудовлетворительное	хорошее
43	ограничение	ограничение	не проверен	не проверен	не проверен	не проверен	удовлетворительное	удовлетворительное
44	нормотонический	нормотонический	0,67	0,7	в норме	в норме	удовлетворительное	удовлетворительное
45	ограничение	ограничение	не проверен	не проверен	не проверен	не проверен	неудовлетворительное	удовлетворительное
46	нормотонический	нормотонический	1,1	1,13	в норме	в норме	хорошее	хорошее
47	нормотонический	нормотонический	1,25	1,1	в норме	в норме	отличное	отличное
48	нормотонический	нормотонический	0,97	0,9	в норме	в норме	хорошее	отличное
49	нормотонический	нормотонический	0,7	1,0	в норме	в норме	хорошее	хорошее
50	гипертонический	нормотонический	1,3	1,22	< 25 уд./мин	в норме	удовлетворительное	хорошее

Проба Штанге также характеризует состояние сердечно-сосудистой системы, в частности, ее реакцию на недостаточное снабжение кислородом при физической нагрузке. Как видно из табл. 2, коэффициент пульсовой реакции (ПР) в основном не превышал норму (у здорового человека – это значение 1,2) [9]. Проба также не проводилась с испытуемыми, с противопоказаниями, связанными с заболеваниями дыхательной системы и аналогичными ограничениями в двигательной деятельности.

Кроме того, проведение данной пробы также вызвало неподдельный интерес у испытуемых, что подтвердилось их активным участием и множеством вопросов по поводу комментария к показателям данной пробы.

Активная ортостатическая проба была чрезвычайно интересна студентам, отмечаящим плохую реакцию организма при резкой смене положения тела в пространстве. От легкого головокружения до обморочных состояний, резкое снижение артериального давления – такова амплитуда жалоб студентов, сталкивающихся с данными явлениями и потому выбранная нами соответствующая проба помогла удовлетворить информационный запрос испытуемых по вышеуказанным состояниям. Как видно из табл. 2, таких студентов в начале исследования было достаточно много. В период интенсивной умственной деятельности и появляющейся из-за долгого времени, проведенного за компьютером, гиподинамии, у большого количества студентов, уже имеющих диагноз «вегето-

сосудистая дистония», была выявлена ненормальная реакция, то есть при переходе из горизонтального в вертикальное положение увеличение пульса (через 3 минуты после перехода) достигало 20 ударов в минуту. Более серьезные изменения ЧСС – более чем 25 ударов в минуту лишь подтверждали основной диагноз у данной категории испытуемых.

В целом же, акцентируя внимание на индивидуальном подходе к функциональному состоянию испытуемых с учетом показателей проведенных проб, было отмечено более взвешенное отношение студентов к двигательной деятельности, параметрам предлагаемой нагрузки и, наконец, определенная степень доверия к возможности существенно влиять на свое здоровье.

Отдельной темой для обсуждения является тема рационального питания [8]. Интересно отметить, что с попаданием в условия высшей школы существенно меняется и режим питания студента. По большому счету – это питание в буфете вуза без какого-либо примерного расчета калорийности, не говоря уже о диетпитании [10]. В основном, это изобилие мучных изделий, которые и провоцируют впоследствии формирование вредных пищевых привычек. Если школьное питание – это тема № 1, серьезно разрабатываемая и совершенствуемая, то питание в вузе до сих пор является проблемой, требующей скорейшего решения¹.

Вузовские «пункты питания» не ставят своей целью предложить сбалансированные

¹ Об утверждении Методических рекомендаций по организации питания обучающихся и воспитанников в образовательных учреждениях: приказ Минздравоохранения РФ № 213н, Минобрнауки РФ № 178 от 11.03.2012.

комплексные обеды или завтраки с обязательным учетом интенсивной мозговой деятельности студентов. На данном этапе возможно лишь снабдить студента информацией о принципах формирования рациона питания с тем, чтобы он мог выбрать из предложенного меню наиболее полезные продукты. Но вполне очевидно, что этого явно недостаточно. Ассортимент вузовских столовых недостаточно широк, кроме того, о диетических блюдах вообще разговор пока не идет.

Подводя итоги вышесказанному, следует заметить, что достигнуть цели сохранения и укрепления здоровья молодого поколения в период обучения в высшей школе возможно лишь при комплексном подходе к данной проблеме. Одними лишь физическими упражнениями в настоящее время не обойтись. Необходимое валеологическое сопровождение учебного процесса в высших учебных заведениях должно, на наш взгляд, «на равных» включать в себя следующие аспекты:

- 1) содержательный материал лекционного курса по физической культуре;
- 2) мониторинг начальных данных о состоянии первокурсника;
- 3) отдельный мониторинг состояния студентов, имеющих ограничения в состоянии здоровья;
- 4) регулярные измерения основных показателей функционального состояния организма и отслеживание их динамики;
- 5) итоговые тестирования показателей физических качеств человека;
- 6) организационные условия, касающиеся распределения занятий по физической культуре в учебной неделе и учебного режима труда и отдыха в целом.

Список литературы

1. Антропова М.В., Манке Г.Г., Бородкина Г.В. и др. Факторы риска и состояние здоровья учащихся // Здравоохранение Российской Федерации. 1997. № 3. С. 29-33.
2. Ал-Хасани Мустафа Хайдер Хуссейн. Проблема снижения физической активности детей школьного возраста в мире и поиск путей ее решения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 175. С. 88-94. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-175-88-94.
3. Пахомова Л.Э. Физическая культура студентов. Белгород: БелГУ, 2010.
4. Яковлев В.В., Селитренникова Т.А., Старов М.И. Проблемные аспекты адаптации курсантов-первокурсников к обучению в военном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 177. С. 97-104. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-177-97-104.
5. Гаврилова Е.А., Петров Ю.А. Функциональные пробы в оценке сердечно-сосудистой системы. СПб.: Изд-во СЗГМУ им. И.И. Мечникова, 2015.
6. Физическая культура студентов / под ред. М.В. Ильинича. М., 2002.

7. Карпман В.Л., Белоцерковский З.Б., Гудков И.А. Тестирование в спортивной медицине. М.: ФиС, 1988.
8. Думачева Е.В. Физиология питания. Белгород: ИПК НИУ «БелГУ», 2012.
9. Курамышин Ю.Ф. Теория и методика физической культуры. М.: Сов. спорт, 2004.
10. Коваль В.И., Родионова Т.А. Гигиена физического воспитания и спорта. М.: Академия, 2010.

References

1. Antropova M.V., Manke G.G., Borodkina G.V. et al. Faktory riska i sostoyaniye zdorov'ya uchashchikhsya [Risk factors and students' health status]. *Zdravookhraneniye Rossiyskoy Federatsii – Public Health of the Russian Federation*, 1997, no. 3, pp. 29-33. (In Russian).
2. Al-Hasani Mustafa Hayder Husseyn. Problema snizheniya fizicheskoy aktivnosti detey shkol'nogo vozrasta v mire i poisk putey ee resheniya [The problem of physical activity decline among schoolchildren worldwide and the search of ways for its solution]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 175, pp. 88-94. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-175-88-94. (In Russian).
3. Pakhomova L.E. *Fizicheskaya kul'tura studentov* [Physical Culture of Students]. Belgorod, Belgorod State National Research University Publ., 2010. (In Russian).
4. Yakovlev V.V., Selitrenikova T.A., Starov M.I. Problemnye aspekty adaptatsii kursantov-pervokursnikov k obucheniyu v voennom vuze [Problematic aspects of first year cadets adaptation to study at the military university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 177, pp. 97-104. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-177-97-104. (In Russian).
5. Gavrilova E.A., Petrov Y.A. *Funktsional'nyye probyv otsenke serdechno-sosudistoy sistemy* [Functional Tests in Assessing the Cardiovascular System]. St. Petersburg, North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov Publ., 2015. (In Russian).
6. Ilinich M.V. (ed.). *Fizicheskaya kul'tura studentov* [Physical Culture of Students]. Moscow, 2002. (In Russian).
7. Karpman V.L., Belotserkovskiy Z.B., Gudkov I.A. *Testirovaniye v sportivnoy meditsine* [Testing in Sports Medicine]. Moscow, Physical Culture and Sports Publ., 1988. (In Russian).
8. Dumacheva E.V. *Fiziologiya pitaniya* [Physiology of Nutrition]. Belgorod, Belgorod State National Research University Publ., 2012. (In Russian).
9. Kuramshin Y.F. *Teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury* [Theory and Methods of Physical Education]. Moscow, Sovetskiy sport Publ., 2004. (In Russian).
10. Koval V.I., Rodionova T.A. *Gigiyena fizicheskogo vospitaniya i sporta* [Physical Education and Sports Hygiene]. Moscow, Akademiya Publ., 2010. (In Russian).

Информация об авторах

Терентьева Ольга Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры государственного управления и гуманитарных дисциплин. Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Тамбовский филиал, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: Boss_o59ga@rambler.ru

Вклад в статью: идея и дизайн исследования, анализ литературы, написание статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5680-197X>

Дерябина Галина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физического воспитания и адаптивной физической культуры. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: dergal@yandex.ru

Вклад в статью: поиск и анализ литературы, обработка и анализ полученных результатов, написание части текста и редактирование текста статьи.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2231-1603>

Information about the authors

Olga S. Terenteva, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Public Administration and Humanities Department. The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Tambov branch, Tambov, Russian Federation. E-mail: Boss_o59ga@rambler.ru

Contribution: study idea and design, literature analysis, manuscript drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5680-197X>

Galina I. Deryabina, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Physical Education and Adaptive Physical Education Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: dergal@yandex.ru

Contribution: literature search and analysis, obtained results processing and analysis, part of text drafting, manuscript text editing.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2231-1603>

Лернер Виктория Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физического воспитания и адаптивной физической культуры. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: vikun69@yandex.ru

Вклад в статью: поиск и анализ литературы, обработка и анализ полученных результатов, написание части статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0012-3487>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Дерябина Галина Ивановна

E-mail: dergal@yandex.ru

Поступила в редакцию 07.03.2019 г.

Поступила после рецензирования 10.04.2019 г.

Принята к публикации 08.05.2019 г.

Viktoriya L. Lerner, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Physical Education and Adaptive Physical Education Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: vikun69@yandex.ru

Contribution: literature search and analysis, obtained results processing and analysis, part of article drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0012-3487>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Galina I. Deryabina

E-mail: dergal@yandex.ru

Received 7 March 2019

Reviewed 10 April 2019

Accepted for press 8 May 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-96-103
УДК 796.322

Построение макроцикла подготовки студенческой команды по гандболу

Хыу Чунг НГУЕН, Марина Владимировна ЖИЙЯР

ФГБОУ ВО «Российский государственный университет
физической культуры, спорта, молодежи и туризма»

102122, Российская Федерация, г. Москва, Сиреневый бульвар, 4

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8490-5952>, e-mail: huutrong144@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8909-5848>, e-mail: doctorsahar2@mail.ru

Training macrocycle development for the student handball team

Huu Trung NGUYEN, Marina V. GILLARD

Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism

4 Lilac Boulevard, Moscow 102122, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8490-5952>, e-mail: huutrong144@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8909-5848>, e-mail: doctorsahar2@mail.ru

Аннотация. Актуальность исследования состоит в необходимости эффективного построения подготовки студенческих спортивных команд по командно-игровым видам спорта. Командно-игровые виды спорта требуют особого подхода к построению круглогодичной подготовки, так как в рамках единого тренировочного процесса необходимо решать задачи индивидуального, группового и командного спортивного совершенствования. Различный уровень исходной подготовленности студентов-спортсменов диктует необходимость создания системы мониторинга уровня подготовленности и текущего состояния каждого из занимающихся, сочетающих занятия гандболом с напряженной учебной деятельностью. В связи с высоким уровнем академической загруженности, высоким физическим и психическим напряжением в сессионный период у студентов для тренировочной деятельности остается немного времени. Даже при отсутствии существенных различий с соревновательной деятельностью профессиональных спортивных команд подготовка студентов-спортсменов имеет схожие общие черты структуры и содержания тренировочного процесса. Поэтому целью нашего исследования явилось выявление оптимальной структуры и содержания подготовки студенческой команды по гандболу. В исследовании проанализированы особенности построения макроцикла подготовки студенческой команды по гандболу к соревнованиям. Обращено внимание на основное содержание и структуру каждого из периодов годичного макроцикла. Представлены и обоснованы общие и парциальные показатели объема и динамика интенсивности тренировочных нагрузок, предложена схема применения средств восстановления и повышения спортивной работоспособности студентов-гандболистов. В данном исследовании приведен вариант наиболее эффективного распределения тренировочных нагрузок в годичном цикле подготовки студенческой мужской команды по гандболу.

Ключевые слова: студенческий гандбол; структура и содержание подготовки; периодизация

Для цитирования: Нгуен Хыу Чунг, Жийяр М.В. Построение макроцикла подготовки студенческой команды по гандболу // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 181. С. 96-103. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-96-103

Abstract. The relevance of the study is due to the need to effectively develop the preparation of student sports teams in team sports. Team sports require a special approach to year-round training development, since within the framework of a single training process, it is necessary to solve problems of individual, group and team sports improvement. The different level of initial preparedness

of student-athletes dictates the need to create a monitoring system of preparedness level and the current state of each student who combine handball with intense educational activities. Due to the high level of academic workload, high physical and mental stress in the session period, students have little time left for training activities. At the same time, even in the absence of significant differences with the competitive activities of professional sports teams, the training of student-athletes has similar common features in the structure and content of the training process. Therefore, the purpose of our study is to identify the optimal training structure and content of student handball team. We analyze the development features of a macrocycle for preparing a student handball team for competitions. We pay attention to the main content and structure of each of the year-round macrocycle periods. General and partial volume indicators and intensity dynamics of training loads are presented and substantiated. We suggest a scheme for the use of means of restoring and improving the athletic performance of student handball players. We provide an option for the most effective training loads distribution in the year-round training cycle of the student male handball team.

Keywords: student handball; structure and content of training; periodization

For citation: Nguyen Huu Trung, Gillard M.V. Postroyeniye makrotsikla podgotovki studentcheskoy komandy po gandbolu [Training macrocycle development for the student handball team]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 181, pp. 96-103. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-96-103 (In Russian, Abstr. in Engl.)

В последние годы наблюдается повышенный интерес к студенческому спорту. Увлечение студентов различными видами спорта является эффективным средством для повышения физической подготовленности и улучшения качества жизни. Одним из видов спорта, популярным среди студенческой молодежи, является гандбол. Однако отличительной чертой студенческого спорта является небольшое количество тренировочного времени, по сравнению с профессиональными командами, из-за высокой академической загруженности студентов-спортсменов. В связи с этим представляется целесообразным исследовать особенности планирования годичного цикла подготовки студенческой команды на примере команды гандболистов. При этом особой значимостью также характеризуются проблемы подбора тренировочных нагрузок, особенности реализации системы контроля за технической, физической, функциональной и психологической подготовленностью студентов-гандболистов, так как именно уровень необходимой готовности к соревнованиям позволяет разрабатывать и корректировать тренировочные планы.

Сложность планирования подготовки студенческой команды по гандболу заключается в том, что образовательный процесс забирает значительное количество нервных и физических усилий студентов-спортсменов, а планирование опирается на данные текущего состояния и уровня подготовленности спортс-

менов. При этом важно готовить студенческую команду к соревнованиям без ущерба для учебной деятельности, что, в свою очередь, предполагает тщательное нормирование объема физических нагрузок и их интенсивности, а также используемых средств и методов.

В подготовке гандболистов необходимо эффективно решать задачи как технико-тактической подготовки, так и повышения уровня физической и функциональной подготовленности [1–4]. В связи с этим требуется научное обоснование подготовки студенческой команды по гандболу и разработка оптимального годичного макроцикла подготовки.

Система соревнований по гандболу среди студенческих команд имеет туровую организацию, а соревнования укладываются по времени в учебный год. Это, в свою очередь, предполагает построение подготовки студенческой команды по типу годичного или сдвоенного макроцикла. Тренировочный год в гандболе состоит из подготовительного, соревновательного и переходного периодов [3–5]. Так, в подготовительном периоде, который имеет продолжительность в среднем 2,5 месяца, необходимо сформировать состояние спортивной готовности к соревнованиям [6–8]. В продолжительном соревновательном периоде крайне сложно удерживать ранее приобретенное состояние, в том числе из-за высокой академической загруженности сту-

дентов и высокого напряжения всех систем в сессионный период. Поэтому в данном периоде решаются задачи поддержания всех сторон подготовленности [9; 10]. Переходный период приходится на летний или каникулярный период и включает восстановительно-поддерживающий и восстановительно-подготовительный периоды, которые характеризуются небольшим объемом и низкой интенсивностью тренировочных нагрузок, а спортсмены занимаются по индивидуальному плану.

На протяжении всего годичного макроцикла каждый недельный микроцикл в основном состоял из 3 тренировочных занятий.

После каникул у студенческой команды по гандболу начинается общеподготовительный этап 1-го подготовительного периода (август–сентябрь–октябрь) с целью подготовки к первому соревновательному периоду (ноябрь–декабрь). Подготовительный период (табл. 1) начинается с середины августа с втягивающего мезоцикла, в котором основная задача – подготовить организм студентов к тренировочным занятиям более высокой интенсивности.

После нескольких недель тренировочных занятий проводится комплексное тестирование для определения уровня физической и функциональной подготовленности гандболистов. В общеподготовительном периоде применяются преимущественно средства ОФП для повышения уровня физической подготовленности. В октябре на специально-подготовительном этапе применяются преимущественно средства СФП, постепенно повышается интенсивность нагрузок, при этом больше времени уделяется специальной выносливости и скоростно-силовой подготовке.

В контрольно-подготовительном мезоцикле преимущественно применяется интегральная подготовка, которая включает двусторонние и контрольные игры. Основная задача мезоцикла – подвести команду к соревновательному периоду на пике спортивной формы, а также проверить технико-тактическую готовность игроков разных ам-

плуа. Для определения эффективности подготовки в 1-м подготовительном периоде проводится повторное комплексное тестирование.

В первом соревновательном периоде (ноябрь–декабрь) на тренировочных занятиях используются преимущественно специально-подготовительные упражнения для повышения эффективности выполнения технико-тактических действий. Применяются также средства специальной физической подготовки. Основной задачей является поддержание спортивной формы гандболистов-спортсменов, что позволяет обеспечить результативность соревновательной деятельности.

После первого соревновательного периода следует второй подготовительный период, который по структуре несколько повторяет первый. Основная задача – несколько повысить уровень функциональных возможностей студентов-гандболистов. В начале и в конце периода спортсмены также проходят комплексное тестирование.

Второй соревновательный период – более продолжительный, чем первый (табл. 2). В 4-м соревновательном мезоцикле снижаются объемы и интенсивность тренировочных нагрузок, а затем происходит их некоторое повышение в 5-м соревновательном мезоцикле, чтобы спортсмены подошли к заключительным турам в оптимальном функциональном состоянии.

В начале 5-го соревновательного мезоцикла спортсмены проходят комплексное тестирование, чтобы скорректировать дальнейший план подготовки. После завершения всех официальных игр наступает переходный период.

В июне, в восстановительно-поддерживающем мезоцикле, совпадающем с сессионным периодом, гандболисты студенческой команды тренируются самостоятельно по индивидуальному плану. Групповые занятия проводятся с пониженной нагрузкой преимущественно игровыми средствами тренировки или по типу общекондиционной тренировки.

Таблица 1

Структура первого полугодичного макроцикла подготовки студенческой команды по гандболу

1	Периоды		1-й подготовительный								1-й соревновательный									
2	Этапы		ОП				СП				Соревновательный									
3	Мезоциклы		БР				БС		КП		1 соревнование				2 соревнование					
4	Месяцы		Сентябрь				Октябрь				Ноябрь				Декабрь					
5	Микроциклы		ОП	ОП	ОП	Вс	СП	СП	СП	М	Вс	М	С	С	С	Вс	С	С	С	Вс
6	Недели		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
7	Дата		4 10	11 17	18 24	25 1	2 8	9 15	16 22	23 29	30 5	6 12	13 19	20 26	27 3	4 10	11 17	18 24	25 31	1 7
8	Соревнования												●	●	●	●	●	●	●	●
9	Учебно-тренировочные сборы		◆	◆	◆	◆														
10	Объем тренировочной нагрузки, %	Большой			■			■		■										
		Средний	■	■	■	■	■	■	■	■	■		■	■		■	■		■	
		Малый	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
11	Интенсивность тренировочной нагрузки, %	Максимальная	■						■											
		Субмаксимальная	■			■			■		■				■			■		
		Умеренная	■	■		■	■	■	■		■	■	■	■	■	■		■		■
		Низкая	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
12	Режим тренировки в микроцикле: 1 – одноразовая; 2 – двухразовая; 3 – трехразовая	Понедельник	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1					
		Вторник			1	1									1	1	1	1	1	1
		Среда	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	и	и				
		Четверг			1	1											1	1	1	1
		Пятница	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				
		Суббота			1	1	1	1	ки	ки	ки						1	1	1	1
		Воскресенье												и	и			и	и	и
13	Тренировочные дни в микроцикле		3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
14	Соревновательные дни в микроцикле												1	1	1	1	1	1	1	1
15	Дни отдыха в микроцикле		4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
16	Количество тренировок за микроцикл		3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
17	Количество часов в микроцикле		6	6	6	6	8	8	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
18	Восстановительные средства					с					б								с	б
19	Контроль		к									к								

Примечания. **Этапы:** ОП – общеподготовительный, СП – специально-подготовительный; **мезоциклы:** БР – базовый развивающий, БС – базовый стабилизирующий, КП – контрольно-подготовительный, С – соревновательный; **микроциклы:** ОП – общеподготовительный, СП – специально-подготовительный, М – модельный, С – соревновательный, Вс – восстановительный, ки – контрольные игры, и – официальная игра; **восстановительные средства:** с – сауна, б – бассейн; **контроль:** к – контроль; **соревнования:** ●; **учебно-тренировочные сборы:** ◆; **объем тренировочной нагрузки, %:** ■; **интенсивность тренировочной нагрузки, %:** ■.

Таблица 2

Второй подготовительный и второй соревновательный периоды макроцикла

1	Периоды		2-й подготовительный							2-й соревновательный															
2	Этапы		ОП				СП			Соревновательный															
3	Мезоциклы		БР		БС		КП			3 С					4 С				5 С						
4	Месяцы		Январь				Февраль			Март					Апрель				Май						
5	Микроциклы		ОП	ОП	СП	СП	Вс	СП	СП	М	С	С	С	С	Вс	С	С	С	Вс	СП	СП	СП	С	С	
6	Недели		19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	
7	Дата		8 14	15 21	22 28	29 4	5 11	12 18	19 25	26 4	5 11	12 18	19 25	26 1	2 8	9 15	16 22	23 29	30 6	7 13	14 20	21 27	28 3	4 10	
8	Соревнования										●	●	●	●	●	●	●	●					●	●	
9	Учебно-тренировочные сборы																								
10	Объем тренировочной нагрузки, %	Большой			■			■						■											
		Средний		■	■	■		■	■	■	■	■	■		■	■		■			■	■		■	
		Малый	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
11	Интенсивность тренировочной нагрузки, %	Максимальная					■																		
		Субмаксимальная																							
		Умеренная	■	■		■	■	■	■	■		■	■		■	■		■		■	■		■		
		Низкая	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
12	Режим тренировки в микроцикле: 1 – одно- разовая; 2 – двух- разовая; 3 – трех- разовая	Понедельник					1	1							1					1	1	1	1	1	
		Вторник	1		1	1			1	1	1	1	1	1		1	1	1							
		Среда					1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	
		Четверг	1	1	1	1				1	1	1	1	1	1		1	1	1	1					
		Пятница		1			1	1								1			и			1	1	1	1
		Суббота	1	1	1	1	ки	ки	ки	ки		1	1	1	1	и	1	1					и	и	и
13	Тренировочные дни в микроцикле		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	
14	Соревновательные дни в микроцикле										1	1	1	1	1	1	1	1					1	1	
15	Дни отдыха в микроцикле		4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	
16	Количество тренировок за микроцикл		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	
17	Количество часов в микроцикле		6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	4	4	4	6	6	6	6	
18	Восстановительные средства																	с	б						
19	Контроль					к					к										к				

Примечания. **Этапы:** ОП – общеподготовительный, СП – специально-подготовительный; **мезоциклы:** БР – базовый развивающий, БС – базовый стабилизирующий, КП – контрольно-подготовительный, С – соревновательный; **микроциклы:** ОП – общеподготовительный, СП – специально-подготовительный, М – модельный, С – соревновательный, Вс – восстановительный, ки – контрольные игры, и – официальная игра; **восстановительные средства:** с – сауна, б – бассейн; **контроль:** к – контроль; **соревнования:** ●; **объем тренировочной нагрузки, %:** ■; **интенсивность тренировочной нагрузки, %:** ■.

Таблица 3

Переходный период в годичном цикле

1	Периоды		Переходный										1-й подгото- вительный	
2	Этапы		Восстановительный											
3	Мезоциклы		Восст.-подд.						Восст.-подгот.				Вт.	
4	Месяцы		Июнь				Июль				Август			
5	Микроциклы		Вс	Вс	Вс	Вс	Вс	Вс	Вс	Вс	Вс	Вс	ОП	ОП
6	Недели		41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52
7	Дата		11 17	18 24	25 1	2 8	9 15	16 22	23 29	30 5	6 12	13 19	20 26	27 2
8	Соревнования													
9	Учебно-тренировочные сборы													
10	Объем тренировоч- ной нагрузки, %	Большой												
		Средний					■		■		■			■
		Малый	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
11	Интенсивность тренировочной нагрузки, %	Максимальная												
		Субмаксимальная												
		Умеренная												
		Низкая	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
12	Режим тренировок в микроцикле: 1 – одноразовая; 2 – двухразовая; 3 – трехразовая	Понедельник							1	1	1	1	1	1
		Вторник												
		Среда							1	1	1	1	1	1
		Четверг												
		Пятница							1	1	1	1	1	1
		Суббота												
13	Тренировочные дни в микроцикле								3	3	3	3	3	3
14	Соревновательные дни в микроцикле													
15	Дни отдыха в микроцикле								4	4	4	4	4	4
16	Количество тренировок за микроцикл												3	3
17	Количество часов в микроцикле								6	6	6	6	6	6
18	Восстановительные средства								б	б				
19	Контроль								к					

Примечания. **Мезоциклы:** восст.-подд. – восстановительно-поддерживающий, восст.-подгот. – восстановительно-подготовительный, Вт. – втягивающий; **микроциклы:** ОП – общеподготовительный, Вс – восстановительный; **восстановительные средства:** б – бассейн; **контроль:** к – контроль; **объем тренировочной нагрузки, %:** ■; **интенсивность тренировочной нагрузки, %:** ■.

Макроцикл подготовки студенческой команды в целом соответствует концепции блоковой периодизации [11]. Использование ударных микроциклов подготовки позволяет обеспечить более высокие темпы развития необходимых способностей. Также данная концепция позволяет оптимизировать управление подготовкой студенческой команды по гандболу. В результате правильно спланированного подготовительного периода спортсмены адаптировались к высокой интенсивности тренировочных нагрузок и соревновательной деятельности, а команда Российского государственного университета физической культуры, спорта, молодежи и туризма (РГУФКСМиТ), одержав победу во всех 18

матчах, заняла 1 место по итогам сезона 2017–2018.

Результаты соревнований указывают на эффективность подготовки студенческой команды РГУФКСМиТ. Высокие результаты отчасти обеспечиваются учетом количественных показателей нагрузки в каждом микроцикле, которые сформированы в результате многолетнего опыта сотрудников университета. Систематическое тестирование позволяет оценивать состояние студентов-спортсменов и избежать состояния перетренированности. Мониторинг состояния и подготовленности на всех этапах подготовки указывает на высокую взаимосвязь между функциональным состоянием организма сту-

дентов-гандболистов и результативностью соревновательной деятельности.

Таким образом, периодизация тренировки с учетом объема и интенсивности тренировочных и соревновательных нагрузок, мониторинга состояния и уровня подготовлен-

ности позволяет студентам-спортсменам поддерживать состояние спортивной формы на протяжении всего соревновательного периода и добиваться высоких спортивных результатов.

Список литературы

1. Жийяр М.В., Обивалина М.С. Алгоритм системного анализа при проектировании подготовки в командно-игровых видах спорта // Спортивные игры в физическом воспитании, рекреации и спорте: материалы 11 Междунар. науч.-практ. конф. Смоленск, 2017. С. 107-110.
2. Зотов В.П., Кондратьев А.И. Моделирование подготовки гандболистов высокой квалификации. Киев: Здоров'я, 1982. 128 с.
3. Игнатьева В.Я. Многолетняя подготовка гандболистов в детско-юношеских спортивных школах. М.: Сов. спорт, 2004. 216 с.
4. Сахарова М.В. Проектирование макроциклов подготовки в игровых видах спорта: значение, сущность и технология. М.: Спутник+, 2005. 308 с.
5. Жийяр М.В. Концептуальные и практические положения технологии проектирования процесса подготовки спортсменов в теории и практике спортивных игр // Актуальные вопросы подготовки спортсменов в олимпийских видах спорта. М.: ООО «Принт-Экспресс», 2018. С. 299-366.
6. Асеева А.Ю. Оптимизация тренировочного процесса в предсезонной подготовке мужских гандбольных команд // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2011. № 10 (80). С. 28-32.
7. Андрианова Р.И. Особенности технологии построения тренировочного процесса женских профессиональных баскетбольных команд в годичном цикле // Актуальные проблемы подготовки спортсменов в игровых видах спорта: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Волгоград: ФГБОУ ВО «ВГАФК», 2016. С. 25-28.
8. Елевич С.Н. Управление состоянием соревновательной готовности высококвалифицированных баскетболистов в процессе многолетней спортивной подготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2009. 38 с.
9. Андрианова Р.И., Леньшина М.В., Германов Г.Н. Планирование подготовки команд олимпийского резерва в женском баскетболе к выступлению в главных международных соревнованиях // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2015. № 9 (127). С. 15-22. DOI 10.5930/issn.1994-4683.2015.09.127.
10. Барчукова Г.В., Бакшеев К.С. Проблемы оценки и планирования нагрузок в спортивных играх: (на примере настольного тенниса) // Теория и практика физической культуры. 2006. № 9. С. 32-36.
11. Иссурин В.Б. Блоковая периодизация спортивной тренировки. М.: Сов. спорт, 2010. 288 с.

References

1. Gillard M.V., Obivalina M.S. Algorithm sistemnogo analiza pri proyektirovanii podgotovki v komandno-igrovykh vidakh sporta [Algorithm of system analysis in the training design of team sports]. *Materialy 11 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Sportivnyye igry v fizicheskom vospitanii, rekreatsii i sporte"* [Proceedings of the 11th International Scientific and Practical Conference "Sport Games in Physical Education, Recreation and Sport"]. Smolensk, 2017, pp. 107-110. (In Russian).
2. Zotov V.P., Kondratyev A.I. *Modelirovaniye podgotovki gandbolistov vysokoy kvalifikatsii* [Training Simulation of Highly Qualified Handball Players]. Kiev, Zdorov'ya Publ., 1982, 128 p. (In Russian).
3. Ignatyeva V.Y. *Mноголетnyaya podgotovka gandbolistov v detsko-yunosheskikh sportivnykh shkolakh* [Many Years of Training Handball Players in Youth Sports Schools]. Moscow, Sovetskiy sport Publ., 2004, 216 p. (In Russian).
4. Sakharova M.V. *Proyektirovaniye makrotsiklov podgotovki v igrovykh vidakh sporta: znachenie, sushchnost' i tekhnologiya* [Designing Training Macrocycles in Team Sports: Definition, Nature and Technology]. Moscow, Sputnik+ Publ., 2005, 308 p. (In Russian).
5. Gillard M.V. Kontseptual'nyye i prakticheskiye polozheniya tekhnologii proyektirovaniya protsessa podgotovki sportsmenov v teorii i praktike sportivnykh igr [Conceptual and practical principles of technology design process of training athletes in theory and practice of sports games]. *Aktual'nyye voprosy podgotovki sportsmenov v olimpiyskikh vidakh sporta* [Current Issues of Training Sportsmen in Olympic Sports]. Moscow, LLC "Print-Ekspress", 2018, pp. 299-366. (In Russian).

6. Aseyeva A.Y. Optimizatsiya trenirovochnogo protsessa v predsezonnay podgotovke muzhskikh gandbol'nykh komand [Optimization of pre-season sports training for the male handball teams]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*, 2011, no. 10 (80), pp. 28-32. (In Russian).
7. Andrianova R.I. Osobennosti tekhnologii postroyeniya trenirovochnogo protsessa zhenskikh professional'nykh basketbol'nykh komand v godichnom tsikle [Features of technology of creation of training process of women's professional basketball teams in a year cycle]. *Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Aktual'nyye problemy podgotovki sportsmenov v igrovyykh vidakh sporta»* [Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference "Current Problems of Training Sportsmen in Team Sports"]. Volgograd, Volgograd State Physical Education Academy Publ., 2016, pp. 25-28. (In Russian).
8. Elevich S.N. *Upravleniye sostoyaniyem sorevnovatel'noy gotovnosti vysokokvalifitsirovannykh basketbolistov v protsesse mnogoletney sportivnoy podgotovki: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Managing the competitive readiness state of highly skilled basketball players in the process of many years of sports training. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. St. Petersburg, 2009, 38 p. (In Russian).
9. Andrianova R.I., Lenshina M.V., Germanov G.N. Planirovaniye podgotovki komand olimpiyskogo rezerva v zhenskom basketbole k vystupleniyu v glavnykh mezhdunarodnykh sorevnovaniyakh [Planning of preparation of teams of the Olympic reserve in female basketball to performance in the main international competitions]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*, 2015, no. 9 (127), pp. 15-22. DOI 10.5930/issn.1994-4683.2015.09.127. (In Russian).
10. Barchukova G.V., Baksheyev K.S. Problemy otsenki i planirovaniya nagruzok v sportivnykh igrakh: (na primere nastol'nogo tenisa) [Problems of training loads assessment and planning in team games]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 2006, no. 9, pp. 32-36. (In Russian).
11. Issurin V.B. *Blokovaya periodizatsiya sportivnoy trenirovki* [Block Periodization of Sports Training]. Moscow, Sovetskiy sport Publ., 2010, 288 p. (In Russian).

Информация об авторах

Нгуен Хью Чунг, аспирант, кафедра теории и методики гандбола. Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: huutrong144@gmail.com

Вклад в статью: концепция исследования, анализ данных, написание статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8490-5952>

Жийяр Марина Владимировна, доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой теории и методики гандбола. Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: doctorsahar2@mail.ru

Вклад в статью: идея и дизайн исследования, научное консультирование.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8909-5848>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Нгуен Хью Чунг
E-mail: huutrong144@gmail.com

Поступила в редакцию 04.03.2019 г.
Поступила после рецензирования 01.04.2019 г.
Принята к публикации 25.04.2019 г.

Information about the authors

Huu Trung Nguyen, Post-Graduate Student, Theory and Methodology of Handball Department. Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism, Moscow, Russian Federation. E-mail: huutrong144@gmail.com

Contribution: study conception, data analysis, manuscript drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8490-5952>

Marina V. Gillard, Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Head of Theory and Methodology of Handball Department. Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism, Moscow, Russian Federation. E-mail: doctorsahar2@mail.ru

Contribution: study idea and design, scientific consulting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8909-5848>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Huu Trung Nguyen
E-mail: huutrong144@gmail.com

Received 4 March 2019
Reviewed 1 April 2019
Accepted for press 25 April 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-104-112
УДК 372.363

Развитие физических качеств у дошкольников на занятиях ритмической гимнастикой

**Вера Борисовна БОЛДЫРЕВА¹, Марианна Викторовна КУЗЬМЕНКО²,
Александр Юрьевич КЕЙНО¹, Михаил Юрьевич БОГДАНОВ¹**

¹ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»

392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8065-1545>, e-mail: ver.bor.bold@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3812-8769>, e-mail: keinotmb@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9780-494X>, e-mail: bobkotdok@mail.ru

²ФГБОУ ВО «Московская государственная академия физической культуры»

140032, Российская Федерация, Московская обл., Люберецкий р-н,

пос. Малаховка, ул. Шосейная, 33

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8017-5251>, e-mail: prostomarianna@yandex.ru

Physical qualities development of pre-school students in rhythmic gymnastics classes

**Vera B. BOLDYREVA¹, Marianna V. KUZMENKO²,
Aleksandr Y. KEYNO¹, Mikhail Y. BOGDANOV¹**

¹Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8065-1545>, e-mail: ver.bor.bold@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3812-8769>, e-mail: keinotmb@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9780-494X>, e-mail: bobkotdok@mail.ru

²Moscow State Academy of Physical Education

33 Shosseynaya St., Malakhovka 140032, Lyubertsy District, Moscow Region, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8017-5251>, e-mail: prostomarianna@yandex.ru

Аннотация. Дошкольный период является одним из наиболее ответственных периодов жизни человека в формировании физического здоровья и навыков, обеспечивающих его совершенствование, укрепление и сохранение в будущем. В то же время анализ реальной практической работы в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) показывает, что постоянно повышаются требования к уровню физической подготовленности и состоянию здоровья дошкольников. Физическая подготовленность детей, определяемая уровнем физических качеств, создает основу всей двигательной деятельности дошкольников. Развитие физических способностей определяет процесс совершенствования двигательной сферы ребенка и представляет собой важнейшую составляющую его здоровья. В многообразии средств физического воспитания дошкольников особое место в силу своей доступности, универсальности и эмоциональности занимает ритмическая гимнастика. В последнее время она широко используется в основных формах физического воспитания в ДОУ. Целенаправленные занятия ритмической гимнастикой равномерно вовлекают в работу все группы мышц, суставы, стимулируют деятельность сердечно-сосудистой и дыхательной систем. К настоящему времени опубликован ряд исследований, в которых рассмотрены вопросы повышения эффективности физического воспитания детей на основе применения ритмической гимнастики. В практике физического воспитания детей дошкольного возраста ритмическая гимнастика используется достаточно часто, до настоящего времени остаются открытыми некоторые организационно-методические особенности применения комплексов ритмической гимнастики. В целом ряде публикаций имеются противоречивые мнения, связанные с продолжительностью использования отдельных комплексов ритмической гимнастики. По мнению многих специалистов, комплекс упражнений так же, как и его музыкальное сопровождение, меняется по мере необходимости, так как один из критериев – потеря инте-

реса детей к упражнениям. Средняя продолжительность использования отдельного комплекса ритмической гимнастики при двухразовых занятиях в неделю варьируется, по данным литературных источников, от полутора до трех с половиной месяцев. В связи с вышеизложенным назрела необходимость специальных исследований для решения актуальных проблем, существующих в практике физического воспитания дошкольников.

Ключевые слова: физическая подготовленность; уровень физической подготовленности; дошкольный возраст; состояние здоровья дошкольников; ритмическая гимнастика; комплексы ритмической гимнастики

Для цитирования: Болдырева В.Б., Кузьменко М.В., Кейно Ю.А., Богданов М.Ю. Развитие физических качеств у дошкольников на занятиях ритмической гимнастикой // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 181. С. 104-112. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-104-112

Abstract. The pre-school period is one of the most crucial periods of a person's life, in the development of physical health and skills that ensure its improvement, strengthening and preservation in the future. At the same time, the analysis of real practical work in pre-school educational institutions shows that the requirements for the level of physical fitness and the state of health of pre-school children are constantly increasing. Physical fitness of children, determined by the level of physical qualities, creates the basis for all motor activity of pre-school students. Development of physical abilities determines the process of improving child's motor sphere and appears to be the most important component of his health. In the variety of physical education means for pre-school students, rhythmic gymnastics occupies a special place, due to its accessibility, versatility and emotionality. Recently, rhythmic gymnastics is widely used in basic forms of physical education in pre-school institutions. Purposeful rhythmic gymnastics evenly involves in the work of all muscle groups, joints, stimulates the activity of the cardiovascular and respiratory systems. To date, a number of studies have been published in which issues of increasing the effectiveness of children's physical education through the use of rhythmic gymnastics are considered. In the practice of physical education of children of preschool age, rhythmic gymnastics is used quite often. To this day, some organizational and methodic features of the use of rhythmic gymnastics complexes remain open. In a number of publications there are conflicting opinions related to the duration of individual rhythmic gymnastics complexes use. According to many experts, the set of exercises as well as its musical accompaniment, changes as necessary, because one of the criteria is the loss of children's interest in exercises. The average duration of the use of a separate complex of rhythmic gymnastics with 2 lessons per week, varies, according to literary sources, from one and a half to three and a half months. With reference to the above, there is a need for special studies to solve current problems existing in the practice of physical education of pre-school students.

Keywords: physical fitness; level of physical fitness; pre-school age; health status of pre-school students; rhythmic gymnastics; rhythmic gymnastics complexes

For citation: Boldyreva V.B., Kuzmenko M.V., Keyno Y.A., Bogdanov M.Y. Razvitiye fizicheskikh kachestv u doshkol'nikov na zanyatiyakh ritmicheskoy gimnastikoy [Physical qualities development of pre-school students in rhythmic gymnastics classes]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 181, pp. 104-112. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-104-112 (In Russian, Abstr. in Engl.)

В нашем исследовании принимали участие 26 дошкольников 5–6-летнего возраста МБДОУ «Детский сад № 13 «Рябинка» г. Ногинск Московской области. Одна группа дошкольников – экспериментальная № 1 (ЭГ-1) ($n = 12$), три месяца выполняла один комплекс ритмической гимнастики. Другая группа – экспериментальная № 2 (ЭГ-2) ($n = 14$), за время эксперимента разучила два комплекса и занималась с каждым по полтора месяца. Оба комплекса ритмической гим-

настики предполагали общефизическое воздействие на организм дошкольников (комплексное развитие физических качеств). Эксперимент проводился с сентября по декабрь 2018 г.

Гипотеза нашего исследования заключается в том, что продолжительность использования комплексов ритмической гимнастики позволит создать предпосылки для целенаправленного развития конкретных физических качеств у дошкольников.

Учитывая возрастные психологические особенности дошкольников, в эксперименте использовались образно-игровые комплексы, имеющие определенный сюжет. Образно-игровая ритмическая гимнастика представляет собой сплав музыки, образных и имитационных упражнений и игры, которые лишь при гармоничном сочетании оказывают эффективное и разностороннее воздействие на организм ребенка, разносторонне и интегративно решают задачи воспитания и обучения детей [1–4]. Каждое упражнение имело свое название. Кроме того, в «образно-игровые» комплексы упражнения подбирались так, чтобы не нарушался сюжет комплекса и движения удачно «накладывались» на текст песен. Использование приемов имитации и подражания, образных сравнений соответствует психологическим особенностям детей дошкольного возраста, повышает эмоциональный фон занятий и интерес детей к занятиям физическими упражнениями, способствует развитию мышления, воображения, творческих способностей, познавательной активности.

Упражнения подготовительной части комплексов проводились в движении в обход за направляющим. Использовались разнообразные виды ходьбы на носках, на пятках, с высоким подниманием бедра, приставными шагами правым и левым боком, выпадами и другие упражнения.

После ходьбы выполнялись беговые упражнения в течение 2–2,5 минут. В этой части занятия осуществлялось обучение различным видам бега: высоко поднимая колени, бег с захлестыванием голени, «змейкой», галопом правым и левым боком и т. д. Выполнялись также подскоки, прыжки на двух ногах и др.

Использование этих упражнений было направлено на укрепление мышц ног и тазобедренного сустава, улучшение пространственной ориентировки, повышение функциональных возможностей организма. Частота сердечных сокращений у детей уже на первой минуте бега значительно увеличивалась. Сразу после бега и перехода на ходьбу выполнялись дыхательные упражнения, где давался акцент на продолжительный выдох.

Самые интенсивные движения скоростно-силового характера, выполняемые с наибольшей амплитудой в суставах и вызываю-

щие наибольшую реакцию организма, применялись в основной части занятия. Ее основные задачи – развитие физических качеств, тренировка опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Особое внимание уделялось проработке всех групп мышц в исходных положениях стоя, сидя, лежа и т. д. [1; 2; 5].

В основной части было несколько серий упражнений: 1) серия упражнений в положении стоя; 2) серия прыжковых и беговых упражнений на месте, выполняемых с высокой интенсивностью, так называемая «пиковая нагрузка»; 3) серия упражнений в низких исходных положениях или партерная серия (лежа, сидя, в упорах).

Основная часть начиналась с общеразвивающих упражнений из исходного положения стоя: 1) упражнения для рук и плечевого пояса, для мышц шеи и формирования правильной осанки; повороты и наклоны головы; 2) повороты туловища, наклоны туловища в стороны, наклоны прогнувшись; 3) наклоны вперед в разных исходных положениях, круговые движения туловища; 4) упражнения для ног (приседания, выпады, махи и т. д.) [1; 2; 4; 6].

Упражнения, сложные по координации, требующие внимания и сосредоточенности, предшествовали тем, которые просты по структуре и выполняются со значительным мышечным усилием. Особое внимание в комплексах уделялось упражнениям, направленным на формирование правильной осанки.

Кроме того, упражнения в комплексы ритмической гимнастики подбирались с учетом разностороннего воздействия. Не выполнялись подряд несколько упражнений, где основная нагрузка ложилась на одни и те же группы мышц.

Для тренировки сердечно-сосудистой и дыхательной систем в основной части комплекса был предусмотрен «пик» нагрузки, который осуществлялся за счет прыжковых и беговых упражнений на месте. Продолжительность так называемой «пиковой» нагрузки определялся длиной фонограммы. Подбирались не очень длинные песни, или предусматривался кратковременный отдых за счет выполнения общеразвивающих упражнений. Схема была такой: запев песни – общеразвивающие упражнения (ОРУ), припев песни – прыжки и бег на месте [1; 7].

Далее следовала «партерная» часть комплекса. Использование упражнений, выполняемых из исходных положений сидя и лежа, способствовало разгрузке стоп. Основные упражнения, направленные на укрепление мышц живота и спины, выполнялись из положения лежа.

В заключительной части комплекса происходило снижение повышенной двигательной активности и психоэмоционального напряжения. Фонограмма в этой части достаточно медленная, все упражнения выполнялись неспеша, плавно.

Завершался комплекс ритмической гимнастики упражнениями на расслабление, цель которых – обеспечить максимальный отдых в короткий промежуток времени. Дети ложились на спину, закрывали глаза, расслабляли руки и ноги. Продолжительность комплексов 20–22 мин.

В качестве критериев, характеризующих такие физические качества, как сила, скоростно-силовые и координационные способности, ловкость, гибкость использованы результаты в прыжке в длину с места, в челночном беге, в сохранении устойчивости своего тела, в «наклоне из положения стоя», в согласовании движений руками и ногами, в упражнении, связанном с проявлением силы мышц брюшного пресса [1]. В табл. 1 приведены показатели физической подготовленности дошкольников 5–6 лет.

Как видно из табл. 1, средний показатель в ЭГ-1 – 12,1 раза, в ЭГ-2 – 11,6 раза. Показатели сгибания туловища из положения лежа на спине позволяют утверждать об относительной сложности выполнения этого контрольного упражнения для детей. Следует

отметить большой разброс данных от 0 до 25 раз.

Огромна роль функции равновесия для жизнедеятельности организма, для накопления двигательного опыта, для формирования первичных волевых процессов [1; 7]. Статическое равновесие у детей изучали на основании данных о продолжительности сохранения заданной позы в пределах 4 минут.

Необходимо отметить, что в равновесии у дошкольников наблюдаются большие индивидуальные колебания. Так, разница между лучшим и худшим результатом составила 80 с (13 и 93 с). Средний показатель в ЭГ-1 – 50,6 с, в ЭГ-2 – 51,3 с.

Одна из центральных задач физического воспитания – развитие координации движений ребенка. Многие исследователи отмечают низкий уровень развития координации движений у дошкольников [1; 3; 6–8].

В структуре координационных способностей выделяются: 1) способность к овладению новыми движениями; 2) умение дифференцировать различные характеристики движений и управлять ими; 3) способность к импровизациям и комбинациям в процессе двигательной деятельности [1].

Из всех критериев координационных способностей проще всего оценивается «способность к овладению новыми движениями». Мы предприняли попытку исследовать способность детей точно воспроизводить движения, а также согласовывать движения различных звеньев тела. Детям предлагалось два контрольных упражнения соответствующей сложности [1; 7].

Таблица 1
Показатели физической подготовленности дошкольников в начале эксперимента ($x \pm \delta$)

Показатели физической подготовленности	Экспериментальная группа 1 ($n = 12$)	Экспериментальная группа 2 ($n = 14$)	P
Прыжок в длину с места, см	$107,4 \pm 13,2$	$112,9 \pm 15,7$	$> 0,05$
Челночный бег, с	$10,3 \pm 0,4$	$10,4 \pm 0,9$	$> 0,05$
Сгибание туловища, количество раз	$12,1 \pm 7,8$	$11,6 \pm 9,2$	$> 0,05$
Наклон, см	$-1 \pm 3,6$	$-1,7 \pm 3,6$	$> 0,05$
Равновесие, с	$50,6 \pm 25,5$	$51,3 \pm 18,6$	$> 0,05$
Согласование движений рук и ног, балл Упражнение 1	$2,1 \pm 1,7$	$1,6 \pm 1,8$	$> 0,05$
Согласование движений рук и ног, балл Упражнение 2	$3,5 \pm 2,2$	$3,0 \pm 2,3$	$> 0,05$

В ходе испытаний 37,5 % дошкольников не смогли справиться с первым упражнением. По результатам выполнения первого упражнения: средний показатель в ЭГ-1 – 2,1 балла, в ЭГ-2 – 1,6 балла. По результатам выполнения второго упражнения: средний показатель в ЭГ-1 – 3,5 балла, в ЭГ-2 – 3 балла.

У наших испытуемых обнаружен чрезвычайно низкий уровень развития гибкости, изучаемый нами по контрольному упражнению «наклон из положения стоя». Средний показатель в ЭГ-1 – «–1 см», в ЭГ-2 – «–1,7 см». Как видно, уровень развития гибкости у значительной части детей свидетельствует о том, что в процессе физического воспитания этому уделяется недостаточное внимание.

В упражнении, характеризующем ловкость (челночный бег 3 по 10 м), средний показатель в ЭГ-1 – 10,3 с, в ЭГ-2 – 10,4 с.

В упражнении, характеризующем скоростно-силовые способности (прыжок в длину с места), средний показатель в ЭГ-1 – 107,4 см, в ЭГ-2 – 112,9 см.

Статистическая обработка полученных в ходе контрольных упражнений показателей не выявила между двумя экспериментальными группами достоверных отличий ($p > 0,05$).

Подводя итог проведенным контрольным испытаниям, отметим, что величина этих средних показателей свидетельствует о том, что необходимо использовать все доступные в этом возрасте средства для того, чтобы активней проводить работу, направ-

ленную на развитие всех исследуемых физических качеств.

Контрольные испытания показали существенное улучшение показателей физической подготовленности у дошкольников обеих групп, независимо от продолжительности использования комплексов. Однако выяснилось, что не все физические качества изменились одинаково. Результаты контрольных испытаний представлены в табл. 2.

Наибольший прирост показателей в ЭГ-1 отмечался в упражнении, характеризующем гибкость – наклон из положения стоя на скамейке. Результат улучшился на 5,1 см, в то время как у детей ЭГ-2 только на 2,7 см (рис. 1). Различие в показателях между этими группами статистически достоверно на уровне значимости $p < 0,01$ ($t_p = 3,16$). Отметим, что по-прежнему во всех группах наблюдается большой разброс индивидуальных показателей.

В ходе выполнения контрольного упражнения – сгибания туловища из положения лежа на спине было установлено, что дошкольники, которые занимались по одному комплексу три месяца, заметно опережают своих сверстников из другой экспериментальной группы (рис. 2). Результат ЭГ-1 улучшился в среднем на 14,7 раза, в то время как у детей ЭГ-2 только на 6,4 раза. Различие в показателях между этими группами статистически достоверно ($p < 0,05$; $t_p = 2,52$).

Таблица 2
Показатели физической подготовленности дошкольников после эксперимента ($x \pm \delta$)

Показатели физической подготовленности	Экспериментальная группа 1 ($n = 12$)	Экспериментальная группа 2 ($n = 14$)	P
Прыжок в длину с места, см	$118,3 \pm 17,7$	$114,8 \pm 14,7$	$> 0,05$
Челночный бег, с	$9,9 \pm 0,4$	$9,9 \pm 0,9$	$> 0,05$
Сгибание туловища, количество раз	$26,8 \pm 10,8$	$18,2 \pm 11,2$	$< 0,05$
Наклон, см	$4,1 \pm 2,2$	$1,2 \pm 3,4$	$< 0,01$
Равновесие, с	$96,6 \pm 28,2$	$89,4 \pm 64,6$	$< 0,05$
Согласование движений рук и ног, балл Упражнение 1	$3,0 \pm 1,5$	$3,8 \pm 1,1$	$< 0,05$
Согласование движений рук и ног, балл Упражнение 2	$3,9 \pm 1,1$	$4,1 \pm 0,9$	$< 0,05$

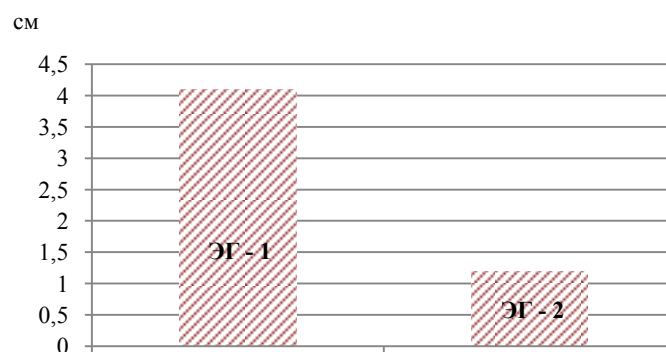


Рис. 1. Показатели контрольного упражнения «наклон» после эксперимента

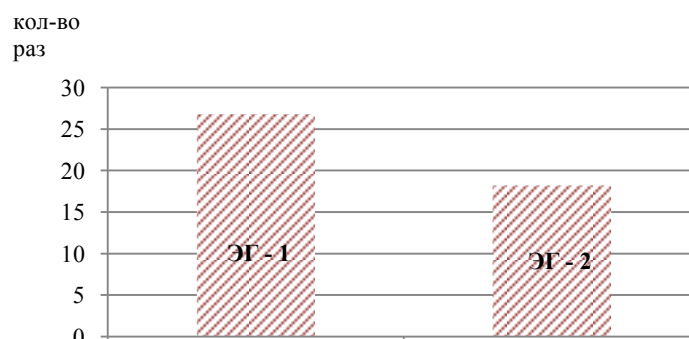


Рис. 2. Показатели сгибания туловища (сила) двух групп после эксперимента

В упражнении, связанном с согласованием движений рук и ног, у дошкольников, занимающихся с комплексами по 1,5 месяца, произошли существенные улучшения. Результат в первом упражнении улучшился на 2,2 балла, во втором упражнении – на 1,1 балла. У их сверстников из другой группы показатели тоже улучшились, но не так существенно: на 0,9 и 0,4 балла соответственно. Различие в показателях между этими группами статистически достоверно на уровне значимости $p < 0,05$ ($t_p = 2,7$).

Продолжительность удержания равновесия у детей всех экспериментальных групп, занимающихся ритмической гимнастикой, стала значительно выше по сравнению с на-

чалом эксперимента. У дошкольников ЭГ-1 продолжительность удержания равновесия увеличилась на 50 с, у их сверстников из ЭГ-2 прирост примерно такой же – 37 с (рис. 4). Однако разница в показателях между этими детьми статистически достоверна – $p < 0,05$ при $t_p = 2,66$.

Самые незначительные приросты в обеих группах отмечаются в челночном беге 3×10 м и прыжке в длину с места. Показатели детей, занимающихся по одному комплексу три месяца, существенно не отличаются от их сверстников из другой экспериментальной группы ($t = 0,43$ и $t = 1,65$ соответственно; $p > 0,05$).

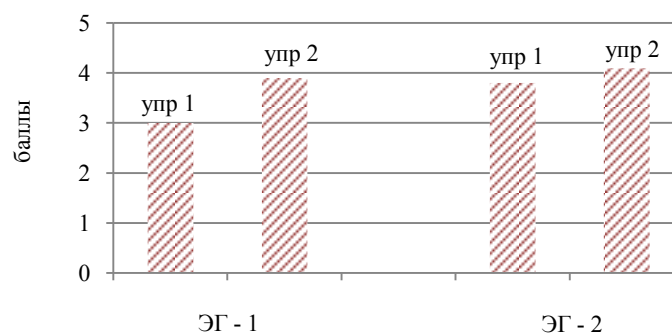


Рис. 3. Показатели двух контрольных упражнений, характеризующих координационные способности, после эксперимента

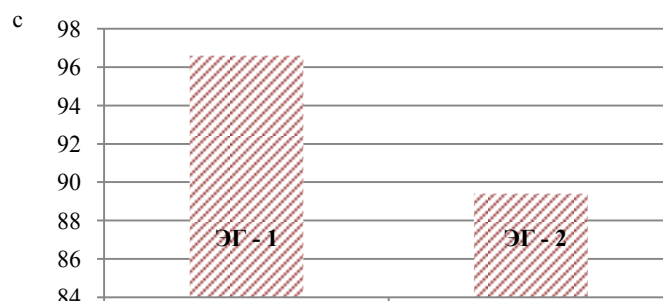


Рис. 4. Показатели удержания равновесия двух групп после эксперимента

Подводя итог, можно сделать вывод, что занятия ритмической гимнастикой, независимо от продолжительности использования комплексов, благоприятно воздействуют на физическую подготовленность детей. В то же время различная продолжительность использования комплексов ритмической гимнастики неодинаково влияет на развитие отдельных двигательных качеств дошкольников. Частая смена комплексов (через 1,5 месяца) приводит к более существенному улучшению координационных способностей. И наоборот, занятия, проводимые по одному комплексу в течение 3-х месяцев, кроме координационных способностей, позволяет более успешно развивать силовые способности и гибкость [1]. По-видимому, это связано с тем, что хорошо разученные упражнения дети начинают выполнять более качественно, с правильной техникой, и отсюда такой результат.

Из вышесказанного можно сделать следующее заключение.

1. Результаты контрольных испытаний свидетельствуют о том, что уровень физической подготовленности дошкольников обеих групп в начале педагогического эксперимента недостаточен. При достаточно высоком уровне развития быстроты и скоростно-силовых качеств наблюдается низкий уровень развития координации движений, силы и гибкости.

2. Выявлен эффект от внедрения предложенных комплексов ритмической гимнастики. Контрольные испытания показали существенное улучшение всех показателей физической подготовленности у дошкольников обеих групп, независимо от продолжительности использования комплексов. Более значительно улучшились показатели контрольных упражнений: «сгибание туловища», «наклон стоя на скамейке», «равновесие» и «согласование движений рук и ног».

3. Разная продолжительность использования комплексов неодинаково влияет на развитие отдельных двигательных качеств дошкольников. Дошкольники, занимающиеся по одному комплексу в течение 3-х месяцев, показали достоверно лучшие (по сравнению с другой группой) результаты в контрольных упражнениях, характеризующих

гибкость ($p < 0,01$), равновесие ($p < 0,05$) и силу ($p < 0,05$). Частая смена комплексов (через 1,5 месяца) приводит к более существенному улучшению координационных способностей, что доказывают достоверно лучшие ($p < 0,05$) показатели дошкольников экспериментальной группы № 2.

Список литературы

1. Кузьменко М.В. Воздействие комплексов ритмической гимнастики на физическую подготовленность дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Малаховка, 2002. 24 с.
2. Кузьменко М.В., Биндусов Е.Е. Ритмическая гимнастика в дошкольном образовательном учреждении. Малаховка: МГАФК, 2006. 85 с.
3. Лисицкая Т.С. Ритм + Пластика. М.: Физкультура и спорт, 1987. 160 с.
4. Колодницкий Г.А. Музыкальные игры, ритмические упражнения и танцы для детей. М.: Гном-Пресс, 2000. 64 с.
5. Кузьменко М.В. Образно-игровая ритмическая гимнастика для детей дошкольного и младшего школьного возраста. М.: МГАФК; Книги и бизнес, 2007. 115 с.
6. Семенова Л.М., Ильина Л.Ю., Рожкова И.В. Ритмическая гимнастика в детском саду // Теория и практика физ. культуры. 1999. № 11. С. 28-31.
7. Кузьменко М.В., Фахриева И.А., Болдырева В.Б. Методика хореографической подготовки гимнасток с использованием средств современных танцев // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 2 (166). С. 48-54. DOI 10.20310/1810-0201-2017-22-2(166)-48-54
8. Кузьменко М.В., Касап Л.В. Фитбол: 250 упражнений и игр для дошкольников. М.: МГАФК, 2012. 107 с.
9. Кузьменко М.В. Организация и проведение занятий ритмической гимнастикой с дошкольниками // Инструктор по физкультуре. 2011. № 1. С. 34-40.

References

1. Kuzmenko M.V. *Vozdeystviye kompleksov ritmicheskoy gimnastiki na fizicheskuyu podgotovlennost' doshkol'nikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Impact of Rhythmic Gymnastics Complexes on the Physical Fitness of Pre-School Students. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Malakhovka, 2002, 24 p. (In Russian).
2. Kuzmenko M.V., Bindusov E.E. *Ritmicheskaya gimnastika v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii* [Rhythmic Gymnastics in Pre-School Educational Institute]. Malakhovka, Moscow State Academy of Physical Education Publ., 2006, 85 p. (In Russian).
3. Lisitskaya T.S. *Ritm + Plastika* [Rhythm + Plastics]. Moscow, Physical Culture and Sports Publ., 1987, 160 p. (In Russian).
4. Kolodnitskiy G.A. *Muzykal'nyye igry, ritmicheskiye uprazhneniya i tanty dlya detey* [Musical games, Rhythmic Exercises and Dances for Children]. Moscow, Gnom-Press Publ., 2000, 64 p. (In Russian).
5. Kuzmenko M.V. *Obrazno-igrovaya ritmicheskaya gimnastika dlya detey doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta* [Figurative and Playing Rhythmic Gymnastics for Pre-School and Primary School Age Children]. Moscow, Moscow State Academy of Physical Education Publ., Knigi i biznes Publ., 2007, 115 p. (In Russian).
6. Semenova L.M., Ilina L.Y., Rozhkova I.V. *Ritmicheskaya gimnastika v detskom sadu* [Rhythmic Gymnastics in Kindergarten]. *Teoriya i praktika fiz. kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 1999, no. 11, pp. 28-31. (In Russian).
7. Kuzmenko M.V., Fakhrieva I.A., Boldyreva V.B. *Metodika khoreograficheskoy podgotovki gimnastok s ispol'zovaniem sredstv sovremennykh tantsev* [The methods of choreography preparation of gymnasts with the use of modern dance means]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 2 (166), pp. 48-54. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-2(166)-48-54. (In Russian).

8. Kuzmenko M.V., Kasap L.V. *Fitbol: 250 uprazhneniy i igr dlya doshkol'nikov* [Fitball: 250 Exercises and Games for Pre-School Students]. Moscow, Moscow State Academy of Physical Education Publ., 2012, 107 p. (In Russian).
9. Kuzmenko M.V. Organizatsiya i provedeniye zanyatiy ritmicheskoy gimnastikoy s doshkol'nikami [Organizing and conducting classes of rhythmic gymnastics with pre-school students]. *Instruktor po fizkul'ture* [Physical Education Instructor], 2011, no. 1, pp. 34-40. (In Russian).

Информация об авторах

Болдырева Вера Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики физической культуры и спортивных дисциплин. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: ver.bor.bold@mail.ru

Вклад в статью: анализ полученных результатов, статистическая обработка данных, обработка результатов исследования, обобщение опыта исследователей, написание и оформление статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8065-1545>

Кузьменко Марианна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики гимнастики. Московская государственная академия физической культуры, пос. Малаховка, Люберецкий р-н, Московская обл., Российская Федерация. E-mail: prostomarianna-na@yandex.ru

Вклад в статью: выполнение эксперимента, анализ полученных результатов, статистическая обработка данных, обработка результатов исследования, обобщение опыта исследователей, написание текста статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8017-5251>

Кейно Александр Юрьевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физической культуры и спортивных дисциплин. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: keinotmb@yandex.ru

Вклад в статью: анализ полученных результатов, обобщение опыта исследователей.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3812-8769>

Богданов Михаил Юрьевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики физической культуры и спортивных дисциплин. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: bobkotdok@mail.ru

Вклад в статью: анализ полученных результатов, обобщение опыта исследователей.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9780-494X>

Для контактов:

Болдырева Вера Борисовна
E-mail: ver.bor.bold@mail.ru

Поступила в редакцию 28.05.2019 г.
Поступила после рецензирования 18.06.2019 г.
Принята к публикации 05.07.2019 г.

Information about the authors

Vera B. Boldyreva, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Theory and Methods of Physical Training and Sports Disciplines Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: ver.bor.bold@mail.ru

Contribution: obtained results analysis, statistical data processing, research results processing, synthesis of researches experience, manuscript drafting and design.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8065-1545>

Marianna V. Kuzmenko, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Theory and Methods of Gymnastics Department. Moscow State Academy of Physical Education, Malakhovka, Lyubertsy District, Moscow Region, Russian Federation. E-mail: prostomarianna@yandex.ru

Contribution: experiment processing, obtained results analysis, statistical data processing, research results processing, synthesis of researches experience, manuscript text drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8017-5251>

Aleksandr Y. Keyno, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Theory and Methods of Physical Education and Sports Disciplines Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: keinotmb@yandex.ru

Contribution: obtained results analysis, synthesis of researches experience.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3812-8769>

Mikhail Y. Bogdanov, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Theory and Methods of Physical Education and Sports Disciplines Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: bobkotdok@mail.ru

Contribution: obtained results analysis, synthesis of researches experience.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9780-494X>

Corresponding author:

Vera B. Boldyreva
E-mail: ver.bor.bold@mail.ru

Received 28 May 2019
Reviewed 18 June 2019
Accepted for press 5 July 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-113-119
УДК 37.013

Особенности интервальных тренировок и их преимущества в развитии физической силы, скорости и ловкости в обучении сотрудника органов внутренних дел

Дмитрий Александрович КОЛЕСНИЧЕНКО, Юрий Олегович ПОЛУНИН

ФГКОУ ВО «Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя»
117437, Российская Федерация, г. Москва, ул. Академика Волгина, 12
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9648-5270>, e-mail: kolesnichenko.fp@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1118-0310>, e-mail: Pirogohcek@mail.ru

Features of interval training and their advantages in the development of physical strength, speed and agility in the teaching of an employee of internal affairs bodies

Dmitry A. KOLESNICHENKO, Yuri O. POLUNIN

Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after V.Y. Kikot
12 Akademika Volgina St., Moscow 117437, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9648-5270>, e-mail: kolesnichenko.fp@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1118-0310>, e-mail: Pirogohcek@mail.ru

Аннотация. Актуальность исследования интервальных тренировок обусловлена особенностями подготовки сотрудников органов внутренних дел (ОВД), которые обязаны иметь высокий уровень физической подготовки и быть готовыми к длительному периоду физической активности. Охрана общественного порядка и обеспечение общественной безопасности зачастую требуют от сотрудника немалых физических усилий, так как есть необходимость в преследовании и задержании правонарушителя, преступника, в том числе применении боевых приемов борьбы. Для всего вышеперечисленного необходимо быть не только подготовленным технически, тактически, но и физически развитым, обладающим такими качествами, как сила, быстрота и ловкость. Это обуславливает необходимость разработки интервальных тренировок и показывает их преимущества в развитии данных качеств в обучении сотрудника органов внутренних дел. Целью представленного исследования является анализ особенностей интервальных тренировок и их преимуществ в развитии физической силы, скорости и ловкости в обучении сотрудников органов внутренних дел. Методическую основу исследования составляет методика физической подготовки сотрудников органов внутренних дел на основании содержания Приказа МВД России от 1 июля 2017 г. № 450, которым утверждено наставление по порядку организации занятий с сотрудниками ОВД РФ в целях повышения их уровня физической подготовки, а также результаты наблюдений за ходом применения методики интервальных тренировок для наиболее качественного повышения уровня физического развития в силовых и скоростных показателях на протяжении трех месяцев. Авторами обращается внимание на порядок отработки ряда силовых качеств, таких как: сгибание и разгибание рук в упоре лежа (отжимания), сгибание и разгибание рук в висе на перекладине (подтягивание), жим гири и т. д., а также на методику выполнения упражнений на скорость, быстроту и ловкость, различные виды челночного бега на разнообразные дистанции, на интервалы, установленные для выполнения данных упражнений. Новизной исследования является объединение упражнений по повышению физической выносливости в единый комплекс, включающий в себя упражнения разнонаправленного характера и временные рамки, в период которых выполняются упражнения в различных темповых задачах и учитывается корректное время для восстановления. Немаловажным фактом является и то, что время на данные интервальные тренировки выделяется не более 15 минут, а объем выполнения весьма значительный.

Ключевые слова: физическая подготовка; физическая выносливость; методика физического развития; методика физической подготовки

Для цитирования: Колесниченко Д.А., Полунин Ю.О. Особенности интервальных тренировок и их преимущества в развитии физической силы, скорости и ловкости в обучении сотрудника органов внутренних дел // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 181. С. 113-119. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-113-119

Abstract. The relevance of interval training study is due to the peculiarities of training employees of internal affairs bodies, who are required to have a high level of physical fitness and be ready for a long period of physical activity. Protecting public order and ensuring public security often require considerable physical effort from an employee, as there is a need to prosecute and detain the offender, the criminal, and, in particular, the use of combat techniques. For all of the above, it is necessary not only to be technically and tactically trained, but also physically developed, possessing such qualities as strength, speed and agility. This necessitates the development of interval training and shows their advantages in the development of these qualities in the training of an employee of the internal affairs bodies. The purpose of the presented research is to analyze the features of interval training and their advantages in the development of physical strength, speed and agility in the training of internal affairs employee. The methods base of the study is the method of physical training of internal affairs employees on the basis of order content of the Ministry of Internal Affairs of Russia of July 1, 2017 no. 450, which approved the instruction on the organization of classes with the internal affairs bodies of the Russian Federation in order to improve their physical fitness level, as well as the results of observations methods of interval training for the most qualitative increase in the level of physical indicators in the power and speed indicators for three months. We draw attention to the order of working out a number of power qualities, such as: bending and unbending arms in the supine position (push-ups), bending and unbending arms in hanging on the crossbar (pulling up), pressing weights, etc., as well as the method of exercise for speed, quickness and agility, various types of shuttle running for various distances, for intervals set to perform these exercises. The novelty of the study is to combine exercises on physical endurance increase into a single complex, which includes exercises of multidirectional nature and the time frame during which the exercises are performed in different tempo tasks, and the correct time for recovery is taken into account. An important fact is that the time for these interval workouts is no more than 15 minutes, and the amount of accomplishment is very significant.

Keywords: physical training; physical endurance; methods of physical development; methods of physical training

For citation: Kolesnichenko D.A., Polunin Y.O. Osobennosti interval'nykh trenirovok i ikh preimushchestva v razvitii fizicheskoy sily, skorosti i lovkosti v obuchenii sotrudnika organov vnutrennikh del [Features of interval training and their advantages in the development of physical strength, speed and agility in the teaching of an employee of internal affairs bodies]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 181, pp. 113-119. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-113-119 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Из содержания современных требований, предъявляемых к сотрудникам органов внутренних дел, вытекает особенность всестороннего развития, которая подразумевает необходимость иметь не только физическую силу, но и функциональную и скоростную выносливость¹. Это само по себе делает дей-

ствительно важным в максимально короткое время тренировок всесторонне развивать не одно качество, а сразу несколько, с учетом указанных требований, в условиях короткого промежутка времени для профессионального обучения ввиду последующей занятости сотрудника при выполнении служебных обязанностей [1]. Также немаловажным является внедрение положительного опыта тренировок и исключение травматизма, поскольку исключены сложные элементы и происходит только формирование навыка, необходимого для развития физической силы, быстроты и

¹ О полиции: федеральный закон Российской Федерации от 07.02.2011 № 3-ФЗ (ред. от 02.07.2013). Доступ из СПС КонсультантПлюс.

ловкости, причем сотрудник сам выбирает необходимые для него виды упражнений, которые есть в списках требований, предъявляемых в нормативных правовых актах, – согласно Приказу МВД России от 1 июля 2017 г. № 450 «Об утверждении наставления по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации»², Приказу МВД России от 5 мая 2018 г. № 275 «Об утверждении порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации»³.

Основные критерии рекомендуемых упражнений для сотрудников ОВД:

- 1) сила:
 - сгибание и разгибание локтей в упоре лежа;
 - сгибание и разгибание локтей в висе на перекладине;
 - жим гири 24 кг;
 - сгибание и разгибание локтей в упоре на брусьях;
 - поднимание прямых ног в висе на перекладине;
- 2) скорость и ловкость (быстрота):
 - челночный бег 10×10 м;
 - челночный бег 4×20 м;
 - бег на дистанцию 100 м.

МЕТОДИКА

В основу методики интервальных тренировок положена подготовка спортсменов по функциональному многоборью. Виды тренировок данных спортсменов разнообразны, некоторые из них заключаются в выполнении большого объема тренировок, другие же направлены на тренировку различных качеств в короткий промежуток времени [2]. Авторами было принято решение о практическом внедрении отдельных видов тренировок в подготовку слушателей профессионального обучения и организации наблюдения, в рамках которого осуществлялось

сравнение полученных результатов двух подгрупп, в которых применяемые методы различались. Группа В – это группа, в которой применялась методика интервальных тренировок, группа А – это группа, в которой методика была стандартной, согласно плану практических занятий (табл. 1).

Схема интервальных тренировок заключается в следующих действиях: выбираются два вида нагрузок, направленных на силу и быстроту, устанавливаются временной интервал, при котором будет поступать нагрузка, и время для восстановления [3]. Примечательно, что на первых этапах тренировок времени на восстановление дается практически столько же, сколько и на работу, однако, с повышением тренированности время отдыха сокращается до половины от времени, предоставленного на нагрузку (табл. 2).

Пример интервальных тренировок на основе сгибания и разгибания локтей в упоре лежа.

1. Начальный этап А: 1 минута работы, при которой выполняются 10 сгибаний и разгибаний локтей в упоре лежа (отжиманий от пола), количество раз варьируется согласно уровню подготовленности тренируемого. Оставшееся от 1 минуты время отводится на отдых. Ключевая особенность заключается в том, что количество раз в отжиманиях берется минимальным, сотрудник не должен доводить мышцы до включения гликолитических волокон, так как время на отдых минимально. Таких интервалов 10.

2. Начальный этап В: 1 минута работы, при которой выполняется челночный бег на выбор по дистанции 10×10 или 4×20 м. Особенность заключается в том, что бег выполняется в легком темпе без лишнего ускорения, продолжительность не более 30 секунд, оставшееся время тратится на восстановление дыхания, отдых.

3. Финальный этап А+В: за основу берем 20 секунд непрерывного сгибания и разгибания локтей в упоре лежа, затем отдых 10 секунд на восстановление дыхания. Выполняется 8 повторов. Далее следует 20 секунд челночного бега в среднем темпе, затем 10 секунд на восстановление дыхания и отдых. Выполняется в совокупности 5 кругов.

² Об утверждении Наставления по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации: приказ МВД России от 01.07.2017 № 450. Доступ из СПС Гарант.

³ Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации: приказ МВД России от 05.05.2018 № 275. Доступ из СПС Гарант.

Таблица 1

Сдача нормативов в начале внедрения методики (и при применении традиционной методики)

Ф.И.О.	Челночный бег 10×10 м, с		Сгибание и разгибание рук в упоре лежа, раз		Жим гири весом 24 кг, раз		Подтягивание на перекладине, раз	
	А	В	А	В	А	В	А	В
Слушатель 1	27,3	28,0		26	33			
Слушатель 2	27,9	27,0	22	29				
Слушатель 3	26,8	27,1	31			29		
Слушатель 4	28,9	26,5	33	31				
Слушатель 5	27,9	29,0	35	26				
Слушатель 6	28,5	27,7	40	38				
Слушатель 7	27,3	27,8	34	39				
Слушатель 8	27,4	26,9	41	42				
Слушатель 9	26,9	27,3	49			33		
Слушатель 10	27,1	26,7		32	25			
Слушатель 11	26,9	28,0		42	27			
Слушатель 12	27,8	27,9		32			12	
Слушатель 13	27,6	26,5		33			14	
Слушатель 14	27,5	27,7				29	10	
Слушатель 15	27,1	28,0			32			10
Слушатель 16	27,7	26,4			40	36		
Слушатель 17	27,3	27,7			36			11
Слушатель 18	26,6	27,0	33				11	
Слушатель 19	26,1	26,5	38				8	
Слушатель 20	27,9	26,8	42				10	

Таблица 2

Сдача нормативов по завершении внедрения методики интервальных тренировок

Ф.И.О.	Челночный бег 10×10 м, с		Сгибание и разгибание рук в упоре лежа, раз		Жим гири весом 24 кг, раз		Подтягивание на перекладине, раз	
	А	В	А	В	А	В	А	В
Слушатель 1	26,4	25,9		43	41			
Слушатель 2	26,5	25,6	36	39				
Слушатель 3	26,0	26,0	39			41		
Слушатель 4	26,2	25,7	41	44				
Слушатель 5	26,7	25,9	39	39				
Слушатель 6	26,0	25,5	44	46				
Слушатель 7	26,5	25,9	42	47				
Слушатель 8	26,3	25,7	48	45				
Слушатель 9	26,1	26,0	52			40		
Слушатель 10	26,3	25,4		39	37			
Слушатель 11	25,9	26,1		42	39			
Слушатель 12	26,3	26,7		38			15	
Слушатель 13	26,9	25,8		33			16	
Слушатель 14	26,7	25,9				36	13	
Слушатель 15	26,2	27,1			37			14
Слушатель 16	26,8	25,8			44	43		
Слушатель 17	27,0	26,6			43			15
Слушатель 18	25,7	26,3	33				16	
Слушатель 19	26,1	25,5	38				11	
Слушатель 20	26,9	25,5	42				13	

Таким образом, на начальном этапе за одно учебное занятие дополнительно тратится всего 10 минут. Финальный этап составляет 8–10 минут.

ОБСУЖДЕНИЕ

Начальный этап интервальных тренировок направлен на формирование базовой физической силы без чрезмерных нагрузок на мышцы и сердце [4]. При этом, если взять стандартный вариант интервальной нагрузки, можно заметить, что, выполняя незначительную нагрузку в 10 отжиманий за одну минуту (в среднем это 20 секунд работы и 40 отдыха), в сумме мы получаем за 10 минут работы 100 отжиманий. В совокупности это составляет значительный объем нагрузки для сотрудника органов внутренних дел. Аналогично в отношении жима гири и подтягивания – для примера можно взять испытуемого, который желает повысить свой уровень подготовленности при выполнении упражнения на сгибание и разгибание в висе на перекладине [5]. Предположим, что начальный уровень подготовленности составляет 3 подтя-

гивания. Исходя из этого, разбиваем данный комплекс на следующие действия в течение трех занятий: вначале выполняется по 1 подтягиванию в минуту в течение 10 минут, что в сумме дает уже не 3, а 10 подтягиваний без излишнего включения в работу гликолитических волокон. Далее, после 4 подобных тренировок, количество раз повышается до 2 подтягиваний в течение минуты и 10 минут в целом на комплекс интервальной тренировки, что приводит к высокому количеству разовых повторений за весьма короткий срок. Та же система применяется и с жимом гири, главное при этом индивидуально подобрать количество повторений на начальном этапе, чтобы мышцы тренируемого не перегружались [6].

Тренировка быстроты в интервальных тренировках направлена на правильное формирование техники и тренированности сердечно-сосудистой системы, чтобы в итоге обеспечить максимальное ускорение без последствий для организма. Скорость начального этапа минимальная, не перегружающая организм тренируемого, с учетом работы в 10 минут.

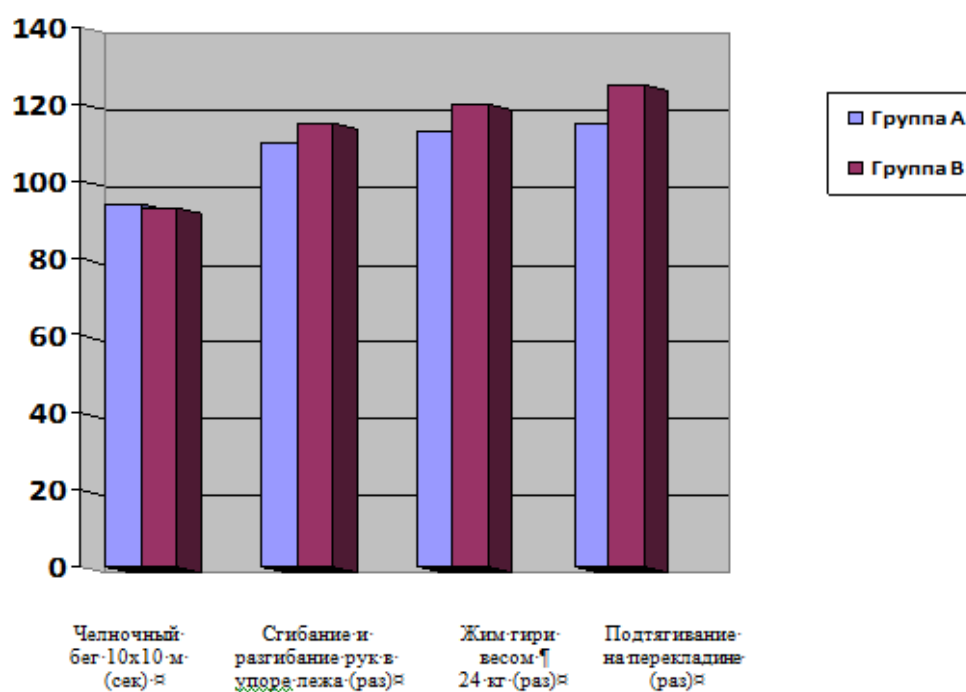


Рис. 1. Сравнительные результаты реализации предлагаемой методики

ВЫВОДЫ

При анализе прошедших тренировок за период в 3 месяца можно отметить положительный результат, заключающийся в приросте в показателях силы и быстроты испытуемых. Показатели группы В практически на 35 % выше, чем в начале внедрения методики, а показатели группы А – 19 % (результат отображен на рис. 1). В группе В с учетом сокращения времени, уделяемого на развитие физических качеств, результат в изучении боевых приемов борьбы также вырос, что положительно сказывается на дальнейшем обучении сотрудников органов внутренних дел.

Положительный опыт внедрения интервальных тренировок и их преимуществ в развитии физической силы, скорости и ловкости в обучении сотрудника органов внутренних дел очевиден и должен быть внедрен как в процесс обучения, так и в процесс профессиональной подготовки и переподготовки сотрудника органов внутренних дел [7].

Приказом МВД России от 1 июля 2017 г. № 450 «Об утверждении Наставления по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации»⁴ определено, что физическая подготовка сотрудника не просто необходима, а должна быть на высоком профессиональном уровне. Исходя из этого, процесс подготовки и тренировки качеств, таких как сила и скорость, быстрота и ловкость, требует совершенствования и поиска наиболее эффективной методики преподавания. Следовательно, методика подготовки обязательна к исследованию, анализу и постоянному улучшению в целях совершенствования профессиональных навыков, необходимых для качественного выполнения служебных обязанностей, возложенных на сотрудника органов внутренних дел по охране общественного порядка и обеспечения общественной безопасности.

⁴ Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации: приказ МВД России от 05.05.2018 № 275. Доступ из СПС Гарант.

Список литературы

1. Иванников С.В. и др. Физическая подготовка. Организация самостоятельных занятий курсантов и слушателей по разделу «Боевые приемы борьбы». Рязань: РФ МосУ МВД России им. В.Я. Кикотя, 2017. 28 с.
2. Кузнецов С.В., Волков А.Н., Воронов А.И. Теоретические и методические основы организации физической подготовки сотрудников ОВД РФ / под ред. С.В. Кузнецова. М.: ДГСК МВД России, 2016. 328 с.
3. Пашищев В.Г. Физическая подготовка квалифицированных дзюдоистов к главному соревнованию года. М.: Спорт, 2016. 208 с. ISBN 978-5-906839-58-9
4. Барчуков И.С., Назаров Ю.Н., Егоров С.С., Кикоть В.Я. Физическая культура и физическая подготовка / под ред. В.Я. Кикоть, И.С. Барчукова. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. 431 с.
5. Рекиша Ю.М. Физическая подготовка в учреждениях высшего профессионального образования: в 2 ч. Рязань: Академия ФСИН России, 2015. Ч. 2. 242 с.
6. Литвин Д.В. Формирование у сотрудников полиции специальных навыков, необходимых для несения службы в экстремальных ситуациях. М.: ДГСК МВД России, 2016. 80 с.
7. Анкудинов Н.В. Физическая подготовка в учреждениях высшего профессионального образования: в 2 ч. / под общ. ред. Ю.В. Клочко. Рязань: Академия ФСИН России, 2015. Ч. 1. Теоретические основы физического воспитания сотрудников правоохранительных органов. 204 с. ISBN 978-5-7743-0723-4

References

1. Ivannikov S.V. et al. *Fizicheskaya podgotovka. Organizatsiya samostoyatel'nykh zanyatiy kursantov i slushateley po razdelu «Boyevyye priemy bor'by»* [Physical training. Organization of independent classes for cadets and students in the section "Combat fighting techniques"]. Ryazan, Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after V.Y. Kikot Publ., 2017, 28 p. (In Russian).
2. Kuznetsov S.V., Volkov A.N., Voronov A.I. *Teoreticheskiye i metodicheskiye osnovy organizatsii fizicheskoy podgotovki sotrudnikov OVD RF* [Theoretical and methodic foundations for the organization of physical training of the internal affairs bodies of the Russian Federation]. Moscow, Civil Service and Per-

- sonnel Department of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation Publ., 2016, 328 p. (In Russian).
3. Pashintsev V.G. *Fizicheskaya podgotovka kvalifitsirovannykh dzyudoistov k glavnomu sorevnovaniyu goda* [Physical preparation of qualified judoists for the main competition of the year]. Moscow, Sport Publ., 2016, 208 p. ISBN 978-5-906839-58-9 (In Russian).
 4. Barchukov I.S., Nazarov Y.N., Egorov S.S., Kikot V.Y. *Fizicheskaya kul'tura i fizicheskaya podgotovka* [Physical Culture and Physical Training]. Moscow, UNITY-DANA Publ., 2012, 431 p. (In Russian).
 5. Reksha Y.M. *Fizicheskaya podgotovka v uchrezhdeniyakh vysshego professional'nogo obrazovaniya: v 2 ch.* [Physical Training in Higher Education Institutes: in 2 pts]. Ryazan, The Academy of the FPS of Russia Publ., 2015, pt 2, 242 p. (In Russian).
 6. Litvin D.V. *Formirovaniye u sotrudnikov politzii spetsial'nykh navykov, neobkhodimyykh dlya neseniya sluzhby v ekstremal'nykh situatsiyakh* [Formation of special skills for police officers necessary for service in extreme situations]. Moscow, Civil Service and Personnel Department of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation Publ., 2016, 80 p. (In Russian).
 7. Ankudinov N.V. *Fizicheskaya podgotovka v uchrezhdeniyakh vysshego professional'nogo obrazovaniya: v 2 ch.* [Physical Training in Higher Education Institutes: in 2 pts]. Pt 1. *Teoreticheskiye osnovy fizicheskogo vospitaniya sotrudnikov pravookhranitel'nykh organov* [Theoretical Foundations of the Physical Education of Law Enforcement Officers]. Ryazan, The Academy of the FPS of Russia Publ., 2015, 204 p. ISBN 978-5-7743-0723-4 (In Russian).

Информация об авторах

Колесниченко Дмитрий Александрович, старший преподаватель кафедры физической подготовки. Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя, Рязанский филиал, г. Рязань, Российская Федерация. E-mail: ekolesnichenko@live.ru

Вклад в статью: концепция исследования, отбор испытуемых в поисковое научное исследование, апробация предлагаемой методологии, редактирование статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9648-5270>

Полунин Юрий Олегович, старший преподаватель кафедры физической подготовки. Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя, Рязанский филиал, г. Рязань, Российская Федерация. E-mail: Pirogohcek@mail.ru

Вклад в статью: сбор данных, работа с литературными источниками, написание статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1118-0310>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Колесниченко Дмитрий Александрович
E-mail: kolesnichenko.fp@mail.ru

Поступила в редакцию 14.06.2019 г.
Поступила после рецензирования 05.07.2019 г.
Принята к публикации 23.08.2019 г.

Information about the authors

Dmitry A. Kolesnichenko, Senior Lecturer of Physical Training Department. Ryazan Branch, Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after V.Y. Kikot, Ryazan, Russian Federation. E-mail: ekolesnichenko@live.ru

Contribution: study conception, research subject selection to exploratory research study, suggested methodology approbation, manuscript editing.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9648-5270>

Yuri O. Polunin, Senior Lecturer of Physical Training Department. Ryazan Branch, Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after V.Y. Kikot, Ryazan, Russian Federation. E-mail: Pirogohcek@mail.ru

Contribution: data acquisition, work with literature references, manuscript drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1118-0310>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Dmitry A. Kolesnichenko
E-mail: kolesnichenko.fp@mail.ru

Received 14 June 2019
Reviewed 5 July 2019
Accepted for press 23 August 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-120-127
УДК 379.8.092.2

Теоретико-методологические основы развития творческой активности детей

Александра Валериевна ДМИТРИЕВА

ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»
129226, Российская Федерация, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4, корп. 1
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2992-1669>, e-mail: alexanaden@mail.ru

Theoretical and methodological bases of children's creative activity development

Aleksandra V. DMITRIEVA

Moscow City University
4-1 2-y Selskokhozyaystvennyy Dr., Moscow 129226, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2992-1669>, e-mail: alexanaden@mail.ru

Аннотация. Представлены основные подходы зарубежных и отечественных ученых к проблеме развития творческой активности детей в современных условиях. Проанализировано несколько определений «творческой активности». На основе анализа нормативных документов в сфере образования и культуры, а также теоретических источников по проблеме исследования обоснована актуальность поддержки развития творческой активности подрастающего поколения. В исследовании определены предпосылки и функции творческой активности. Приведен пример определения «творческой активности» с точки зрения психологических условий, определяющих развитие личности ребенка как показателя успешного присвоения культурно-досугового опыта. Творческая активность проявляется во включении детей в креативную, созидательную деятельность, направленную на реализацию потенциала личности, ее саморазвитие. Творческая активность распространяется на продуктивные процессы, необходимые для скорейшего выхода из проблемных ситуаций, возникающих в управленческой среде, секторах образования и политике, области культуры, при осуществлении инновационной деятельности, а также в случае практической реализации новых форм творческого взаимодействия. Подобное явление объясняется огромным потенциалом творческой активности в таких социальных отношениях, как «человек – человек», «человек – общество», «человек – природа», «человек – знаковые системы», «человек – техника», «человек – художественный образ».

Ключевые слова: развитие; творческая активность; человек; дети; способности; личность; творчество; досуговая деятельность

Для цитирования: Дмитриева А.В. Теоретико-методологические основы развития творческой активности детей // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 181. С. 120-127. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-120-127

Abstract. We present main approaches of foreign and domestic scientists to a problem of children's creative activity development in contemporary conditions. We analyze several definitions of "creative activity". We substantiate the relevance of creative activity development support of younger generation based on the analysis of regulating documents in education and culture, as well as theoretical sources on a research problem. We define prerequisites and functions of creative activity. We give the definition example of "creative activity" in terms of the psychological conditions defining personal development of child as an indicator of successful assignment of cultural and leisure experience. Creative activity appears in inclusion of children in the creative, originitive activities aimed at implementation of potential of the personality, its self-development. Creative activity extends to productive processes necessary for the quickest way out of problematic situations that arise in the management environment, education and politics sectors, cultural field, in

the implementation of innovation activities, as well as in the case of new forms of creative interaction practical implementation. This phenomenon is due to the enormous potential of creative activity in such social relations as “person – person”, “person – society”, “person – nature”, “person – sign systems”, “person – technology”, “person – artistic image”.

Keywords: development; creative activity; person; children; abilities; personality; creativity; leisure activities

For citation: Dmitrieva A.V. Teoretiko-metodologicheskiye osnovy razvitiya tvorcheskoy aktivnosti detey [Theoretical and methodological bases of children’s creative activity development]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 181, pp. 120-127. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-120-127 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Модернизация в сфере общего и дополнительного образования ориентирована на подготовку молодого поколения к проектированию собственной профессиональной деятельности, их познавательное развитие и духовное обогащение. Трансформация традиционной нормативной системы образования направлена на перестройку по открытой модели, отличительной особенностью которой выступает творческий характер процесса обучения [1, с. 196]. Данное явление объясняется многочисленными факторами, к которым могут быть отнесены инновационный характер общественного развития, постоянное изменение культурного пространства, динамика социальных реалий, стремление личности раскрыть внутренний потенциал в современном творческом мире. Очень часто человек сталкивается с ситуацией энтропии (неопределенности), что требует от него способности и готовности принимать трансформационные процессы как очевидный факт. Постоянное движение мировых процессов будет интерпретироваться им не как совокупность чрезвычайных происшествий, а как логичный ход жизни, что подразумевает умение мгновенно анализировать и оценивать сложившуюся ситуацию, принимать и реализовывать решения, действовать творчески.

Развитие активной и творческой личности, способной к позитивному созданию нового, преобразованию имеющегося опыта и анализу результатов деятельности других, утверждается в ключевых нормативно-правовых документах системы образования и культуры: национальной образовательной инициативе «Наша новая школа»¹, федераль-

ном законе «Об образовании в РФ» (273)², в Основях законодательства Российской Федерации о культуре³, Федеральных государственных образовательных стандартах и др.⁴

Каждому человеку свойственна потребность в творчестве, особенно в юном возрасте. Благодаря творческой деятельности обеспечивается духовное совершенствование, личность ощущает внутреннее удовлетворение [2, с. 67]. Досуговые занятия могут быть наполнены творческим компонентом, возможности творчества безграничны. Любая деятельность может быть творческой, если она увлекает, обогащает человека душевно, развивает его креативные способности [3, с. 76].

Предпосылками появления проблемы развития творческой активности, как таковой, являются следующие.

1. Трансформация условий экономического и социокультурного развития человечества, когда на смену индустриальной и уже информационной эпохе приходит новая, эпоха творчества и инноваций и новое креативное общество (“creativogenic society”). В настоящее время активность человека становится итогом преобразующей деятельности в творческом, культурном контексте, при котором на творческий процесс оказывают непосредственное влияние знания, общение с окружающими людьми, взаимодействие с

² Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ с изм. 2018 г. Доступ из СПС Гарант.

³ Основы законодательства Российской Федерации о культуре (утв. ВС РФ 09.10.1992 № 3612-1) (ред. от 05.12.2017). Доступ из СПС КонсультантПлюс.

⁴ О национальной доктрине образования в Российской Федерации: постановление Правительства Российской Федерации от 04.10.2000 № 751 // Российская газета. 2000. 11 окт.; О федеральной целевой программе «Культура России (2012–2018 годы)»: постановление Правительства РФ от 03.03.2012 № 186. Доступ из СПС Гарант.

¹ Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утв. Президентом РФ 04.02.2010 № Пр-271). Доступ из СПС Гарант.

продуктами их деятельности. Активность наблюдается не только в сознании личности, но и в ходе взаимовлияния человеческих мыслей и культур, что позволяет говорить о важности социального измерения в творчестве, наличии иных вариантов социокультурного развития.

2. Конкретная творческая ситуация – творческая энтропия (неопределенность в состоянии среды), диссинхрония творческих реалий во всех сферах социальных отношений – творческие изобретения, контрасты, несправедливость, несовершенство и др. [4].

В современном обществе творческой активности присущи значимые функции:

- *творческо-преобразующая функция* представляет собой воссоздание и создание творческих продуктов, практическое воплощение реалий современного мира, благодаря которым обеспечивается его трансформация;

- *мотивационная функция* выражается в мотивировании творчеством других, творческой деятельности «для других»;

- *коммуникативная функция* подразумевает эффективное межличностное взаимодействие при проведении сотворческой деятельности и сопутствующем общении;

- *адаптационная функция* интерпретируется как творческая адаптация и социализация личности при изменении условий социальной и творческой сред;

- *прогностическая функция* реализуется в ходе разработки будущих культурно-творческих событий, предугадывании хода и направления творческого развития личности, социума;

- *экзистенциальная функция* важна для личностного самосознания и саморазвития, познания творца, появления креативной модели мира и позиции творца [5, с. 55].

Творческая активность – это важное явление, обусловленное сложными, порой проблемными ситуациями, с которыми сталкивается современный человек. Важно подчеркнуть, что в научной среде понятие «творческая активность», как проявление творчества личности в социуме, стало употребляться недавно. Повышенный интерес к «творческой активности» обусловлен, прежде всего, развитием государственных программ, апеллирующих к детскому творчеству: необходима четкая структура и систематизация опыта и знаний в создании благо-

приятных условий для развития творческой активности в условиях культурно-досуговых центров. Необходим поиск теоретико-методологического и научно-методического обеспечения данного процесса [6, с. 323].

С научной точки зрения, термин «творчество» обладает рядом противоречий и интерпретаций. Известные представители гуманистической психологии (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс) считают, что «творчество» является источником личностного роста [5, с. 55], а Э. Фромм утверждал, что творчество является источником саморазвития личности [7, с. 246]. Одна из главных проблем творческого развития сосредоточена в том, что, используя одни и те же понятия – «творчество», «социально-культурная активность», – научные деятели вкладывают в них полярно разные смыслы [8]. Отечественный психолог Я.А. Пономарев утверждает, что «творчество» все же не должно граничить с термином «деятельности» [9, с. 202]. Отсюда следует, что есть потребность в определении базовых установок. В.Н. Дружинин подчеркивает, что без объяснения самого творчества невозможно распознать природу творческих способностей личности, наряду с этим он признает, что именно понятие «творчество» является первоосновой для разных суждений, определений, теорий и парадигм [10, с. 356].

А.В. Соколов указывает на свободный характер творчества: «Творчество не бывает подневольным, оно не осуществляется «по заказу». Люди творят культурные ценности не потому, что могут это сделать, а потому, что не могут не творить. Существует бессознательное побуждение к творчеству, которое совпадает с абсолютной потребностью в самореализации, свойственной человеку. Признанные обществом результаты творческих актов обобществляются, включаются в социальную память и таким образом становятся социально-культурными ценностями» [11, с. 9].

В.А. Сухомлинский считал, что ребенок уже в годы детства, и особенно в отрочестве и ранней юности, должен постигнуть счастье полноты своей духовной жизни, радость труда и творчества [12, с. 378].

На наш взгляд, творческая активность является синонимом деятельности, инициативы, энергии, применяется к тем детям, ко-

которые показывают наиболее высокие достижения в каком-либо виде искусства (музыка, танец, изобразительное творчество, театр и др.). В традиционных психолого-педагогических исследованиях «творческая активность» интерпретируется через термин «специальные способности». В таких ситуациях дети активно заняты в учреждениях дополнительного образования, культурного досуга, благодаря выбранному виду деятельности раскрывая свой потенциал.

Осмысление понятия «творческая активность» приводит нас к пониманию того, что способности детей, в том числе и художественные, продуктивнее всего развиваются при адекватном совершенствовании мотивационной, эмоционально-волевой сфер личности и функциональных видов ее активности в культурно-типовых ситуациях. Иными словами, творческая активность помогает высвободить созидательный потенциал ребенка через мобильность в создании новых альтернатив и стабилизации принятых решений.

По мнению Е.Е. Кравцовой, творческая активность, являясь показателем психологической готовности ребенка к обучению в школе, свидетельствует: во-первых, о формировании активного стремления личности к самостоятельному познанию как предметной, так и социальной действительности; во-вторых, о сформированности действенно-преобразующего типа знаний, являющегося показателем качественного присвоения культурного-исторического опыта, накопленного предыдущими поколениями [13, с. 3-19].

Творчество, являясь высшим уровнем усвоения информации в отечественной психологии, трактуется как «деятельность, направленная на получение нового, нетривиального продукта, имеющего значение в развитии культуры, науки, производства» [12, с. 27]. Детское творчество, согласно Л.С. Выготскому, Я.А. Пономареву, Д.Б. Богоявленской, В.А. Петровскому, характеризуется следующими специфическими особенностями:

- субъективной новизной продукта деятельности;
- оригинальностью;
- вариативностью решений;
- проявлением интеллектуальной активности в процессе решения нетривиальных задач;

- переживанием интеллектуальных эмоций в процессе преодоления когнитивных затруднений, проявляющихся на пути достижения цели деятельности.

Развитие ребенка как субъекта деятельности, познания и общения, убедительно доказанное в теории и практике психологических и педагогических исследований (А.В. Запорожец, Е.В. Зворыгина, С.Л. Новоселов, Е.О. Смирнова и др.), происходит не только в результате многочисленных видов деятельности, предлагаемых дошкольникам при учете их возрастных особенностей, но и в ходе самостоятельной деятельности детей, когда позиция субъекта собственного развития осваивается ребенком, творчески преобразующем социокультурный продукт. Одним из психологических условий, благодаря которому происходит переход от деятельности, предложенной взрослым человеком, к деятельности, инициируемой и творчески осуществляемой самим ребенком, выступает построение образовательной деятельности с учетом зоны ближайшего развития каждого ребенка.

Творческая активность анализируется специалистами еще в одном ключе – как и в какой степени она проявляется в разные периоды жизни (от младенчества до старости). «Актуальной активностью» называют ту активность, которая была замечена родителями, педагогическим коллективом, психологами. «Потенциальная активность» – это та активность, которая не очевидна для окружающих, не обнаруживается при общении и наблюдении за ребенком. Заложенные таланты еще в детстве подремонтировали В. Гюго, Г.В. Лейбниц, И.И. Мечников, юный В.А. Моцарт проявлял повышенный интерес к музыкальному творчеству. Однако были те, кто достиг профессиональных успехов в зрелом возрасте.

Так, Г. Мендель, основоположник генетики, сделавший открытие закономерностей наследования, происходил из крестьянской семьи и не мог получить от родителей помощь в образовании (как средовой компонент для развития интеллекта, активности). Но, повзрослев, он развил свои наследственные задатки и приобретенные качества личности: целеустремленность, интерес к науке, познавательную и творческую активность [14, с. 29-31].

Сегодня можно утверждать, что в педагогической науке творческая активность интерпретируется как способность, благодаря которой проявляется свойство личности выходить за пределы привычного, известного, принимать нестандартные решения, создавать оригинальные ценности, что свидетельствует о практической реализации творческих возможностей.

Среди отечественных исследователей проблем креативности, поддерживающих подход к интерпретации творческой активности как «интегративной способности, вбирающей в себя целые системы взаимосвязанных способностей элементов», можно выделить А.В. Хуторского. Ученый описывал креативную, когнитивную и методическую деятельности при организации образовательного процесса, благодаря которым обеспечивается зарождение креативных, когнитивных, методических качеств личности педагога (руководителя). А.В. Хуторской относил к таким качествам нестандартность мышления, сообразительность, изобретательность, интуицию, богатое воображение, ассоциативность [15, с. 22].

Человек – существо биосоциальное. Развитие человека, эволюция его сознания, ее направление зависит от общественных социальных факторов, а также от труда усилий самого человека. Однако эти качества личности могут быть реализованы, прежде всего, в семье. Семья – это первоначальный социум, который способствует развитию основополагающих для всей дальнейшей жизни творческих качеств личности [16, с. 78-84]. Досуговая деятельность позволяет достичь цели сохранения здоровья личности, поскольку включает в себя разнообразные формы отдыха, привлечение творческой инициативы, обеспечивает активизацию личности на основе выбора благоприятного образа жизни [17, с. 554-557]. Физическое и духовное развитие становится возможным благодаря организованному досугу, в сознании личности утверждаются этические нормы и нравственные ценности, творческий потенциал человека раскрывается, обогащается, а каждый член семьи наполняется культурными знаниями, положительными эмоциями и хорошими воспоминаниями [18].

В научной литературе дети характеризуются как активные, если имеют высокие

результаты в одной или нескольких сферах деятельности: спорте, художественной деятельности, демонстрируют академические и интеллектуальные достижения.

Сегодня творческая активность исследуется в прямой взаимосвязи с самим творчеством, индивидуальными особенностями личности, чувством юмора, интеллектом, которые сопряжены с одаренностью и талантом человека. Творческая активность мыслится как способность воспринимать мир иначе, находить, придумывать, создавать необычные вещи, творчески преобразовывая окружающую действительность.

Собственно, суть личностного смысла обнаруживается в составлении личностью, ребенком, предметно значимых по своей сути общественных программ с реальными планами осуществления социально-культурной деятельности в конкретный период свободного времени. Главное его предназначение, производимого от социальной позиции в сфере культуры, – достижение продуктивности в организации и проведении досуга, так как через нее ребенок может быть вовлечен в ее коллективную форму. С помощью личностного смысла, имеющего духовно-нравственное содержание, устанавливаются многовариантные ролевые отношения ребенка с миром искусства, благодаря которым происходит практическое воплощение педагогических технологий социокультурной анимации. Трансформация досугового поведения становится причиной изменения личностного смысла. Творческое развитие подрастающего поколения, его становление замедляются ввиду низкой личной осознанности, что порождает социально-культурную исполнительность. Социально-культурная инициативность появляется благодаря ярко выраженной личной осознанности важности творческого развития.

Соответственно, в качестве условий выступают следующие положения:

- стимулирование стремления детей к проявлению творческой активности в ходе социально-культурной работы, выполняющейся в период досугового времени;

- формирование способности применять психолого-педагогические знания для расширения культурно-досуговой деятельности, организуемой на профессиональном уровне;

– использование заданий, создание обучающих ситуаций, благодаря которым происходит обнаружение и развитие творческой активности детей.

Важно подчеркнуть, что данный процесс необходимо сопровождать внимательным изучением образовательных, культурных потребностей каждого ребенка, учетом индивидуально-психологических особенностей личности, что позволит обеспечить высокий результат организации творческого процесса. В профессиональной деятельности специалисты утверждают значимость постоянного обновления форм самостоятельной работы детей, установления и поддержания гармоничной обстановки внутри детского коллектива. Профессиональная творческая среда может возникнуть только тогда, когда в сознании человека будет сформирована ее эталонная модель.

Также для успешного осуществления методики по развитию творческой активности детей предполагается постижение сути эмоционального тона и стиля социально-культурной деятельности.

Эмоциональный тон – наполненность содержания творческой активности состояниями-чувствами, выражающими оценочное отношение личности проведению досуга, а также к происходящим событиям в культурной жизни. Стабильность эмоционального тона, заключающаяся в виде совокупности впечатлений от участия в благотворительном концерте, посещения выставки, совершения экскурсии, роли в спектакле, оценивается по состоянию личности, в которое та погружается, оказываясь в той или иной ситуации. Эмоциональный тон возникает благодаря таким основаниям, как рефлексивное, социальное, чувственное. Человек, взаимодействуя с миром культуры, порождает социальное основание, а рефлексивное основание зависит от степени значимости совершаемых действий в культурном окружении, а также отношения к участникам социально-культурной деятельности, слагающимися с учетом ее духовных ценностей.

Стиль социально-культурной деятельности – система социального и личностно-ориентированного взаимодействия: взаимного влияния на субъектов – участников анимационной деятельности, основанных на механизмах проецирования, доверия, межлич-

ностного взаимопонимания, взаимных социальных действий в досуговых центрах творчества, любительских студиях. Рассматриваемые механизмы проявляются, исходя из степени развитости человека, в связи с этим демонстрируются посредством социально-культурной деятельности как на высоком, так и на низких уровнях. Немаловажно также обладание руководителей социально-педагогическими навыками различения доверия к себе у детей, образующих социальную группу. В каждой досуговой среде распространены особые варианты социального поведения, зависящие от культурных норм и традиций. В ходе непосредственной деятельности происходит установление и развитие стиля работы, к которому относятся директивный, непоследовательный, коллегиальный. Человек начинает осознавать особенности поведения, замечать индивидуальные черты участников анимационной деятельности, характер и глубину их культурного самоопределения. Культура общества также оценивается и воспринимается, исходя из конкретной жизненной ситуации. Обозначенные концепции в реальной жизни находятся в тесной связи, в связи с этим модель творческой активности личности предстает как совокупность многочисленных и переплетенных культурных связей.

На этом основании представим следующее определение творческой активности личности: целостный феномен, способный формироваться в ходе целенаправленного освоения субъектом (ребенком) закономерно связанных культурных ценностей, общественных средств, в том числе социальных знаний, и, соответственно, реализоваться в учреждениях культуры и образования.

Все вышеотмеченное позволяет нам сделать вывод о том, что творческая активность предстает как сложно организованное, многоаспектное явление, которое проявляется в способности личности реализовывать ее функции в ходе профессиональной социально-культурной деятельности.

Одним из главных показателей творческой активности является включение детей в преобразующую, созидательную деятельность, в результате которой ребенок реализует себя как личность, влияя на окружающую обстановку, общество, занимаясь саморазвитием. Для успешного гармоничного развития

детей в настоящее время ведется целенаправленная работа по внедрению в образовательный процесс различных моделей социально-культурного взаимодействия, как основы развития творческой активности подрастающего поколения. Художественно-творчес-

кая деятельность, инициируемая культурными, образовательными, социальными организациями, способствует социально-культурному росту подрастающего поколения, проявлению и поддержанию творческой активности детей.

Список литературы

1. Ганьшина Г.В. Методика преподавания специальных дисциплин. М., МГПУ, 2017.
2. Ганьшина Г.В., Бабаева Е.В., Муравьева Ж.В. Организация досуга студенческой молодежи: историко-культурологический опыт 1970–1980 гг. М.: ГГТУ, 2017.
3. Ганьшина Г.В., Бабаева Е.В. Творческая самореализация молодежи средствами социально-культурной анимации // Социально-культурная анимация: от идеи к воплощению: материалы 10 Международ. форума. М., 2017. С. 76-79. ISBN 978-594778-473-2
4. Одинцова М.А. Психология жизнестойкости. М.: Флинта, 2015.
5. Маслоу А.Г. Мотивация личности. СПб.: Евразия, 1999.
6. Ганьшина Г.В., Бабаева Е.В., Муравьева Ж.В. Организация досуга детей с ограниченными возможностями здоровья средствами социально-культурной анимации // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6.
7. Фромм Э. Человек для себя. М.: Изд-во АСТ, 2018.
8. Шарковская Н.В. Формирование социально-культурной активности личности в учреждениях культуры и образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009.
9. Пономарев Я.А. Психология творчества. М.: Изд-во «Наука», 1976.
10. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999.
11. Соколов А.В. Феномен социально-культурной деятельности. СПб.: СПбГУП, 2003.
12. Сухомлинский В.А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности. История педагогики в России. М., 1999.
13. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.
14. Двоеглазова М.Ю. Психологические условия развития креативности дошкольников // Развитие креативности личности в современном образовательном пространстве: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. Елец: Елецкий гос. ун-т им. И.А. Бунина, 2017. С. 27-32. ISBN 978-5-94809-934-7
15. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения. М.: Гум. изд. центр «ВЛАДОС», 2000.
16. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. Москва; Ленинград: Учпедгиз, 1935.
17. Ганьшина Г.В. Гуманистические идеи педагогики сотрудничества В.А. Сухомлинского // Российские регионы: взгляд в будущее. 2014. № 1 (1). С. 4-23.
18. Володин Б.В. Мендель. М.: Молодая гвардия, 1968.

References

1. Ganshina G.V. *Metodika prepodavaniya spetsial'nykh distsiplin* [Methods of Teaching Special Disciplines]. Moscow, Moscow City University Publ., 2017. (In Russian).
2. Ganshina G.V., Babayeva E.V., Muravyeva Z.V. *Organizatsiya dosuga studencheskoy molodezhi: istoriko-kul'turologicheskiy opyt 1970–1980 gg.* [Organization of Students' Leisure Activities: Historical and Cultural Experience of 1970–1980]. Moscow, University for Humanities and Technologies Publ., 2017. (In Russian).
3. Ganshina G.V., Babayeva E.V. *Tvorcheskaya samorealizatsiya molodezhi sredstvami sotsial'no-kul'turnoy animatsii* [Creative Self-Actualization of Youth by Means of Social and Cultural Animation]. *Materialy 10 Mezhdunarodnogo foruma «Sotsial'no-kul'turnaya animatsiya: ot idei k voploshcheniyu»* [Proceedings of the 10th International Forum "Social and Cultural Animation: from Ideas to Implementation"]. Moscow, 2017, pp. 76-79. ISBN 978-594778-473-2 (In Russian).
4. Odintsova M.A. *Psikhologiya zhiznestoykosti* [Psychology of Vital Capacity]. Moscow, Flinta Publ., 2015. (In Russian).
5. Maslow A.G. *Motivatsiya lichnosti* [Personality Motivation]. St. Petersburg, Evraziya Publ., 1999. (In Russian).

6. Ganshina G.V., Babayeva E.V., Muravyeva Z.V. Organizatsiya dosuga detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya sredstvami sotsial'no-kul'turnoy animatsii [Organizing leisure activities for children with disabilities by means of socio-cultural animation]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2016, no. 6. (In Russian).
7. Fromm E. *Chelovek dlya sebya* [Man for Himself]. Moscow, AST Publ., 2018. (In Russian).
8. Sharkovskaya N.V. *Formirovaniye sotsial'no-kul'turnoy aktivnosti lichnosti v uchrezhdeniyakh kul'tury i obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Development of Social and Cultural Person's Activity in Culture and Education Institutions. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2009. (In Russian).
9. Ponomarev Y.A. *Psikhologiya tvorchestva* [Psychology of Art]. Moscow, Nauka Publ., 1976. (In Russian).
10. Druzhinin V.N. *Psikhologiya obshchikh sposobnostey* [Psychology of General Abilities]. St. Petersburg, Piter Publ., 1999. (In Russian).
11. Sokolov A.V. *Fenomen sotsial'no-kul'turnoy deyatel'nosti* [Phenomenon of Social and Cultural Activities]. St. Petersburg, St. Petersburg University of Humanities and Social Sciences Publ., 2003. (In Russian).
12. Sukhomlinskiy V.A. *Problemy vospitaniya vsestoronne razvitoi lichnosti. Istoriya pedagogiki v Rossii* [Problems of Upbringing Comprehensively Developed Personality. History of Pedagogy in Russia]. Moscow, 1999. (In Russian).
13. Kravtsova E.E. *Psikhologicheskiye problemy gotovnosti detey k obucheniyu v shkole* [Psychological Problems of Children's Readiness for School]. Moscow, 1991. (In Russian).
14. Dvoeglazova M.U. *Psikhologicheskiye usloviya razvitiya kreativnosti doshkol'nikov* [Psychological states of preschool child creativity development]. *Sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Razvitiye kreativnosti lichnosti v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Creativity Development of Personality in Contemporary Educational Environment"]. Yelets, Bunin Yelets State University, 2017, pp. 27-32. ISBN 978-5-94809-934-7 (In Russian).
15. Khutorskoy A.V. *Razvitiye odarennosti shkol'nikov. Metodika produktivnogo obucheniya* [Development of Gifted School Students. Method of Productive Teaching]. Moscow, Publishing Center "VLADOS", 2000. (In Russian).
16. Vygotskiy L.S. Problema obucheniya i umstvennogo razvitiya v shkol'nom vozraste [Problem of teaching and intellectual development in school age]. In: Vygotskiy L.S. *Umstvennoye razvitiye detey v protsesse obucheniya* [Intellectual Development of Children on Teaching Process]. Moscow, Leningrad, Uchpedgiz Publ., 1935. (In Russian).
17. Ganshina G.V. Gumanisticheskiye idei pedagogiki sotrudnichestva V.A. Sukhomlinskogo [Humanistic ideas in Sukhomlinsky's pedagogy of cooperation]. *Rossiyskiye regiony: vzglyad v budushcheye – Russian Regions: a Look Into the Future*, 2014, no. 1 (1), pp. 4-23. (In Russian).
18. Volodin B.V. *Mendel'* [Mendel]. Moscow, Molodaya gvardiya Publ., 1968. (In Russian).

Информация об авторе

Дмитриева Александра Валериевна, аспирант, кафедра социально-культурной деятельности института культуры и искусств. Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: alexanaden@mail.ru

Вклад в статью: концепция исследования, работа с литературными источниками, анализ и структурирование терминологии, написание статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2992-1669>

Поступила в редакцию 25.02.2019 г.

Поступила после рецензирования 18.03.2019 г.

Принята к публикации 28.06.2019 г.

Information about the author

Aleksandra V. Dmitrieva, Post-Graduate Student, Social and Cultural Activities Department of the Institute of Culture and Arts. Moscow City University, Moscow, Russian Federation. E-mail: alexanaden@mail.ru

Contribution: study conception, work with literature references, terminology analysis and structure, manuscript drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2992-1669>

Received 25 February 2019

Reviewed 18 March 2019

Accepted for press 28 June 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-128-136
УДК 94(47)“17/1917”

А.С. Шишков о Петре Великом

Руслан Рашидович ДЖАББАРОВ

ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова»
117997, Российская Федерация, г. Москва, Стремянный пер., 36
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0382-2080>, e-mail: dzhabbarovruslan@yandex.ru

A.S. Shishkov on Peter the Great

Ruslan R. DZHABBAROV

Plekhanov Russian University of Economics
36 Stremyanny Ln., Moscow, Russian Federation, 117997
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0382-2080>, e-mail: dzhabbarovruslan@yandex.ru

Аннотация. В последние годы в исторических исследованиях значительную актуальность приобрело изучение консервативной идеологии. В связи с этим целью исследования является анализ образа Петра Великого у А.С. Шишкова, для достижения которой выяснена направленность и причины изменений эволюции взглядов лингвиста на реформатора. Использован преимущественно проблемно-хронологический метод, исторические факты исследованы на основе принципов историзма и объективности. Положительным Петр I предстает в основном в легендах и преданиях, что указывает на поверхностное знание А.С. Шишковым истории правления реформатора. Адмирал более благосклонен к Петру I в открытой печати. Утверждено, что он восхищался моральными качествами Петра I. А.С. Шишков использовал имя Петра I в политической аргументации, в лествичных выражениях. Восхищаясь методами реформ царя, его административными реформами, он часто видел в нем исторический пример. Вместе с тем доказано, что А.С. Шишков осуждает проводимую Петром I европеизацию, призывая петровскими же методами с ней бороться. Показано, что А.С. Шишков отмечал обеднение лингвистической сферы. Он выступал против проектов Петра I в крепостном вопросе. Филолог обвинял Петра I в попрании народных обычаев и традиций, насаждении чужеродного просвещения, моральной капитуляции перед западным влиянием. Выявлено, что, по А.С. Шишкову, Петр I в ущерб самобытности русского народа заимствовал чужие обычаи. Сделан вывод о том, что в личности и реформах Петра I А.С. Шишков видел как положительные, так и отрицательные стороны.

Ключевые слова: Петр Великий; А.С. Шишков; Александр I; Н.М. Карамзин; Екатерина II; заговор Циклера и Соковнина

Для цитирования: *Джаббаров Р.Р.* А.С. Шишков о Петре Великом // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 181. С. 128-136. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-128-136

Abstract. Over the last years, studying of conservative ideology became an essential part of historical researches. In this regard, the objective of research is the analysis of Peter the Great's character made by A.S. Shishkov. To achieve this objective, we investigate the focus and reasons of changes in evolution of linguistic views regarding the reformer. We primarily use the problematic-chronological method; historical facts are studied based on principles of historicism and objectivity. Peter I is presented as a positive character mainly in legends and tales of yore, which indicates Shishkov's superficial knowledge of the reformer's reign history. The admiral shows more favor to Peter I in public media. We assert that he admired Peter's I moral qualities. A.S. Shishkov used Peter's I name in political argumentation in flattering expressions. Admiring the tsar's reformation methods and his administrative reforms, A.S. Shishkov often viewed him as a historical role model. In addition to this, we prove that A.S. Shishkov criticized the Europeanization performed by Peter I encouraging to fight against it using Peter's I methods. It is shown that A.S. Shishkov indicated the depletion of linguistic sphere. He argued against Peter's I projects on the issue of serf-

dom law. Philologist accused Peter I of customs and traditions violation, propagation of foreign-born enlightenment, and moral capitulation under the western influence. We identify that, according to A.S. Shishkov, Peter I adopted foreign customs in prejudice of Russian identity. The conclusion is drawn that A.S. Shishkov saw both positive and negative sides in the personality and reforms of Peter I.

Keywords: Peter the Great; A.S. Shishkov; Alexander I; N.M. Karamzin; Catherine II; Tsykler-Sokovnin conspiracy

For citation: Dzhabbarov R.R. A.C. Shishkov o Petre Velikom [A.S. Shishkov on Peter the Great]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 181, pp. 128-136. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-128-136 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Консервативная идеология является популярной и востребованной в политическом пространстве современной России. Но не все представляют историю формирования этого тренда. Истоки российского консерватизма уходят в первую половину XIX века, когда он сложился как сложная масштабная конструкция взаимозависимых ценностей.

Рассматривая консервативное направление общественной мысли той эпохи, нельзя не заметить известного русского писателя, государственного и общественного деятеля А.С. Шишкова (1754–1841). Следует отметить, что он окончил и преподавал в Морском кадетском корпусе, ведшим свое происхождение от основанной Петром I в 1701 г. Школы математических и навигацких наук. Возможно, это отразилось на взглядах А.С. Шишкова. Он занимался литературной деятельностью, главным образом переводами, составив в том числе англо-французско-русский морской словарь. В 1799 г. на А.С. Шишкова были возложены почетные обязанности историографа флота. Будучи удален от двора в начале царствования Александра I, А.С. Шишков полностью посвятил себя научному и литературному поприщу. С 1810 г. А.С. Шишков участвовал в организации и проведении литературных вечеров, получивших название «Беседы любителей русского слова», на которых поднимались не только литературные, но и общественно-политические темы. В сборнике «Чтения в Беседе любителей русского слова», изданном обществом, А.С. Шишков опубликовал «Рассуждения о красотах Святого Писания», «Разговоры о словесности» и «Прибавление к разговорам».

«Рассуждение о любви к Отечеству», опубликованное А.С. Шишковым в 1811 г., заинтересовало Александра I, который назначил его государственным секретарем вме-

сто М.М. Сперанского. В начале Отечественной войны он был автором приказа по армиям от 13 (25) июня 1812 г. и рескрипта графу Николаю Салтыкову о вступлении французов в Россию. По сути дела, А.С. Шишков стал ведущим идеологом Отечественной войны. Манифесты А.С. Шишкова, издаваемые по поводу важнейших событий войны, имели целью поддержание боевого духа русского народа в период отступления армии.

Заняв в 1824 г. посты министра народного просвещения и главнокомандующего делами иностранных вероисповеданий, А.С. Шишков содействовал принятию нового устава о цензуре, прозванным «чугунным». Вплоть до своей смерти в 1841 г. он сохранял пост президента Российской Академии и должность члена Государственного совета [1, с. 524-526].

Примечательно, что А.С. Шишков, подчеркивавший свою русскость и патриотизм, вовсе не был бытовым или идейным славянофилом, несмотря на устоявшееся мнение. «Он <...> любил Германию и Италию и не сомневался в правильности европеизации России» [2, с. 57]. А.С. Шишков женился на Д.А. Шельтинг, внучке служившего Петру I голландского флотоводца В. Шельтинга (1677–1718), что могло отразиться на его взглядах на первого императора. «Это был счастливый брак: пока жена вела хозяйство, адмирал (который жил «самым невзыскательным гостем в собственном доме») посвящал себя тому, что она нежно характеризовала как «патриотические бредни», не находившие применения в их собственном доме. Она осталась лютеранкой» [3, р. 26]. После ее смерти он женился на приверженной католицизму разведенной полячке Ю.О. Нарбут [4, с. 20].

Отношение А.С. Шишкова к Петру Великому было и остается объектом научного интереса историков. Еще в 1870 г. были из-

даны «Записки, мнения и переписка» [5]. В своем сочинении известный педагог В.Я. Стоюнин делает акцент на биографии А.С. Шишкова, восприятии им мест, связанных с Петром I [6]. В 2010 г. вышли в свет Избранные труды А.С. Шишкова [7] со вступительной статьей В.С. Парсамова, в которых были опубликованы ценные источники, проливающие свет на эту проблему. Из современной историографии представляет интерес монография А.Ю. Минакова [8]. Автор отдельно изучает проблему восприятия реформатора консерваторами, но рассматривает только критику А.С. Шишковым Петра I и его правления [8, с. 387]. В статье А.Е. Гребенщикова указывается, что, будучи ярким крепостником, А.С. Шишков критиковал Петра I за сравнение в одном из его указов продажи крестьян с продажей скота [9, с. 114]. Автор отмечал, что А.С. Шишков осуждал «декларативный» указ Петра I от 15 апреля 1721 г., ограничивавший продажу крепостных без семей. Царь-реформатор провозглашался им чуть ли не приверженцем либеральных воззрений на крепостное право [10]. Иностранная литература представлена А. Мартиным. Он полагал, что подробно проработанная концепция русской культуры у А.С. Шишкова имела ретроспективный – в смысле нацеленности на допетровские времена – и изоляционистский характер. А.С. Шишков отвергал, по сути, саму возможность прогресса [3, р. 35].

Цель работы – выяснение образа Петра I у А.С. Шишкова. Задачами являются выделение этапов и направленности эволюции взглядов А.С. Шишкова на реформатора и его деятельность, определение причин ее изменений.

Нами использованы следующие виды исторических источников: законодательные акты, актовые материалы, публицистика, периодика, источники личного происхождения (переписка, дневники, мемуары). Статья написана в методологических рамках интеллектуальной истории. В данной концептуальной модели используется преимущественно проблемно-хронологический метод, исторические факты исследуются на основе принципов историзма и объективности.

Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона утверждает, что у А.С. Шишкова развивалась любовь к родине

под впечатлением рассказов о славных и громких прошедших временах Петра I¹. Действительно, А.С. Шишков припоминал подвиги Петра I [8, с. 136], но отрицательно высказывался об отдельных аспектах петровского царствования. А.С. Шишков в «Записках», объясняя военные успехи Наполеона в России в личной беседе Александру I в 1812 г., скажет: «Государь! Не вы тому причиною, и едва ли в царствование ваше могли отвратить сие слишком усилившееся зло, которого начало идет от великого прародителя вашего Петра I. Он, вместе с полезными искусствами и науками, допустил войти мелочным подражанием, поколебавшим коренные обычаи и нравы. Прочие цари не останавливали сего рождавшегося в нас пристрастия ко всему чужеземному, а особливо французскому» [11, с. 205]. Интересно, что эта цитата в измененном виде приводится В.С. Парсамовым в издании XXI века: «Государь, не вы тому причиною, и едва ли в царствование ваше могли отвратить сие слишком укоренившееся зло, которого начало и от великого впрочем, но в сем случае не предусмотревшего последствий, прародителя вашего Петра Первого. Он вместе с полезными искусствами и науками допустил войти мелочным подражанием» [7, с. 34]. На с. 485 та же цитата повторена, но «Государь!» с восклицательным знаком [7, с. 485]. Другими словами, в 1812 г. А.С. Шишков уверял Александра I, что он не мог нейтрализовать чересчур «усилившееся зло», берущее начало от его великого предка Петра I, который, однако, не предвидел последствия своей культурной политики. Царь-реформатор, привнося «полезные» искусства и науки, заразил Россию ничтожными подражаниями, навредившими народным обычаям и нравам [11, с. 205]. А.С. Шишкова очень беспокоило «повреждение нравов», исходящее от подражания французам-язычникам. По его мысли, Петр I пристрастил россиян ко всему иностранному, а особенно французскому [7, с. 485]. Кажется, что здесь А.Е. Гребенщиков преувеличивает критику А.С. Шишковым реформ Петра I, говоря о связанной с ними «коварной руке» Запада [10, с. 68].

¹ Шишков Александр Семенович // Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона. Спб., 1903. Т. 39а. URL: <http://matchhamyper.viewy.ru/post/64057958> (дата обращения: 07.01.2019).

Н.И. Тургенев отмечал, что «Шишков встречал в штыки любые попытки покушения на священные права дворянства и в своих неистовых речах не щадил даже Петра I <...> нас утешала мысль о том, что мы оказались в одной компании с Петром I» [12, с. 216]. В письме от 25 мая 1816 г. к вдовствующей императрице Марии Федоровне, не хуже Петра I овладевшей токарным делом, А.С. Шишков двойственно оценивает наследие Петра I. Необходимо исправить «ошибку величайшего из монархов, Петра Великого. Он ввел науки и просвещение, но не взял осторожности не допустить вместе с ними войти духу уничижения. Отселе есть у нас науки, но нет их корня; есть просвещение, но не собственное свое, а потому не позволяющее быть нам самими нами: мы почитали себя как бы творением рук чуждых народов. Отселе начало нравственного нашего рабства, от которого мы, при всей силе и торжестве оружия, освободиться не можем; ибо от сего не силою оружия освобождаются, но духом честолюбия и народной гордости, тогда только рождающейся в душах наших, когда воспитывают нас собственные наши отцы, матери и наставники»².

Надо обратить внимание на апологию А.С. Шишковым Петра I, противоречащую предыдущим суждениям: «Благодарим Великого Петра, что он принудил нас украшаться знаниями! – (знаниями, а не заимствованием пустых вещей и пороков. Петр Великий желал науки преселить в Россию, но не желал из Россиян сделать Голландцев, Немцев или Французов; не желал Русских сделать не Русскими)» [13, с. 462]. Возможно, здесь А.С. Шишков полемизирует с княгиней Е.Р. Дашковой. В этом случае он с консервативных позиций отрицает подражательную природу петровских реформ [7, с. 33].

По В.С. Парсамову, А.С. Шишков был закоренелым государственным-монархистом, в чье мировоззрение логично вписывался петровский миф [7, с. 33]. Своеобразной данью установившейся традиции было то, что он называет Петра одним из «виновников просвещения нашего» [13, с. 462].

Восхищаясь Петром I, А.С. Шишков приводит стихи А.Д. Кантемира к Елизавете Петровне: «Отрасль Петра Первого, его же

сердцами Великим и отцем звал больше» [7, с. 101]. Имя Петра использовалось А.С. Шишковым, чтобы льстить Павлу I, что видно из «Записок» [7, с. 375, 384]. В «Рассуждении о любви к Отечеству» А.С. Шишков утверждает, что Петр I превознес Россию на «высокую степень» могущества и известности [14].

А.С. Шишков в «Записках» (1780–1814) уважал учрежденное Петром I коллегиальное устройство и осуждал введение министерств: «казалось мне, что многое после сего не устоит на своем месте, и что новый порядок и новое преобразование вещей едва ли поведут нас по лучшему пути», чем проложенный столь «мудрым монархом» [5, т. 1, с. 87]. Этот факт отмечается и в Избранных трудах [7, с. 425–426]. Неприятие консерваторами упразднения учрежденных Петром I коллегий отмечал уже А.Ю. Минаков, подчеркнувший складывание целой оппозиции по этому поводу, куда входил и С.Н. Глинка [8, с. 64]. Н.Н. Козлова также отмечает критику введения министерств Шишковым [15, с. 175].

А.С. Шишков углублялся в историю петровского правления. В отличие от Павла I «ни Петр Первый, ни Екатерина Вторая оба великие, не жаловали ни лекарей, ни монахов в конники (имя кавалер происходит от слова *cavallo* – конь, лошадь)». По А.С. Шишкову, Петр I «справедливо рассуждал, что звание сие носят на себе врачи душ и телес человеческих, и что первые из них смиренномудрим и благочестием, а другие искусством науки своей и человеколюбивым о больных попечением должны приобретать почтение и любовь народную» [7, с. 424].

Однако А.С. Шишков ссылается в «Записках» на сочинение Сегюра «Изображение князя Потемкина», довольно критично отзывавшемся о Петре I: «Петр Великий принужден был с турками, по их требованиям заключить мир. Карл XII, прежде падения своего, вторгся, с оружием в руках, в сердце России» [7, с. 362]. Более того, А.С. Шишков далее ссылается на сочинение Дюпре де Сен-Мора [16, р. 98]: «Может быть, Петр Первый, во многом великий и прозорливый, в сем случае не предвидел, что из того выйдут последствия, которые отдаляют нас от своего собственного и привлекают более чем должно ко всему чужеземному» [7, с. 422].

Интересно, что в своем письме С.Н. Глинка А.С. Шишков подчеркивал, что необхо-

² Письмо вице-адмирала Шишкова к императрице Марии Федоровне // Русская старина. 1870. Т. 1. С. 520.

димо продолжать «уличать иностранных писателей в их ложных о нас мнениях. Вы совершенно правы: если выписать из книг их все те места, где они рассуждают о России, то ничего не найдем мы в них, кроме хулы и презрения. Везде, а особливо до времен Петра Великого, называют они нас дикими, невеждами и варварами» [17]. В «Записках» А.С. Шишков также утверждает, что большинство иностранных писателей считают русских «непросвещенными невеждами и варварами», особенно это касается допетровских времен. А.С. Шишков категорически не соглашался с подобным мнением, полагая, что Россия была цивилизованной и до Петра I [7, с. 501]. Здесь чувствуется завуалированная критика Петра I.

Кроме того, А.С. Шишков обращал внимание на то, что «Петр Великий, говорят иностранцы, преобразил Россию. Но следует ли из сего заключить, что до него все было неустройство и дикость? Да, при нем Россия поднялась и вознесла высоко главу свою; но и в самые древнейшие веки имела она свои достоинства: один язык ее, сей твердейший меди и мрамора памятник, вопиет громко в уши тех, которые имеют у себя уши» [17]. Более того, А.С. Шишков, что характерно для него, обращает внимание на лингвистическую сторону вопроса: «Посмотрите на ваше Отечество и спросите у него, многими ли словами после великой с ним перемены (царствования Петра I) обогатило оно язык свой. Увы! Держава ваша сделала то же, что и другие. С того времени, как она стала уметь, она заимствовала слова и не сотворила их более. Никакой народ не избегнул общего закона. Повсюду время просвещения было временем безплодия» [17]. Однако А.С. Шишков в запале борьбы с европеизацией призывает воспользоваться петровскими методами: «А жаль дубины Петра Великого! Взять бы ее хоть на недельку из Кунсткамеры, да выбить дурь из дураков и дур. Господи, помилуй, согрешил, грешный!» [17].

В своих «Записках», составленных до 1814 г., А.С. Шишков приводит анекдот, позаимствованный, скорее всего, из сочинения Я. фон Штелина [18, с. 24-34]. Ставя Петра I в пример, А.С. Шишков рассказывает о заговоре против него. Император, получив весть о заговоре, решил все выяснить самостоятельно. Одновременно с ним к заговорщикам

должен был прийти офицер с ротой солдат. Однако царь оказался с заговорщиками один на один и едва не был убит. Петр I признал свою ошибку, заключающуюся в том, что он пришел на час раньше офицера. Однако царь своим мужеством и решительностью парализовал действия заговорщиков. Вскоре подоспели военные, которые их арестовали [7, с. 369-370]. Речь идет о заговоре И.Е. Циклера и А.П. Соковнина, составленном в 1697 г. и закончившемся неудачно. Однако этот анекдот был пересказан очень сжато и неточно [5, т. 1, с. 23-24]. Царь предстает эмоциональным человеком, но с хорошими манерами.

А.С. Шишков рассказывает также о посещении крепости Кенигштайн в Дрездене Петром I в октябре 1712 г. Бывший с ним паж во сне упал на выдающуюся от стены площадку и, не просыпаясь, оказался на краю гибели. Утром это увидели и втащили пажу, назвав площадку «пажеской постелью» [7, с. 396]. Об этой крепости царь упомянул лично: «Оная фортеция зело крепка натурою, ибо стоит на высокой каменной горе, которую возможно назвать непобедимою»³. В этих двух историях А.С. Шишков положительно оценивает действия царя.

А.С. Шишков упоминает, что во время Отечественной войны «Медного всадника» пытались снять с основания и увезти в г. Архангельск, однако, считал эту меру преждевременной, могущей привести народ в «уныние» [7, с. 486]. Интересно, что сведения А.С. Шишкова противоречат известной легенде о майоре Батурине, согласно которой памятник надлежало эвакуировать в Вологодскую губернию. Промедление с эвакуацией говорит о сдержанном отношении к Петру I как А.С. Шишкова, так и правящих кругов.

А.С. Шишков рассказывает, что при Петре Великом к Архангельску подходило военное шведское судно, чтобы хвалиться, что оно там было [7, с. 410]. А.С. Шишков неточно описывает сражение у Новодвинской крепости, произошедшее в дельте Северной Двины 25 июня 1701 г. Шведы пытались обстрелять г. Архангельск, но безуспешно, потеряв два корабля. Разорив несколько прибрежных деревень, они покинули Белое море.

³ Походный журнал 1712 года. Спб., 1854. С. 42.

Кроме того, А.С. Шишков упоминает введенную Петром I баллотировку флотских чинов, за исключением адмиралов и вице-адмиралов, посредством шаров [7, с. 428]. Но есть примечание редакции «Записок», сомневающейся в правдоподобности слов А.С. Шишкова: «Мы не имеем под рукой источников, по которым могли бы проверить подробности постановления, изменившего учрежденное Петром Великим во флоте баллотирование; но знаем, что в высочайше учрежденном докладе 28 сентября 1804 г. была статья, на основании которой баллотированный во флагманы и в высшие чины должен был считаться отстраненным от производства, в случае получения более трети неизбирательных голосов. Может быть новое, порицаемое А.С. Шишковым условие, дававшее такую силу одному неблагоприятному для баллотированного голосу, касалось одних низших офицерских чинов» [5, т. 1, с. 92]. Так как данный порядок, кажется, не запечатлен в других источниках петровского времени, его следует считать вымыслом автора.

В «Рассуждении о старом и новом слоге русского языка» А.С. Шишков приводит поэму М.В. Ломоносова «Петр Великий». Царь предстает в качестве героя, «смотрящим сквозь дым, сквозь кровавые сверкающие мечи, на кровопролитный приступ войск Российских к крепости Ореховцу, что ныне Шлиссельбург». И далее: «Какое посреди лютой брани человеколюбие в Петре I, и какая похвала воинам, представляющимся нам удалыми после сих сказанных выше об них стихов» [7, с. 78]. А.С. Шишков в «Рассуждении о любви к отечеству» также восторженно пишет о взятии Шлиссельбурга Петром I. По преданию, в которое уверовал адмирал, царь приказал М.М. Голицыну отступить, но он ослушался и взял крепость, после чего «Петр облобызал Голицына» [7, с. 262]. Но А.С. Шишкову неизвестно шведское название крепости – Нотебург. В комментариях к изданию Избранных трудов также не упомянуто шведское название города [7, с. 628].

А.С. Шишков часто ставил Петра I в пример. Он считал, что серебряная медаль в честь победы 1812 г. должна вручаться не только военным, и, кроме того, передаваться по наследству старшему сыну. И аргументирует, обращаясь к наследию Петра I: «Если бы Петр Великий на гвардейском знаке изо-

бражение года сделал для одних в то время бывших офицеров, тогда бы давно уже случившееся в том году действие, не представляясь более очам нашим, вышло из нашей памяти». Медаль носилась офицерами Преображенского полка почти 100 лет, однако: «Ныне знак этот, установленный при взятии Ореховца (Шлиссельбурга), и носимый гвардейскими Преображенского полку офицерами, со времен Павла Первого не существует более» [7, с. 561]. Речь идет о памятной золотой медали «На взятие Шлиссельбурга», выбитой в честь одержанной победы мастерами Ф. Алексеевым и Ф.Г. Мюллером. Это была первая по времени русская наградная медаль XVIII века.

Превознося Петра I, А.С. Шишков подчеркивал, что в прошлом воюющие стороны пытались сохранять честь и достоинство друг друга [5, т. 1, с. 439]. В опубликованном извещении «Из Москвы от 17-го октября» упоминается, что в войне со Швецией Петр I при взятии Нарвы испачкал «меч свой кровью своих подданных», посмеявшись осрамить себя грабежами и насилием. Речь идет о предании, согласно которому Петру I только ценой жизни своих солдат удалось удержать их от зверств во взятой Нарве [7, с. 302]. При этом А.С. Шишков не обращает внимания на излишнюю жестокость Петра I по отношению к своим подданным. А.С. Шишков неточен в мелочах: у Петра I была шпага, а не меч.

И далее: «Сколько раз Петр Великий отдавал сам себя на суд, осужденный похвалял судей за правосудие». Комментируя эти слова, А.С. Шишков добавляет: «Подобные поступки царей не только не помрачают их имена, но возбуждают к ним любовь и память в потомстве» [5, т. 2, с. 227].

А.С. Шишков был убежденным сторонником сохранения крепостного права во всех его формах [10, с. 68]. В 1820 г. А.С. Шишков оказался крайне недоволен проектом братьев Н.И. и А.И. Тургеневых, запрещающим продажу крестьян без земли и поодиночке. Авторы ссылались на указ Петра I от 15 апреля 1721 г. о нежелательности и недопустимости продажи крепостных людей, тем более без семьи [7, с. 54]: «Обычай был в России, который и ныне есть, что крестьян и деловых и дворовых людей мелкое шляхетство продает врознь, кто похочет купить, как скотов, чего во всем свете не водится, а наи-

паче от семей, от отца или от матери дочь или сына помещик продает, от чего немалый вопль бывает, и его царское величество указал оную продажу людям пресечь, а ежели не возможно того будет вовсе пресечь, то бы хотя по нужде и продавали целыми фамилиями или семьями, а не порознь, и о том бы при сочинении нынешнего уложения изъяснить, как высокоправительствующие господа сенаторы заборорассудят» [5, т. 2, с. 130]. А.С. Шишков, выдав этот указ Петра I за «простое мнение, отданного на суд правительствующего сената», мотивировал свое несогласие с тем, что в России людей продают как скотов: «В России продаются люди, как люди, а не как скоты» [5, т. 2, с. 117]. Указ не является законом, так как написан «двуличным образом» и никогда не упоминался позднее. А.С. Шишков указывал на неясность терминов: «продавать целыми фамилиями или семьями» [5, т. 2, с. 118]. И потом: «Если рассуждать, что продажа людей унижительно для человечества, то надлежит сперва опровергнуть и уничтожить право всякой продажи» [5, т. 2, с. 122]. Относительно продажи крестьян в отрыве от семей, то непоколебимость такого права А.С. Шишков доказывает философски: «Разлука родственников есть необходимое в жизни зло» [5, т. 2, с. 127]. Департамент законов Госсвета, куда входил А.С. Шишков, отверг проект братьев Тургеневых и подтвердил существующие законы: «по слову Петра Великого: всеу законы писать, когда не хранить их» [5, т. 2, с. 129].

Критика А.С. Шишковым указа Петра I кажется достаточно смелой для того времени [5, т. 2, с. 118]. Интересно, что современники А.С. Шишкова Екатерина II и Павел I, перед которыми он восхищался, также выступали против свободной торговли своими подданными, но это не отразилось на его взглядах [11, с. 213].

Образ Петра Великого у А.С. Шишкова оставался неоднозначным на протяжении всей жизни общественного деятеля. Бесспорно, отношение А.С. Шишкова к Петру I более снисходительно в текстах, созданных для публикации. Положительным Петр I пред-

стает в анекдотах, легендах, преданиях, нередко не имевших реальных прототипов. При этом А.С. Шишков, характеризуя Петра I, склонен опираться на сведения, часть из которых недостоверна. Он часто бывает неточен в мелочах, что указывает на его неглубокое знакомство с историей жизни и деятельности Петра I. Поверхностное знание истории Петровской эпохи приводит к приверженности А.С. Шишкова мифам. Часто адмирал восхищается моральными качествами Петра I. Он является сторонником его административных реформ и особенно его методов. Имя Петра предстает в качестве исторического примера в политической аргументации, упоминается в сугубо прагматических целях, используется в льстивых выражениях. Но иногда А.С. Шишков противоречит самому себе.

Но он осуждает проводимую Петром I европеизацию, призывая петровскими же методами ей противостоять. А.С. Шишков видит идеал общественного устройства в допетровской России, призывая к возврату, прежде всего, в лингвистической сфере. Он не признает и критикует запрет Петра I продавать крепостных отдельно от семей, считая торговлю людьми обычным явлением. В культуре, признавая полезность заимствования искусств и наук, А.С. Шишков обвиняет Петра I в попрании народных обычаев и традиций. Адмирал отмечает чужеродность петровского просвещения, моральную капитуляцию перед европейскими порядками. По его мнению, заимствуя чужие обычаи, Петр I лишил русский народ самобытности. Таким образом, в жизни и деятельности Петра I А.С. Шишков видел как положительные, так и отрицательные стороны.

Результаты работы могут быть применены во время учебного процесса, при подготовке к лекциям и практическим занятиям для высшей школы, а также при написании научно-методических пособий. Исследование поможет выстроить правильную государственную политику в области сохранения исторической памяти и национального самосознания, патриотического воспитания последующих поколений.

Список литературы

1. Сухарева О.В. Кто был кто в России от Петра I до Павла I. М., 2005. 701 с.

2. Мартин А. «Допотопный» консерватизм Александра Семеновича Шишкова // Консерватизм: идеи и люди. Пермь, 1998. С. 54-66.
3. Martin A. *Romantics, Reformers, Reactionaries: Russian Conservative Thought and Politics in the Reign of Alexander I*. DeKalb, 1997. 294 p.
4. Альтишхеллер М.Г. Александр Семенович Шишков // Против течения: исторические портреты русских консерваторов первой трети XIX столетия. Воронеж, 2005. 417 с.
5. Шишков А.С. Записки, мнения и переписка адмирала А.С. Шишкова: в 2 т. Берлин, 1870. Т. 1. 479 с.; Т. 2. 464 с.
6. Стоюнин В.Я. А.С. Шишков. Биография // Вестник Европы. 1877. № 9. С. 236-270; № 10. С. 502-547; № 11. С. 47-118; № 12. С. 465-522.
7. Шишков А.С. Избранные труды. М., 2010. 720 с.
8. Минаков А.Ю. Русский консерватизм в первой четверти XIX века. Воронеж, 2011. 560 с.
9. Гребенчиков А.Е. Взгляды адмирала А.С. Шишкова на сословный вопрос в России // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2015. Т. 20. Вып. 12 (152). С. 111-116. DOI 10.20310/1810-0201-2015-20-12(152)-111-116.
10. Гребенчиков А.Е. Взгляды адмирала А.С. Шишкова на крестьянский вопрос в России в первой четверти XIX века // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: История. Политология. Социология. 2015. № 3. С. 67-70.
11. Щербальский П.К. А.С. Шишков, его союзники и противники // Русский вестник. 1870. Т. 90. № 11/12. С. 193-254.
12. Тургенев Н.И. Россия и русские. М., 2001. 742 с.
13. Шишков А.С. Собрание сочинений и переводов адмирала Шишкова, Российской императорской академии президента и разных ученых обществ члена: в 17 ч. Спб., 1824. Ч. 2. 466 с.
14. Шишков А.С. Рассуждение о любви к Отечеству. URL: http://lib.russportal.ru/index.php?id=authors.shishkov.shishkov1812_05_0001 (дата обращения: 14.01.2019).
15. Козлова Н.Н. Александр Семенович Шишков – основатель российского консерватизма // Вестник Тверского государственного университета. Серия: филология. 2013. Вып. 6. С. 174-180.
16. Dupré de Saint-Maur. L'Hermite en Russie, ou Observations sur les mœurs et les usages russes au commencement du XIXe siècle. P., 1829. Vol. 1. 374 p.
17. Шишков А.С. Славянорусский корнеслов. СПб., 2002. URL: tayny-yazyka.ru/index.php?id=1429 (дата обращения: 15.02.2019).
18. Штелин Я. Подлинные анекдоты из жизни Петра Великого, услышанные из уст знатных особ в Москве и Санкт-Петербурге. М., 1789.

References

1. Sukhareva O.V. *Kto byl kto v Rossii ot Petra I do Pavla I* [Who Was Who in Russia From Peter I to Paul I]. Moscow, 2005, 701 p. (In Russian).
2. Martin A. «Dopotopnyy» konservatizm Aleksandra Semenovicha Shishkova [“Old-fashioned” conservatism of Alexander Semyonovich Shishkov]. *Konservatizm: idei i lyudi* [Conservatism: Ideas and People]. Perm, 1998, pp. 54-66. (In Russian).
3. Martin A. *Romantics, Reformers, Reactionaries: Russian Conservative Thought and Politics in the Reign of Alexander I*. DeKalb, 1997, 294 p.
4. Altshuchhler M.G. Aleksandr Semenovich Shishkov [Alexander Semyonovich Shishkov]. *Protiv techeniya: istoricheskiye portrety russkikh konservatorov pervoy trety XIX stoletiya* [Against the Stream: Russian Conservatives' Historical Portraits of the First Third of the 19th Century]. Voronezh, 2005, 417 p. (In Russian).
5. Shishkov A.S. *Zapiski, mneniya i perepiska admirala A.S. Shishkova: v 2 t.* [Notes, Opinions and Correspondence of Admiral A.S. Shishkov: in 2 vols.]. Berlin, 1870, vol. 1, 479 p., vol. 2, 464 p. (In Russian).
6. Shishkov A.S. *Zapiski, mneniya i perepiska admirala A.S. Shishkova: v 2 t.* [Notes, Opinions and Correspondence of Admiral A.S. Shishkov: in 2 vols.]. Berlin, 1870, (In Russian).
7. Stoyunin V.Y. A.S. Shishkov. Biografiya [A.S. Shishkov. Biography]. *Vestnik Evropy* [Herald of Europe], 1877, no 9, pp. 236-270, no. 10, pp. 502-547, no. 11, pp. 47-118, no. 12, pp. 465-522. (In Russian).
8. Minakov A.Y. *Russkiy konservatizm v pervoy chetverti XIX veka* [Russian Conservatism in the First Quarter of the 19th Century]. Voronezh, 2011, 560 p. (In Russian).
9. Grebenshchikov A.E. Vzglyady admirala A.S. Shishkova na soslovnyy vopros v Rossii [The views of admiral A.S. Shishkov on the estates question in Russia]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2015, vol. 20, no. 12 (152), pp. 111-116. DOI 10.20310/1810-0201-2015-20-12(152)-111-116. (In Russian).

10. Grebenshchikov A.E. Vzglyady admirala A.S. Shishkova na krest'yanskiy vopros v Rossii v pervoy chetverti XIX veka [Views of Admiral A.S. Shishkov on the peasant question in Russia in the first quarter of the XIX century]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya. Politologiya. Sotsiologiya – Proceedings of Voronezh State University. Series: History. Political Science. Sociology*, 2015, no. 3, pp. 67-70. (In Russian).
11. Shchebalskiy P.K. A.S. Shishkov, ego soyuzniki i protivniki [A.S. Shishkov, His Allies and Enemies]. *Russkiy vestnik* [Russian Herald], 1870, vol. 90, no. 11/12, pp. 193-254. (In Russian).
12. Turgenev N.I. *Rossiya i russkiye* [Russia and Russians]. Moscow, 2001, 742 p. (In Russian).
13. Shishkov A.S. *Sobraniye sochineniy i perevodov admirala Shishkova, Rossiyskoy imperatorskoy akademii prezidenta i raznykh uchenykh obshchestv chlena: v 17 ch.* [Works and Translations Collection of Admiral Shishkov, Member of the Russian Imperial Academy of the President and Various Scientific Societies: in 17 parts]. St. Petersburg, 1824, pt 2, 466 p. (In Russian).
14. Shishkov A.S. *Rassuzhdeniye o lyubvi k Otechestvu* [Discourse About Love for Homeland]. (In Russian). Available at: http://lib.russportal.ru/index.php?id=authors.shishkov.shishkov1812_05_0001 (accessed 14.01.2019).
15. Kozlova N.N. Aleksandr Semenovich Shishkov – osnovatel' rossiyskogo konservatizma [Alexander Semyonovich Shishkov – founder of Russian conservatism]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: filologiya – Vestnik TVGU. Series: Philology*, 2013, no. 6, pp. 174-180. (In Russian).
16. Dupré de Saint-Maur. *L'Hermite en Russie, ou Observations sur les mœurs et les usages russes au commencement du XIXe siècle*. Paris, 1829, vol. 1, 374 p. (In French).
17. Shishkov A.S. *Slavyanorusskiy korneslov*. St. Petersburg, 2002. (In Russian). Available at: tayny-yazyka.ru/index.php?id=1429 (accessed 15.02.2019).
18. Shtelin Y. *Podlinnyye anekdoty iz zhizni Petra Velikogo, uslyshannyye iz ust znatnykh osob v Moskve i Sankt-Peterburge* [Genuine Anecdotes from the Life of Peter the Great, Heard from the Mouth of Nobles in Moscow and St. Petersburg]. Moscow, 1789, 592 p. (In Russian).

Информация об авторе

Джаббаров Руслан Рашидович, аспирант, кафедр истории, философии, политологии и социологии. Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Саратовский социально-экономический институт (филиал), г. Саратов, Российская Федерация. E-mail: dzhabbbarovruslan@yandex.ru

Вклад в статью: общая концепция статьи, поиск и анализ литературы, написание и оформление статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0382-2080>

Поступила в редакцию 22.03.2019 г.

Поступила после рецензирования 24.04.2019 г.

Принята к публикации 28.05.2019 г.

Information about the author

Ruslan R. Dzhabbbarov, Post-Graduate Student, History, Philosophy, Political Science and Sociology Department. Plekhanov Russian University of Economics, Saratov Socio-Economic Institute (branch), Saratov, Russian Federation. E-mail: dzhabbbarovruslan@yandex.ru

Contribution: main study conception, literature search and analysis, manuscript drafting and design.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0382-2080>

Received 22 March 2019

Reviewed 24 April 2019

Accepted for press 28 May 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-137-143
УДК 93/94

Тамбовская публичная библиотека как элемент провинциальной культурной среды

Людмила Николаевна ПАТРИНА

ТОГБУК «Тамбовская областная универсальная научная библиотека им. А.С. Пушкина»
392036, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 17
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8892-4544>, e-mail: lnp@tambovlib.ru

Tambov public library as an element of provincial cultural environment

Lyudmila N. PATRINA

Tambov Regional Universal Scientific Library named after A.S. Pushkin
17 Internatsionalnaya St., Tambov 392036, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8892-4544>, e-mail: lnp@tambovlib.ru

Аннотация. Актуальность исследования обусловливается необходимостью восполнения историографического пробела в изучении деятельности общедоступных библиотек дореволюционной России как элементов провинциальной культурной среды. Рассмотрена история образования и деятельности Тамбовской публичной библиотеки (открыта в г. Тамбов в 1833 г.). Новизной работы служит введение в оборот ранее не использовавшихся при характеристике публичных библиотек исторических источников. Предметом исследования выступают особенности штатного расписания, характер использования фонда, способы функционирования акционерной компании в библиотеке, специфика выпуска и реализации акций, социальный состав читателей. Важным элементом исследования является изучение проблем упадка Тамбовской публичной библиотеки в пореформенное время, причины недостаточности материальных средств и попытки передать учреждение на баланс тамбовского городского бюджета. Отмечена роль частной инициативы в деле обустройства библиотеки на разных этапах ее развития. Дана оценка выпускавшимся при учреждении каталогов книг, являющихся одними из первых печатных библиографий публичных библиотек России. В рамках изучения читательских пристрастий пользователей рассмотрены оценки директора гимназии и ректора духовной семинарии Тамбова, в задачи которых входил надзор за чтением учащихся и выполнением библиотекарями циркуляров и постановлений министра народного просвещения. Теоретический и конкретно-исторический анализ работы Тамбовской публичной библиотеки позволил сделать выводы о значительном влиянии деятельности библиотечного учреждения на местную культурную среду. Подчеркивается, что образование библиотеки сближало структуру провинциального общества, способствовало качественным социально-культурным трансформациям в среде местного населения.

Ключевые слова: Тамбовская публичная библиотека; книжный каталог; чтение; частная благотворительность; Тамбовская губерния

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-09-00484.

Для цитирования: Патрина Л.Н. Тамбовская публичная библиотека как элемент провинциальной культурной среды // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 181. С. 137-143. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-137-143

Abstract. The relevance of the study is due to the need to fill the historiographical gap in the study of public libraries activities of pre-revolutionary Russia as an element of the provincial cultural environment. We consider formation and activities history of Tambov public library (opened in the city of Tambov in 1833). Novelty of the work is the introduction of previously unused historical sources in the characteristic of public libraries. The subject of the study are staffing table features,

use pattern of the fund, ways of functioning of the stock company in public library, specifics of shares issue and disposition, social composition of readers. An important element of the study is the research of Tambov public library decline problems in post-reform time, reasons for the lack of material resources and attempts to transfer institution to the balance of the Tambov city budget. We note the role of private initiative in the arrangement of library at different stages of its development. We assess the books catalogues published at the institution which are one of the first printed bibliographies of public libraries in Russia. In the framework of literary preferences of library users study, we consider the assessments of the gymnasium director and Tambov Seminary rector, whose tasks included supervision of students' reading and librarians' implementation of circulars and decrees of public education minister. Theoretical and concrete historical analysis of Tambov public library allowed to draw conclusions about the significant impact of the library institution on the local cultural environment. We emphasize that the formation of library brought together the structure of provincial society, contributed to the qualitative social and cultural transformations of local population.

Keywords: Tambov public library; book catalogue; reading; private charity; Tambov Governorate

Acknowledgments: The study was funded by Russian Foundation for Basic Research according to the research project no. 19-09-00484.

For citation: Patrina L.N. Tambovskaya publichnaya biblioteka kak element provintsial'noy kul'turnoy sredy [Tambov public library as an element of provincial cultural environment]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 181, pp. 137-143. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-137-143 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Одним из наиболее заметных событий в культурной жизни российской провинции является открытие в разных частях Российской империи публичных библиотек. Впервые об идее их организации в губернских и уездных городах заговорили в 1830-е гг. в кабинетах Вольного экономического общества (ВЭО). Инициатива полезного начинания принадлежала президенту Общества, видному российскому государственному и общественному деятелю, экономисту Николаю Семеновичу Мордвинову. В апреле 1830 г. он обратился к министру внутренних дел А.А. Закревскому с предложением организации общественных библиотек для развития народного образования и просвещения [1, с. 496].

Среди виднейших аспектов своей инициативы Н.С. Мордвинов выделил несколько базовых положений: «...во-первых, это возрождение духа общественности и взаимных советов у жителей, кои ныне не имеют общего места для встречи и рассуждений о делах, касающихся успехов просвещения и промышленности; во-вторых, открытие большого сбыта для хороших сочинений по части науки и промышленности, кои доселе у нас почти не имеют хода, а чрез то многие из ученых людей обратятся к изданию полезных книг; в-третьих, открытие мест, в коих могут посылать для обнародования сочинители, изобретатели машин и усовершенствов-

ванных способов промышленности и предприниматели разных нововведений – свои проекты, рассуждения, программы, описания, модели и рисунки разных изображений; в-четвертых, открытие возможностей через места сии собирать разные статистические сведения...» [1, с. 496-497].

Несмотря на усиление консервативного начала во внутренней политике, полное демократическое начинание Н.С. Мордвинова было поддержано министром просвещения, после чего циркуляры о необходимости создания публичных библиотек были направлены российским губернаторам. 5 июля 1830 г. Циркуляр № 777 «О заведении в губерниях публичных библиотек для чтения» получил и тамбовский руководитель. В типовом сообщении министр находил огромную общественную пользу организации провинциального библиотечного дела и желал скорейшего открытия новых учреждений. «Создание публичных библиотек в губерниях, – отмечалось в Циркуляре, – распространит вообще все сведения и открытия как в науках, искусствах, так и кругу земледельческой мануфактурной и торговой промышленности и предоставит всем легкие средства к чтению и обогащению себя всеми полезными сведениями и открытиями»¹.

¹ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 161. Оп. 1. Д. 2765. Л. 2.

Реакция на Циркуляр у коронной администрации была оперативной. Уже в августе 1830 г. губернский предводитель дворянства И.И. Ознобишин предлагал губернатору И.С. Миронову потенциально пригодное для размещения библиотеки помещение в кадетском корпусе². Помимо удобного расположения это предложение способствовало и экономии бюджетных средств, недостаток которых тогда повсеместно чувствовался. Призывая губернские власти открывать библиотеки в своих городах, государство тем не менее не находило средства на поддержку их деятельности. Согласно решению Министерства просвещения, руководить библиотеками должен был попечительский комитет из высокопоставленных чиновников под председательством губернатора³. Комитет не только должен был определять вектор развития образованных библиотек, но и искать средства на комплектование фонда и оплату труда библиотечного персонала [2, с. 218].

Первая эпидемия холеры, охватившая весь центр России, существенно задерживала реализацию предложений Н.С. Мордвинова. Чиновники направляли все средства на борьбу с опасным заболеванием, параллельно успокаивая возникающие крестьянские волнения [3, с. 78-80]. Тем не менее, о создании нового учреждения местные власти забыть не могли. Подготовка проектов работы библиотек помимо Тамбова проходила также в Орле, Пскове, Туле, Саратове, Харькове, Астрахани, Вятке и других городах. Всего к открытию готовились 39 публичных библиотек, из них 8 должны были действовать в губернских городах [4, с. 114-119].

Первая в истории г. Тамбов общедоступная библиотека открылась для посетителей 6 декабря (по ст. ст.) 1833 г.⁴ Как и большинство губернских, библиотека не имела собственного здания. Первое время она размещалась в доме дворянского собрания, после чего была переведена в помещение приказа общественного призрения. Тем не менее ее организация расценивалась общественностью как незаурядное начинание.

В 1834 г. утверждаются Правила Тамбовской публичной библиотеки, устанавли-

вавшие порядок работы и управления учреждением⁵. Как и было задумано в общем проекте Н.С. Мордвинова, библиотека отдавалась в ведение особого комитета, «...который под председательством Гражданского Губернатора составляется из Губернского Предводителя Дворянства и других почетных особ»⁶. Для управления делами библиотеки комитет определял библиотекаря, на которого возлагалась ответственность за сохранность книг и другого имущества. Ежемесячно он должен был отчитываться о состоянии хозяйственных дел, обслуживания читателей. Кроме того, в помощь председателю назначались два помощника и два переплетчика, которые к тому же по очереди исполняли должности сторожей.

В силу крайне незначительных финансовых возможностей Правила определяли возможность финансирования библиотеки через организацию акционерной компании. 29 мая (по ст. ст.) 1834 г. подобный проект был реализован: император Николай I утвердил постановление комитета министров о разрешении тамбовскому дворянству собрать 50 тыс. рублей для выпуска 500 акций. Члены компании предусматривали выплату дивидендов в размере 40 % от общей суммы доходов, 30 % шло на комплектование фонда, и оставшиеся 20 % – на заработную плату работникам библиотеки⁷.

Среди списка держателей акций доминировали представители местной дворянской элиты (Гагарины, Вельяминовы, Андриевские). Кроме того, заслуживает внимания тот факт, что акционерами выступили также многие учебные заведения Тамбовской губернии⁸.

Каждый член общества, купивший больше 4 акций, автоматически становился членом комитета Общества. Однако в силу того, что большинство акционеров не проживали в Тамбове, на собрании 1940 г. было предложено выбрать любых четырех человек, постоянно находившихся в губернском центре⁹.

Публичный характер деятельности учреждения подтверждали особенности его

⁵ ГАТО. Ф. 178. Оп. 1. Д. 2765. Л. 53.

⁶ Правила для Тамбовской Публичной Библиотеки // Московские ведомости. 1835. 13 янв. С. 1507.

⁷ ГАТО. Ф. 178. Оп. 1. Д. 4. Л. 53.

⁸ Там же. Л. 54-57.

⁹ Там же. Л. 8.

² ГАТО. Ф. 161. Оп. 1. Д. 276. Л. 5.

³ РГИА (Российский государственный исторический архив). Ф. 733. Оп. 7. Д. 16. Л. 462.

⁴ ГАТО. Ф. 178. Оп. 1. Д. 4. Л. 53.

штатного расписания. Библиотека предусматривала ежедневный формат работы, исключая «воскресные и табельные дни». Читатель мог посетить учреждение с 10 часов утра до 14 часов дня с октября по апрель. С мая по сентябрь библиотека переходила на летний график работы и действовала уже 19 часов.

В то же время существенно снижал популярность библиотеки платный характер использования фонда. За получение книг на дом абоненты платили до 30 руб. (20 руб. – за выдачу периодических изданий), за работу с литературой в читальном зале каждый пользователь отдавал 15 руб. Среди публичных библиотек это была самая высокая плата за пользование услугами [5, с. 7]. Ситуацию несколько сглаживало только то, что существовали определенные дни – «табельные и праздничные», когда правом бесплатного обслуживания пользовались ученики гражданских и духовных училищ, канцелярские служители и ремесленники.

Очевидно, что финансовые возможности тамбовчан в этот период не согласовывались с обозначенными прейскурантами. В 1835 г. постоянных подписчиков библиотеки насчитывалось всего 61 человек и, как показала история учреждения, – это был максимум за все дореформенное время. В 1838 г. библиотека работала с 48 подписчиками, в 1948 г. их количество снизилось до 16. В состав читателей входили самые состоятельные strаты (дворяне, офицеры и чиновники), однако и они сильной потребности в чтении не испытывали из-за развитых традиций семейного чтения в домашних библиотеках.

Чуть лучше обстояли дела с работой читального зала. По числу выдаваемых книг Тамбовская «публичка» уверенно занимала первое место в России. В 1830-е гг. здесь выдали от 2500 до 4300 экземпляров. В 1840-е гг. книговыдача существенно уменьшилась, тем не менее она продолжалась считаться относительно высокой (от 800 до 1400 экземпляров).

Одной из причин относительной популярности читального зала являлся значительный книжный фонд, который на первых порах насчитывал свыше 11 тыс. экземпляров. Подобным фондом располагала лишь Одесская библиотека, (что также считалось предметом гордости), так как большинство

публичных библиотек в этот период располагали не более 3 тыс. книг. Основу тамбовского фонда составляли издания, присланные по распоряжению Министерства внутренних дел. Сюда входили подшивки Горного журнала, Московского телеграфа, Истории русского народа. Кроме того, по распоряжению министра просвещения Уварова библиотеки снабжались книгами из Академии наук, Департамента народного просвещения. Также ряд книг был подарен состоятельными горожанами в первые годы после ее открытия [6, с. 449-453].

Для ориентации в пространстве огромного фонда Правление выпускает собственные каталоги. В 1836 г. вышел в свет первый каталог ТПБ, который обобщил 2444 издания, в 1842 г. его дополнило второе издание, содержащее уже более 3 тыс. книг и журналов. Изданные каталоги, если и не были самыми первыми печатными каталогами публичных библиотек России, то являлись таковыми по количественным показателям включенных в них изданий [6, с. 449-453].

Об уникальности такого каталога Тамбовской библиотеки говорит и то, что в остальных учреждениях России к использованию предлагались рукописные списки имеющихся, печатные же каталоги (помимо Тамбовской) имелись в 8-ми публичных библиотеках России: Воронежской, Екатеринославской, Калужской, Минской, Одесской, Орловской (Вятская губ.), Симферопольской и Харьковской губерний [7, с. 18-19].

В 1840 г. в связи с прекращением аренды здания Приказа общественного призрения возник вопрос о строительстве собственного корпуса. Для ликвидации дефицита и без того скромного бюджета библиотеки местная администрация приняла решение о выпуске дополнительного тиража акций (150 акций по 100 облигаций) [8, с. 73]. Одновременно при содействии губернатора А.А. Корнилова в пользу библиотеки начался сбор частных пожертвований. В результате предпринятых мер удалось собрать 12 тыс. рублей серебром – солидную для середины XIX века сумму.

Накопленный капитал вместе с выручкой от продажи акций позволил начать долгожданное строительство (24 мая 1842 г.). По плану проекта предполагалось возвести собственный двухэтажный корпус с помещением для читального зала, хранилища книг, их

выдачи читателям. Строительство продолжалось на протяжении трех лет и все-таки увенчалось успехом. Впервые в российской глубинке было построено отдельное здание публичной библиотеки, отвечающее всем требованиям библиотечного дела [8, с. 74]. Не в пример Тамбовской, в большинстве библиотек рассматриваемого времени читальным залом служила комната для выдачи книг на дом.

Уже в 1845 г. весь фонд библиотеки переехал на новое место. Однако дефицит средств, ожидаемо возникший в результате строительства, сказался на работе учреждения. Все библиотечные комнаты было решено разместить на втором этаже здания, а нижний этаж и подвалы отдать в аренду для восстановления положительного баланса учреждения. Арендатор нашелся достаточно быстро, и в том же 1845 г. первый этаж нового здания занял клуб местных дворян и владельцев конных заводов – Коннозаводское собрание, выплачивая правлению 1360 руб. ежегодно [9, с. 39].

Начиная с 1850 гг., библиотека фактически приходит в упадок. Главной причиной снижения интереса к учреждению являлось ее неудовлетворительное материальное положение. Имевшихся сумм не хватало ни на покрытие расходов, как на комплектование, так и на выплату дивидендов акционерам. С целью ликвидации дефицита бюджета библиотеку решено было заложить в Приказ общественного призрения, а деньги использовать для уплаты долгов. Однако бюрократические проволочки, а также позиция сотрудников Приказа не позволили реализоваться задуманному. Последующее существование библиотеки признавалось бесперспективным. В 1858 г. здание единственной публичной библиотеки г. Тамбов закрыли, а ее книги были перенесены в две комнаты второго этажа и оставлены без присмотра. Аналогичная судьба ждала остальные библиотеки страны. Из 39 губернских учреждений, открытых по проекту Н.С. Мордвинова, к началу 1860-х гг. осталось действовать только 15 [10, с. 67].

Реформа российского образования 1860-х гг. и рост числа грамотных способствовали значительному подъему интереса к чтению. В 1867 г. тамбовское земство выделило 23628 руб. для создания 101 нового учебного заведения в регионе [5, с. 8]. В ре-

зультате значительного роста сети образовательных организаций быстро встал вопрос об открытии новых библиотечных учреждений.

Не была забыта и Тамбовская публичная библиотека. В 1868 г. она возобновила работу. Основным контингентом ее читателей стали учащиеся учебных заведений губернского центра. Однако фонд «Публички» пополнялся слабо, что повлияло на отток читателей в другие библиотеки города, возникшие в 1870–1880-е гг.

В пореформенное время библиотека сохраняет тот же стиль управления, который складывался на протяжении десятилетий. Руководство библиотеки осуществлялось от имени попечительского комитета из высокопоставленных коронных чиновников губернии. Кроме того, в члены правления вошли также директор местной гимназии и духовной семинарии Тамбова. В их непосредственные обязанности входил как надзор за читательскими пристрастиями учащихся, так и за выполнением библиотекарями циркуляров и постановлений министра народного просвещения и распоряжений духовного ведомства. С 1871 г. надзорные функции от учебных заведений представляли ректор семинарии архимандрит Дмитрий и директор Тамбовской гимназии И.Ф. Тихий.

О характере читательских интересов посетителей библиотеки в этот период может поведать характеристика, напечатанная в «Тамбовских епархиальных ведомостях» за 1873 г. ректором семинарии. По наблюдениям архимандрита Дмитрия, воспитанники «большую часть берут романы иностранных писателей, как то: Сю, Скриба, Дюма», которые не только «относятся к отсталой литературе», но и «по своему более вредны, чем полезны, т. к. своим пустым, а нередко и не нравственным содержанием сбивают с толку молодые умы». В то же время «лучшие сочинения» (Шекспира, Шиллера, Шпильгагена) воспитанники «почти не могут достать», в результате чего их головы засариваются различными не нравственными сценами, и притупляется эстетический вкус¹⁰.

Основным источником существования библиотеки в этот период стали немногочисленные частные пожертвования, проценты с

¹⁰ Журнал Съезда о.о. депутатов Тамбовской епархии в 1873 году // Тамбовские епархиальные ведомости. 1873. № 6. С. 168.

акций, сдача в аренду своего собственного здания. Общая сумма за чтение книг по подписке за 1877–1881 гг. составила всего 478 руб. 30 руб. ежегодно приносили правлению проценты с капитала и 1360 руб. от сдачи в аренду помещения [5, с. 9]. На расширение деятельности, исходя из полученных сумм, не приходилось надеяться. Поэтому Комитет неоднократно пытался, благодаря посредничеству губернатора, передать библиотеку городу.

С 1877 г. члены Тамбовской городской Думы, наконец, изъявили желание принять библиотеку в свое ведение, но без сохранения обременений перед акционерами. Так как Комитет не считал себя вправе освободить себя от взятых обязательств перед акционерами, то передача библиотеки в ведение города была отложена. Даже в 1915 г., когда все акционеры Тамбовской публичной библиотеки полностью отказались от своих прав на дивиденды, библиотека не встала на баланс города, «так как причт Архангельской церкви, являющийся собственником акций

на дом, не получил... разрешения от Синода на уступку акций»¹¹.

Начавшаяся революция фактически парализовала деятельность Тамбовской публичной библиотеки. В 1918 г. ее фонд в соответствии с декретом «Об охране библиотек и книгохранилищ РСФСР» был национализирован.

Таким образом, организация Тамбовской публичной библиотеки, несмотря на сложности организации, можно расценивать как незаурядное явление для истории и культуры Тамбовской губернии. Возникнув как инициатива сверху, она просуществовала более 80 лет, став первым опытом распространения культурной инфраструктуры на Тамбовщине. Создание библиотеки сближало структуру провинциального общества, способствовало качественным социально-культурным трансформациям в среде местного населения.

¹¹ Публичная библиотека // Тамбовский листок. 1915. 18 февр.

Список литературы

1. *Иконников В.С.* Граф Н.С. Мордвинов: историческая монография, составленная по печатным и рукописным источникам. СПб., 1873. 578 с.
2. *Медведева О.В.* Развитие библиотечного дела в г. Тамбове в XIX в. // Социально-экономические явления и процессы. 2011. № 7 (29). С. 217-221.
3. *Суворин Р.В.* Эпидемические заболевания в Тамбовской губернии в первой половине XIX века: причины, проявления, меры по преодолению // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2015. Вып. 8 (148). С. 151-156.
4. *Матвеев М.Ю.* Публичные и народные библиотеки в Российской империи в 1850–1860-х гг. // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2012. № 4. С. 114-121.
5. *Патрина Л.Н.* Деятельность Тамбовской публичной библиотеки // Библиотека: исторический аспект и современное состояние: материалы науч.-практ. конф. Тамбов, 2005. С. 5-12.
6. *Патрина Л.Н., Горелкина О.В.* Книжный фонд Тамбовской публичной библиотеки: история образования и характер собрания // Тамбов в прошлом, настоящем и будущем: материалы 9 Всерос. науч. конф. Тамбов, 2019.
7. *Сабетова М.В.* Из истории формирования библиотечного фонда ТОУНБ имени А.С. Пушкина // Библиотека: исторический аспект и современное состояние: материалы науч.-практ. конф. Тамбов, 2005. С. 17-22.
8. *Медведева О.В.* Библиотечное дело Тамбовской губернии: основные даты // Библиотечное дело как часть историко-культурного наследия Тамбовской губернии (XVIII–XX вв.). Тамбов, 2007. 237 с.
9. *Ромах Н.И.* Развитие библиотечного дела на Тамбовщине в XIX веке // Очерки истории культуры Тамбовского края. Тамбов, 1993. С. 36-45.
10. *Абрамов К.И.* Читатели публичных библиотек России в первой половине XIX в. // Библиотековедение. 2001. № 1. С. 60-68.

References

1. *Ikonnikov V.S. Graf N.S. Mordvinov: istoricheskaya monografiya, sostavlennaya po pechatnym i rukopisnym istochnikam* [Count N.S. Mordvinov: Historical Monograph, Composed of Printed and Manuscript Sources]. St. Petersburg, 1873, 578 p. (In Russian).

2. Medvedeva O.V. Razvitie bibliotchnogo dela v g. Tambove v XIX v. [Development of library work in Tambov in nineteenth century]. *Sotsial'no-ekonomicheskie yavleniya i processy – Social and Economic Phenomena and Processes*, 2011, no. 7 (29), pp. 217-221. (In Russian).
3. Suvorin R.V. *Epidemicheskie zabolevaniya v Tambovskoy gubernii v pervoy polovine XIX veka: prichiny, proyavleniya, mery po preodoleniyu* [Epidemic diseases in Tambov province in the first half of the 19th century: causes, manifestations, measures to overcome]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2015, no. 8 (148), pp. 151-156. (In Russian).
4. Matveev M.Y. *Publichnye i narodnye biblioteki v Rossijskoj imperii v 1850–1860 gg.* [Public and people's libraries in the Russian Empire in 1850–1860's]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury – Vestnik of Saint Petersburg State University of Culture*, 2012, no. 4, pp. 114-121. (In Russian).
5. Patrina L.N. Deyatel'nost' Tambovskoy publichnoy biblioteki [Activity of Tambov public library]. *Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Biblioteka: istoricheskiy aspekt i sovremennoe sostoyanie»* [Proceedings of the Scientific and Practical Conference “Library: Historical Aspect and Current State”]. Tambov, 2005, pp. 5-12. (In Russian).
6. Patrina L.N., Gorelkina O.V. Knizhnyy fond Tambovskoy publichnoy biblioteki: istoriya obrazovaniya i kharakter sobraniya [Book fund of Tambov public library: the history of formation and nature of collection]. *Materialy 9 Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii «Tambov v proshlom, nastoyashchem i budushchem»* [Proceedings of the 9th All-Russian Scientific Conference “Tambov in the Past, Present and Future”]. Tambov, 2019. (In Russian).
7. Sabetova M. V. *Iz istorii formirovaniya bibliotchnogo fonda TOUNB imeni A.S. Pushkina* [From the formation history of Tambov Regional Universal Scientific Library named after A.S. Pushkin library fund]. *Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Biblioteka: istoricheskiy aspekt i sovremennoe sostoyanie»* [Proceedings of the Scientific and Practical Conference “Library: Historical Aspect and Current State”]. Tambov, 2005, pp. 17-22. (In Russian).
8. Medvedeva O.V. Bibliotchnoye delo Tambovskoy gubernii: osnovnyye daty [Librarianship of Tambov Governorate: main dates]. *Bibliotchnoye delo kak chast' istoriko-kul'turnogo naslediya Tambovskoy gubernii (XVIII–XX vv.)* [Librarianship as a Part of Historical and Cultural Heritage of Tambov Governorate (18th–20th Centuries)]. Tambov, 2007, 237 p. (In Russian).
9. Romakh N.I. Razvitiye bibliotchnogo dela na Tambovshchine v XIX veke [Librarianship development in Tambov Region in the 19th century]. *Ocherki istorii kul'tury Tambovskogo kraya* [Essays on Culture History of Tambov Region]. Tambov, 1993, pp. 36-45. (In Russian).
10. Abramov K.I. Chitateli publichnykh bibliotek Rossii v pervoy polovine XIX v. [Readers of public libraries of Russia in the first half of the 19th century]. *Bibliotekovedenie* [Library and Information Science], 2001, no. 1, pp. 60-68. (In Russian).

Информация об авторе

Патрина Людмила Николаевна, зам. директора. Тамбовская областная универсальная научная библиотека им. А. С. Пушкина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: lnp@tambovlib.ru

Вклад в статью: концепция исследования, работа с архивными документами и материалами, написание текста статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8892-4544>

Поступила в редакцию 27.05.2019 г.

Поступила после рецензирования 17.06.2019 г.

Принята к публикации 05.07.2019 г.

Information about the author

Lyudmila N. Patrina, Deputy Director. Tambov Regional Universal Scientific Library named after A.S. Pushkin, Tambov, Russian Federation. E-mail: lnp@tambovlib.ru

Contribution: study conception, work with archival documents and materials, manuscript text drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8892-4544>

Received 27 May 2019

Reviewed 17 June 2019

Accepted for press 5 July 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-144-148
УДК 27

Устроение Тамбовской духовной семинарии: Тамбовская епархия в 1860–1870-х годах

митрополит Тамбовский и Рассказовский ФЕОДОСИЙ (Васнев)

Религиозная организация «Тамбовская епархия Русской православной церкви (Московский патриархат)»
392002, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Набережная/Августа Бебеля, 80/2
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8850-0418>, e-mail: troveo@mail.ru

Arrangement of the Tambov Theological Seminary: Tambov Diocese in the 1860–1870s

Metropolitan of Tambov and Rasskazovo THEODOSIUS (Vasnev)

Tambov Eparchy of the Russian Orthodox Church (Moscow Patriarchate)
80/2 Naberezhnaya/August Bebel St., Tambov 392002, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8850-0418>, e-mail: troveo@mail.ru

Аннотация. Духовные учебные заведения появились в России в царствование Петра I. Во второй половине XIX столетия это были уже сложившиеся школы духовного образования и воспитания. За 20 лет реформирования духовных учебных заведений на Тамбовской кафедре пребывали авторитетные епископы, оказавшие большое влияние на церковную жизнь не только в Тамбовской губернии, но и в Российском государстве. Первым в этом ряду стоит святитель Феофан Затворник. Архипастыри Земли Тамбовской в этот период создали условия для развития духовной семинарии. Это касалось и образовательного процесса и духовно-нравственного воспитания. Их забота проявлялась в построении духовной школы, новых знаний, ими уделялось достаточное внимание и хозяйственным вопросам. Забота о семинаристах была неподдельной, выражалась в каждодневной неустанной заботе об их устроении. В свою очередь Тамбовская епархия проявляла заботу об устроении мужских и женских монастырей, приходской гимназии и других вопросах жизнедеятельности епархии.

Ключевые слова: духовные учебные заведения; духовные семинарии; архипастырь; Тамбовская епархия

Для цитирования: *Феодосий (Васнев), митрополит Тамбовский и Рассказовский. Устроение Тамбовской духовной семинарии: Тамбовская епархия в 1860–1870-х годах // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 181. С. 144–148. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-144-148*

Abstract. Theological educational institutions appeared in Russia in the reign of Peter I. In the second half of the 19th century, these were already established schools of theological education and upbringing. In 20 years of reforming theological schools in Tambov department, authoritative bishops arrived, having a great influence on church life not only in Tambov Governorate, but also in Russian state. The first in this series is Saint Theophan the Recluse. During this period the archpastors of Tambov Land created the conditions for the seminary development. This concerned the educational process and spiritual and moral education. Their care was manifested in the construction of theological school and new knowledge. Sufficient attention was also paid to economic issues. Concern for seminarians was not fake, expressed in the daily relentless care for their organization. For its turn, the Tambov eparchy showed concern for the organization of male and female monasteries, the parochial gymnasium, and other issues of the eparchy's life.

Keywords: religious schools; seminaries; archpastor; Tambov diocese

For citation: *Theodosius (Vasnev), Metropolitan of Tambov and Rasskazovo. Ustroeniye Tambovskoy dukhovnoy seminarii: Tambovskaya eparkhiya v 1860–1870-kh godakh [Arrangement of the Tambov Theological Seminary: Tambov Diocese in the 1860–1870s]. Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities, 2019,*

vol. 24, no. 181, pp. 144-148. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-144-148 (In Russian, Abstr. in Engl.)

«Епархиальный архиерей, как главный начальник духовных училищ своей епархии, имеет высшее наблюдение за исполнением в семинарии сего устава», – так определял обязанности правящего епископа по отношению к семинарии устав 1867 г.¹ Архиерей имел право посещать семинарию в любое время, входить во все семинарские дела, присутствовать на экзаменах. Все свои замечания епископ излагал письменно и направлял в качестве предложений семинарскому Правлению, которое принимало по ним необходимые решения. Как правило, постановления Правления никогда не противоречили предложениям архипастыря. Это свидетельствовало о том, что Правление прислушивалось к замечаниям правящего епископа как к своему «главному начальнику», действуя в строгом соответствии с полномочиями, отведенными Правлению новым уставом. В свою очередь, тамбовские архипастыри в своих обязанностях по отношению к духовной семинарии никогда не стремились к мелочному контролю за всеми действиями Правления, давая семинарии некоторую автономию.

За двадцать лет подготовки и проведения реформ духовных учебных заведений на Тамбовской кафедре находились очень авторитетные епископы, оказавшие впоследствии большое влияние на церковную жизнь в Российском государстве. Первым в этом ряду стоит святитель Феофан (Говоров), прославленный Русской православной церковью в лике святых в юбилейном 1988 г.

В июне 1859 г. состоялись наречение и хиротония архимандрита Феофана во епископа Тамбовского и Шацкого. Его служение в Тамбовской епархии продолжалось недолго, до 1863 г., но и за это короткое время святитель успел приобрести всеобщую глубокую любовь своей паствы. Кроме таких человеческих качеств, как необыкновенная кротость, редкая деликатность, заботливое внимание к нуждам и потребностям каждого человека, архипастыря отличал талант и великолепные организаторские способности во всех сферах церковной жизни. Пристальное

внимание владыка уделял и Тамбовской семинарии. Именно по инициативе святителя Феофана был открыт класс иконописи и решалась проблема с комплектацией и изысканием средств на проведение реформ. Вникал архипастырь и в учебный процесс. Так, просматривая конспекты учителей за 1860 г., он оставил некоторые замечания на них. Например, преподавателю патристики он рекомендовал составить единый конспект; по логике и психологии предлагал в начале курса составлять вопросы и давать их для разбора ученикам; по гражданской истории призывал рассказывать историю своими словами, а по церковной истории сам задавался вопросом: «Как ухитриться, чтобы знать церковную историю?»² Заботился святитель Феофан и о знании воспитанниками Священного Писания, давая конкретные рекомендации с целью усилить его чтение. Выполняя его рекомендации, преподаватель К. Говоров в декабре 1860 г. рапортовал преосвященному: «В среднем 2-м отделении прочтена была мною вся книга Иова, как в славянском, так и в русском переводе, ...общее содержание книги, равно и частное расположение частей сдано воспитанникам для заучения»³. После святителя Феофана (Говорова), пожалуй, никто из тамбовских архипастырей так подробно не вникал в учебный процесс в семинарии.

Сменил святителя Феофана на Тамбовской кафедре епископ Феодосий II (Шаповаленко), который управлял епархией с 1863 по 1873 г. Владыка Феодосий происходил из семьи священника, получил высшее богословское образование, закончив Киевскую духовную академию со степенью магистра богословия. Он был инспектором сначала в Полтавской, а затем – в Киевской духовных семинариях. После этого последовательно занимал должность ректора Волынской, Полтавской и Воронежской духовных семинарий [1]. Он хорошо был знаком с учебным процессом, хозяйственной частью и другими семинарскими делами. Епископу Феодосию пришлось применять свою архиерейскую власть, чтобы разрешать те конфликты, ко-

¹ Свод уставов и проектов уставов духовных семинарий 1808–1814, 1862, 1867, 1884, 1897 гг. Спб.: Синодальная типография, 1908. С. 12.

² ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 186. Оп. 66. Д. 2. Л. 1.

³ Там же. Л. 2.

которые возникали в семинарии в его время. Один из них был связан с противоречиями, которые возникли между ректором семинарии протоиереем Михаилом Зефировым и инспектором Никанором Маловым. Другой – с деятельностью протоиерея Георгия Хитрова, критиковавшего деятельность семинарского Правления. Когда протоиерей Г. Хитров выступил со своими заявлениями, то владыка поспешил защитить семинарию, отстранив протоиерея Георгия от должности члена педагогического собрания, о чем 29 марта 1873 г. доносил в Святейший синод следующее: «Мною устранен от должности члена педагогического и распорядительного собрания Правления семинарии протоиерей Г. Хитров. Протоиерей Г. Хитров делал донесение епархиальному съезду духовенства, бывшему в январе месяце 1873 г., в котором он жаловался съезду на незаконное будто бы и самопроизвольное действие семинарского Правления как в экономическом, так и в учебно-воспитательном отношении. Съезд, не считая себя вправе входить в рассмотрение его донесения, предложил мне его в подлиннике при своих журналах, и я требовал от семинарского Правления объяснений против каждого его пункта. Правление семинарии не допустило никаких действий незаконных и самопроизвольных. Г. Хитров, зная, что съезд не имеет права вмешиваться в семинарское Правление, жалуется ему, очевидно с тем, чтобы поставить семинарское Правление и епархиальное духовенство во враждебные отношения»⁴. При епископе Феодосии в 1863 г. открылось Тамбовское епархиальное женское училище, давшее дочерям местного духовенства возможность получать среднее образование у себя на родине.

Епископ Палладий I (Раев), бывший ректор Санкт-Петербургской духовной академии, занимал Тамбовскую кафедру с 1873 по 1876 г. Вся ответственность по проведению реформ в Тамбовской семинарии легла на его плечи. Не случайно, видимо, в годы преобразований на Тамбовскую кафедру назначались архиереи, хорошо знакомые со спецификой духовно-учебных заведений. По воспоминаниям современников, прибыв на кафедру, «епископ Палладий стал устроить семинарию

и училищное общежитие»⁵. Он настоял на открытии дополнительного класса в семинарии и подвиг тамбовское духовенство на создание общежития для своекоштных воспитанников. Процесс реформирования семинарии епископ непрерывно контролировал лично, часто давая весьма разумные советы. Так, на летней сессии 1874 г., слушая доклад комиссии по общежитию, съезд духовенства епархии постановил объявить благодарность комиссии за проделанную работу. Съезд просил Его Преосвященство сделать распоряжение об исправлении плана и сметы согласно предложениям комиссии и ходатайствовать перед Святейшим синодом о выделении дополнительных финансовых средств. Хорошо владея ситуацией по сути дела, владыка написал на журнале заседаний съезда следующую резолюцию: «Читал. Жаль, что оо. депутаты отнеслись к прописанному здесь важному предмету поспешно и недовольно практически, а) следовало бы назначить для построения предполагаемого дома комиссию из людей опытных и деятельных, пользующихся доверием оо. депутатов, таковая комиссия подготовила бы все данные к благоприятной резолюции сего дела и непосредственно снеслась бы с г. архитектором, относительно исправления плана и сметы, и б) необходимо было бы ныне же постановить, с торгов ли отдать построение, или производить хозяйственным образом. Что касается до уступки участка семинарской усадьбы в собственность епархиального духовенства, то на это едва ли можно надеяться»⁶. Деятельность епископа Палладия (Раева) на Тамбовской кафедре вызвала неоднозначные оценки его современников. Многие упрекали его в излишней трате церковных средств и в стремлении к роскоши. Спустя год после его смерти, в 1899 г., (архипастырь закончил свой земной путь в сане митрополита Санкт-Петербургского в 1898 г.) в «Тамбовских епархиальных ведомостях» появилась статья, защищавшая почившего владыку от нападок его недоброжелателей. Она называлась: «Заботы митрополита Палладия (Раева) о духовно-учебных заведениях

⁵ Заботы митрополита Палладия (Раева) о духовно-учебных заведениях Тамбовской епархии // Тамбовские епархиальные ведомости. 1899. № 2. С. 38.

⁶ Журнал съезда духовенства Тамбовской епархии 1874 г. // Тамбовские епархиальные ведомости. 1874. № 14. С. 410.

⁴ ГАТО. Ф. 186. Оп. 79. Д. 77. Л. 17.

Тамбовской епархии». В заметке отмечались несомненные заслуги архипастыря перед Тамбовской духовной семинарией. В ней, в частности, говорилось о том, что по его инициативе было устроено семинарское общежитие, началось приобретение новых зданий для Липецкого и Шацкого духовных училищ, а также осуществлена кардинальная перестройка семинарских корпусов.

На долю епископа Палладия II (Ганкевича), управлявшего Тамбовской епархией с 1876 по 1885 г., выпала миссия окончательного приведения Тамбовской духовной семинарии в соответствие со стандартами нового устава. Ему пришлось заниматься достраиванием семинарских корпусов, руководить их окончательной отделкой и приемкой в эксплуатацию. Владыка Палладий совершил и освящение новых семинарских зданий. Со времени епископа Палладия здания Тамбовской духовной семинарии, в которых в настоящее время находятся аудитории Тамбовского государственного технического университета, претерпели лишь незначительные изменения. 10 сентября 1880 г. впервые в истории семинарии ее посетил министр народного просвещения А.А. Сабуров⁷. При епископе Палладии (Ганкевиче) в 1877 г. состоялось открытие дополнительного отделения в 1-м классе семинарии, чему так много внимания уделял епископ Палладий (Раев), не успевший довести это дело до конца. Можно сказать, что во время владыки Палладия (Ганкевича) семинария переживала относительно стабильный период своей истории. Только в 1884 г. в ней произошел случай, получивший широкий резонанс в городе и потребовавший архипастырского вмешательства. Связан он был с попыткой само-

убийства одного из учеников. Воспитанник 1-го класса семинарии Константин Анцеров был оставлен на второй год из-за неуспеваемости. Данное обстоятельство расстроило его так, что он произвел в себя выстрел, оставшись, к счастью, в живых. По решению Тамбовской духовной консистории семинарист К. Анцеров был подвергнут епитимии с запрещением причащаться Святых Христовых Таин в течение пяти лет. Это решение было одобрено епископом Палладием, который, однако, внес поправку, разрешавшую семинариста «допускать к Святому Причащению в случае смертельной опасности»⁸. Как и его предшественники, епископ Палладий до своей архиерейской хиротонии был хорошо знаком с учебно-воспитательным процессом и хозяйственными заботами духовной школы, поскольку был преподавателем и ректором Могилевской семинарии.

В изучаемый период тамбовские архипастыри играли важную созидательную роль в жизни Тамбовской духовной семинарии. Они всегда живо интересовались нуждами духовной семинарии, вникали в учебный процесс, не оставляли своим попечением тему духовно-нравственного воспитания семинаристов, заботились о расширении духовной школы и строительстве новых зданий, уделяли должное внимание хозяйственным вопросам. Вместе с тем нельзя сказать, что их роль в жизни семинарии была ключевой. Скорее всего, забота о семинарии для тамбовских архипастырей была столь же ответственной святительской обязанностью, таким же важным и необходимым архипастырским делом, как и их каждодневная неустанная забота об устройении мужских и женских монастырей, приходской жизни и других сторон жизни и деятельности Тамбовской епархии.

⁷ Посещение Тамбовской духовной семинарии А.А. Сабуровым // Тамбовские епархиальные ведомости. 1880. № 13. С. 787.

⁸ ГАТО. Ф. 186. Оп. 90. Д. 26. Л. 4.

Список литературы

1. Мануил (Лемешевский), митрополит. Русские православные иерархи. М., 2002–2004. Т. 3. С. 122–123.

References

1. Manuil (Lemeshevskiy), Metropolitan. *Russkiye pravoslavnyye iyerarkhi* [Russian Orthodox Hierarchs]. Moscow, 2002–2004, vol. 3, pp. 122–123. (In Russian).

Информация об авторе

митрополит Тамбовский и Рассказовский Феодосий (Васнев), кандидат богословия, магистр теологии. Тамбовская епархия Русской православной церкви (Московский патриархат), г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: troveo@mail.ru

Вклад в статью: идея, работа с архивными документами и материалами, написание статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8850-0418>

Поступила в редакцию 04.10.2018 г.

Поступила после рецензирования 02.11.2018 г.

Принята к публикации 30.01.2019 г.

Information about the author

Metropolitan of Tambov and Rasskazovo Theodosius (Vasnev), Candidate of Theology, Master of Theology. Tambov Eparchy of the Russian Orthodox Church (Moscow Patriarchate), Tambov, Russian Federation. E-mail: troveo@mail.ru

Contribution: idea, work with archival documents and materials, manuscript drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8850-0418>

Received 4 October 2018

Reviewed 2 November 2018

Accepted for press 30 January 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-149-155
УДК 93/94

Вотчинные архивы в усадьбах тамбовских помещиков: национализация документального наследия

Руслан Магометович ЖИТИН

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6031-6088>, e-mail: istorik08@mail.ru

Patrimonial archives of the Tambov landowners' estates: the documentary heritage nationalization

Ruslan M. ZHITIN

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6031-6088>, e-mail: istorik08@mail.ru

Аннотация. Рассмотрен потенциал вотчинного делопроизводства имений российских помещиков как исторического источника для характеристики особенностей развития помещичьих хозяйств после отмены крепостного права. Изучены: судьба вотчинных архивов России в сравнительном аспекте с историей других стран, механизмы национализации ценностей из наиболее крупных тамбовских имений, ее последствия для документальных коллекций. Важным элементом работы стало рассмотрение историографических аспектов работы с документооборотом частных поместий. Рассмотрение позиций А.М. Анфимова, Л.П. Ковальченко, Л.П. Минарик относительно источниковых качеств вотчинного делопроизводства позволило выявить достоинства и недостатки использования вотчинных документов в исторических исследованиях. Конкретные характеристики делопроизводства помещиков рассмотрены на материале отдельного фонда Ново-Покровского имения в Тамбовской губернии (Государственный архив Тамбовской области). Фонд объединяет 1309 единиц хранения, отражающих историю поместья от момента его покупки в 1895 г. и до ликвидации имения в 1918 г. Разнообразие делопроизводственной документации показывает развитость и сложность административного управления конкретного поместья. В структуру архива входят распоряжения, циркуляры и инструкции Главной канцелярии управляющему, административные распоряжения главноуправляющего начальникам отдельных участков, дела о покупке графом А.В. Орловым-Давыдовым других имений в Тамбовской губернии, книги сводных бюджетов экономий, годовые отчеты, рефераты входящих бумаг, сводная производственная статистика по отдельным владениям, данные кредитования. Данные материалы являются надежными источниками для изучения экономических последствий модернизации крупных хозяйств.

Ключевые слова: помещичье хозяйство; предпринимательство; Тамбовская губерния; вотчинное делопроизводство; национализация

Благодарности: Статья подготовлена при поддержке гранта Президента РФ (МК-6315.2018.6).

Для цитирования: Житин Р.М. Вотчинные архивы в усадьбах тамбовских помещиков: национализация документального наследия // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 181. С. 149-155. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-149-155

Abstract. We consider the potential of the Russian landowners' estates patrimonial records management as a historical source for the features characteristic of the landlord economy development after the serfdom abolition. We study the fate of patrimonial archives of Russia in the comparative aspect with the history of other countries, mechanisms of values nationalization from the largest Tambov estates, its consequences for documentary collections. An important element of the work

was the consideration of historiographical aspects of the work with the private estates document circulation. Consideration of the positions of A.M. Anfimov, L.P. Kovalenko, L.P. Minarik regarding authentic qualities of patrimonial records management allows to identify the advantages and disadvantages of using patrimonial documents in historical research. Specific characteristics of landlords' records management are considered on the material of a separate Fund of the Novo-Pokrovsky estate in the Tambov Governorate (State archive of the Tambov Region). The Fund combines 1309 units, reflecting the history of the estate from the time of its purchase in 1895 until the liquidation of the estate in 1918. A variety of records management documentation shows the development and complexity of administrative control of a certain manor. The structure of the archive includes orders, circulars and instructions of the Main office to the manager, administrative orders of the chief manager to the heads of individual districts, cases of purchase by count A.V. Orlov-Davydov of other estates in the Tambov Governorate, books of summary budgets of savings, annual reports, abstracts of incoming papers, summary production statistics on individual holdings, credit data. These materials are reliable sources for studying the economic consequences of modernization of large landlords' economy.

Keywords: landlord economy; entrepreneurship; Tambov Governorate; patrimonial records management; nationalization

Acknowledgements: The study is funded by grant of President of the Russian Federation according to the research project (MK-6315.2018.6).

For citation: Zhitin R.M. Votchinnyye arkhivy v usad'bach tambovskikh pomeshchikov: natsionalizatsiya dokumental'nogo naslediya [Patrimonial archives of the Tambov landowners' estates: the documentary heritage nationalization]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 181, pp. 149-155. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-149-155 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Материалы вотчинных архивов – важная составная часть личных фондов в усадьбах помещиков. Вотчинные архивы отражали уникальный материал о структуре земельных угодий в имениях, эффективности и масштабах их производственного комплекса, о количестве местных рабочих и служащих, способах администрирования владениями. В их составе хранились юридические, служебные и управленческие документы, бумаги на права владения собственностью, жалованные грамоты, купчие на землю и т. д. Особую ценность вотчинным архивам придает наличие в них документации на наемный персонал: ведомости о заработной плате, стаже работы, квалификации отдельных специалистов. В совокупности материалы вотчинных архивов являются важнейшим источником по истории помещичьего хозяйства России.

Судьба документального наследия вотчинных архивов после революционного 1917 г. сложна и противоречива. Социалистическая революция в России и Декрет о земле означали конец всей системе управления частновладельческой собственностью. После октября 1917 г. обитатели большинства усадеб покинули их, оставив десятилетиями собираемые коллекции книг, документов, личных вещей.

Изучение истории дворянского землевладения и помещичьего хозяйства в 1917–1918 гг. в Тамбовской губернии показывает чудовищную картину погромного движения. В течение сентября–октября 1917 г. было разграблено около 190 имений [1, с. 12]. Особенно сильно досталось крупным, рационалистически организованным комплексам, развитие которых требовали наличия развитого штата наемных рабочих и сложных систем документирования информации.

Национализация на Тамбовщине имела свои особенности. Реализации ленинского Декрета о земле в губернии предшествовало эсеровское «Распоряжение № 3»¹, ориентированное на относительно мирный переход помещичьей земельной собственности в руки крестьянства. Все местные имения передавались волостным земским комитетам, которые состояли из выборных крестьян. Они-то и должны были перераспределить частные угодья. Несмотря на то, что уже к апрелю 1918 г. в губернии было поставлено на учет 1273 экономии, мирный переход земель не состоялся. Из выявленных 197 случаев крестьянских беспорядков, 156 (79 %) имений были разгромлены до их принятия на учет, в

¹ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 1058. Оп. 1. Д. 3. Л. 280.

41 (21 %) – учет предшествовал разгрому [1, с. 14].

Национализация нанесла огромный ущерб частновладельческим архивам. Сотрудники земельных комитетов составляли описи национализированного инвентаря, культурных ценностей, но уровень созданных описей оставался желать лучшего. Предметы, не имевшие практического значения (ноты, книги, картины, иконы), учитывались, в лучшем случае, количественно, а, в основном, пачками, сундуками, шкафами, киотами. Архивы в описях земельных органов не упоминаются, так как ценности для них не представляли, более того, мешали, передавать их было некуда. С целью освобождения помещения большинство усадебных архивов сознательно уничтожалось, как совершенно ненужный хлам.

Усадебные архивы подвергались особой опасности еще и потому, что «в советских кругах муссировалась мысль уничтожить все документы о помещичьей собственности на землю» [2, с. 23]. 20 июня 1918 г. Московским областным комиссариатом земледелия было издано специальное постановление, обязывающее всех бывших собственников недвижимых имуществ «немедленно представить в местные земельные отделы Советов имеющиеся в их распоряжении планы, запродажные, купчие крепости, нотариальные проекты таковых, дарственные записи, наследственные акты, вводные листы и другие документы, относящиеся до принадлежавших им недвижимых имуществ» [3].

Варварское отношение к частным коллекциям и архивам – частая практика народных движений. Это хорошо иллюстрируют примеры из «революционного прошлого» многих стран. Так, Великая французская революция буквально опустошила архивы потомственной аристократии, уничтожив ценнейшие документы и материалы. В ходе народных бунтов были потеряны бесценные собрания времен Карла Великого (в том числе по причине их «феодалного» прошлого). Бесчисленное количество документов погибло также при перевозке Ватиканского архива в Париж, где не было обеспечено должное внимание к процедуре переезда. После завершения Революции старинным документам отводили вполне утилитарное значение. Вплоть до 1838 г. национализированные кол-

лекции документов использовались для производства картузов к пушечным зарядам» [4].

Россия революционной поры от мировой практики не отставала. Охрана усадебных архивов могла быть осуществлена только профессиональными учреждениями и объединениями, специально созданными для охраны и сбора архивов, сотрудники которых понимали ценность брошенных на «произвол судьбы» бумаг.

С 28 мая 1918 г. вопросами сохранения и использования памятников истории и культуры в стране стал ведать новый Музейный отдел Наркомпроса. В июне 1918 г. был обнародован Декрет Совета Народных Комиссаров «О реорганизации и централизации архивного дела в РСФСР» [5, с. 9-15]. Подписи под знаменитым документом поставили В.И. Ленин, В.Д. Бонч-Бруевич и Н.П. Горбунов. Одновременно в стране появилось Главное управление архивным делом при Наркомпросе РСФСР, призванное упорядочить работу советских архивных учреждений.

Декреты об архивах и архивном деле незамеченными в провинции не остались, однако выполнялись без должного внимания к ценности частных коллекций. Начало организации государственного архива в Тамбове было положено 13 ноября 1918 г. [6, с. 3]. Основным хранилищем области стало Главное Управление архивным делом, куда перешло 14 фондов из собраний Тамбовской губернской ученой архивной комиссии. Работа по выявлению и систематизации новых дел происходила достаточно медленно, о чем красноречиво говорит хотя бы тот факт, что через три года после организации архива его хранилища пополнились только 22 новыми фондами [6, с. 4].

Описанием ценностей из наиболее крупных тамбовских имений занимались эмиссары Музейного отдела Наркомпроса. В имениях Строгановых (Знаменка), Ю.А. Зилоти (Знаменское Козловского уезда) работал эмиссар Е.В. Сахаров. Усадьбы Караул, Мара обследовали А.В. Лебедев и А.В. Чичерин. Учетом имущества в имении Бенкендорфов в Соновке занимался эмиссар А.А. Семенов. Эмиссарами были подготовлены описи ценностей, наиболее интересные архивы, библиотеки, живописные полотна, коллекции были вывезены в Москву, частично переданы в Народный музей им. В.И. Ленина (Тамбов) [7, с. 95].

Вывозка ценностей из других имений тормозилась острым транспортным кризисом и низкой организаторской подготовкой членов народных комитетов. Волостные советы, состоявшие из сельских активистов и призванные содействовать спасению и учету «предметов старины», не могли оценить значение усадебной архитектуры, памятников искусства, ценности библиотек и архивов. Дворянская культура была для них непонятной и чуждой. Сельчан интересовали лишь те вещи, которым можно было найти конкретное применение в хозяйстве. Но даже в тех случаях, когда учет ценностей все-таки происходил, возникали сложности с их вывозом из усадеб. Доходило до того, что бывшие владельцы поместий лично предлагали помощь в транспортировке и сохранении их вещей. По просьбе Е.В. Сабуровой (с. Александровка Тамбовского уезда) были вывезены в Москву архивы А.А. Сабурова, писателя В.А. Сологуба и дипломата П.А. Сабурова [8, с. 36]. Часть владельцев самостоятельно охраняли изъятые ценности, продолжая жить в национализированных домах.

Труды эмиссаров продолжались и после 1919 г., но они приобрели дополнительные направления. Советская модернизация сельского хозяйства требовала перепрофилирования производства частных имений с учетом новой обстановки. Бывшие дома сельскохозяйственных рабочих и служащих, дворянские усадьбы передавались под жилые постройки. Живой и мертвый инвентарь, предметы домашней обстановки (в том числе и сохранившиеся художественные ценности) переходили в пользование земельных отделов, отдельные предметы (чаще всего мебель) передавались для нужд местных клубов, школ и т. д.

Подсчитать или реконструировать количество утраченных в те годы вещей, частных коллекций книг, вотчинных документов сегодня вряд ли удастся. От нескольких сотен крупных хозяйств Тамбовской губернии, строивших производства с развитыми формами администрирования, фактически уцелел только один архив – архив Ново-Покровской экономии в Тамбовском уезде², вотчинные документы остальных владений практи-

чески не сохранились. В целом, мы имеем дело с достаточно значительными и, к сожалению, безвозвратно утерянными архивными ценностями.

Однако судьба вотчинного делопроизводства в XX веке – это не только история их национализации и сохранения, но и проблемы их разработки и изучения. И здесь вотчинным архивам повезло не больше. Комплексный анализ материалов вотчинных архивов в отечественной исторической науке начался только в 1960-х гг. Тогда исследователи обратились к малоизученным на тот момент проблемам социально-экономического развития помещичьих хозяйств.

Одной из первых к монографическому описанию крупнейших имений Центральной России обратилась Л.П. Минарик. На материалах архива Ракитянского имения Юсуповых (Курская губерния) ею была проанализирована система экономических и социальных отношений в изучаемой экономике, обобщены социальные характеристики местных работников [9]. Разработку вотчинного архива Мекленбург-Стрелецких Европейской России в это же время предпринял и А.М. Анфимов [10]. В целом, советскими учеными были затронуты многие важные вопросы развития частных имений в России, установлены факторы и формы их развития. Дальнейшее исследование частных хозяйств должно было вестись на основе расширения источниковой базы, разработки новых вотчинных архивов. Но, конкретные исторические успехи изучения вотчинного делопроизводства так и не были закреплены.

Более того, некоторыми из историков была признана общая неэффективность применения материалов отдельных вотчинных архивов для характеристики уровня и состояния помещичьих хозяйств. Концентрированно данная позиция была выражена И.Д. Ковальченко [11]. Характеризуя возможности вотчинных архивов как исторических источников, он не признал серьезного значения вотчинного делопроизводства для успешного анализа развития имений, отрицал законность использования вотчинных архивов для выработки выводов обобщающего характера.

Таким образом, потенциал вотчинного делопроизводства в советской историографии остался нераскрытым. Между тем современ-

² ГАТО. Ф. 195. Оп. 1. (Ново-Покровская контора имений и свеклосахарного и рафинадного завода графа А.А. Орлова-Давыдова). Ед. хр. 1113.

ные исследования отдельных имений [12] подтверждают ценность вотчинного делопроизводства как отдельного типа источников.

Фонд Ново-Покровского имения в Тамбовской губернии объединяет 1309 единиц хранения. На сегодня – это один из самых крупных вотчинных архивов России. В общей сложности материал охватывает три десятилетия истории Ново-Покровского хозяйства – от момента его покупки Орловым-Давыдовым в 1895 г. и до ликвидации имения в 1918 г.

К значительному размеру фонда и его сохранности имелись определенные предпосылки. Ново-Покровка принадлежала к числу передовых хозяйств Тамбовщины. Имение располагало значительным административным аппаратом, развитыми нормами администрирования. Все вопросы по управлению экономией решались штатом вотчинной конторы. В отличие от других владений Тамбовской губернии, Ново-Покровка не была разграблена. Большевики были заинтересованы в сохранении местного производственного комплекса с целью его дальнейшего перефилирования и экономической адаптации к новым условиям.

В обработку сотрудникам тогда еще Тамбовского губернского архива делопроизводственные материалы поступили в 1926 г. в общем количестве 4769 дел. В 1939 г., когда фонд был взят на учет, провели пересистематизацию. В результате предпринятых работ количество дел в фонде уменьшилось до 3280.

В 1950 г. сотрудники Государственного архива Тамбовской области составили единую опись всех дореволюционных документов фонда. Документы были систематизированы по хронологическому принципу. В общей совокупности осталось 1337 дел. После новой систематизации в 1960 г. в фонде остается 1309 дел. Остальные документы были уничтожены. Окончательная усовершенствованная опись всех имеющихся в фонде документов создается в 1988 г.³

Фонд дает детальное представление о содержании вотчинных архивов. Большую группу документов образует делопроизводственная документация, показывающая развитость и сложность административного управления имением, характеристику суще-

ствовавших практик управления экономией, контроля местной администрации и их изменения во времени. Сюда относятся распоряжения, циркуляры и инструкции Главной конторы управляющему, административные распоряжения главноуправляющего начальника отдельных участков, дела о покупке графом А.В. Орловым-Давыдовым других имений в Тамбовской губернии.

Большой интерес представляет материал второй группы, дающий представления об экономической динамике развития хозяйства Орловых-Давыдовых. Достаточно подробно в фонде представлен конкретный материал о структуре земельных угодий, способах землепользования и размерах посевов, о площади арендованной земли, стоимости скота, инвентаря, вопросах страхования, реализации сельскохозяйственной продукции, о степени доходности местного хозяйства. Материалы вотчинного хозяйства в Ново-Покровском дополняются в описи значительным количеством дел о строительстве на территории имения свеклосахарного завода, его производительности, реализации продукции и национализации в 1918 г. Обилие хозяйственной статистики в целом позволяет во всей полноте раскрыть ряд важных вопросов организации ново-покровской экономии, осветить динамику производственных показателей имения, проследить изменения в основных отраслях на протяжении достаточно большого промежутка времени.

Социальные характеристики местных рабочих и служащих условно можно выделить в отдельную группу. Фонд располагает личными делами рабочих и служащих, порядком их рабочего дня, табелями на выдачу заработной платы, договорами о найме рабочей силы, условиями ее работы и практикуемыми здесь нормами социального страхования. Благодаря этим документам во многом проясняется жизнь рабочих и служащих в имении, раскрываются мотивы их прихода на работу, степень влияния производства экономии на быт и менталитет населяющих ее работников.

Однако, при всем обилии попыток систематизации и полезности хронологической шифровки дел в фонде, его материалы остаются достаточно плохо структурированными тематически. Демографические, социальные, экономические характеристики перемежева-

³ ГАТО. Ф. 195. Оп. 1. С. 8.

ны, материалы статистики для разных лет отличаются разной подачей данных, индивидуальные и коллективные характеристики рабочих и служащих в большинстве случаев не разнесены. Все это затрудняет работу с документами, снижает скорость обработки документов фонда. Очевидно, что формы работы с вотчинными архивами придется в дальнейшем дорабатывать, учитывая их значительный объем и разнообразие материала.

Таким образом, революционные перемены начала XX века особенно остро отразились на судьбе личных архивов. Находясь в составе частных усадебных коллекций, вотчинные документы более других пострадали в результате народных движений. Они уничтожались вместе с частными коллекциями книг, выбрасывались как ненужный матери-

ал. На данный момент хотя бы частичная реконструкция существовавших когда-то архивных комплексов затруднена, а в некоторых случаях просто невозможна. В начале XX столетия историки только приступали к освоению огромного богатства частных архивов, большинство из которых так и не были разобраны. Однако даже те материалы, которые сейчас хранятся в центральных и региональных архивах, содержат ценнейшие сведения для изучения целого ряда научных проблем: от анализа экономической стороны развития частных имений до рассмотрения быта и повседневности наемных работников в экономиях. Неся в себе огромные перспективы для исследований, вотчинные архивы продолжают ждать своего комплексного изучения.

Список литературы

1. Крестьянское движение в Тамбовской губернии (1917–1918): документы и материалы / под ред. В. Данилова, Т. Шанина. М., 2003. 480 с.
2. Автократов В.Н. Из истории централизации архивного дела в России (1917–1918 гг.) // Отечественные архивы. 1993. № 3.
3. Быкова Л.А. Усадебные архивы // Тверская усадьба. URL: http://www.akra-city.ru/archivi/ocherki_01/ocherki_1.htm (дата обращения: 19.03.2019).
4. Малышева С.Ю. Основы архивоведения. Казань: Татарское Республиканское изд-во «Хэтер», 2002.
5. Митяев К.Г. Ленинский декрет 1 июня 1918 г. и советское архивоведение // Советские архивы. 1968. № 3. С. 9-15.
6. Государственный архив Тамбовской области: путеводитель / под ред. А. Плешакова. Тамбов, 1949. 258 с.
7. Милосердова Е.И. Художественное наследие Тамбовских дворянских усадеб в первые послереволюционные годы. Взаимосвязь провинции и центра // Традиции регионального краеведения: история, современность и перспективы развития: материалы межрегион. науч.-практ. конф., посвящ. 130-летию Тамбовской ученой архивной комиссии / отв. ред. Л.Н. Патрина. Тамбов, 2015. 134 с.
8. Кученкова В.А. Усадьбы Тамбовской губернии. Тамбов, 2010. 38 с.
9. Минарик Л.П. Система помещичьего хозяйства в Ракитянском имении Юсуповых // Материалы по истории сельского хозяйства и крестьянства СССР. М., 1962. С. 377-398.
10. Анфимов А.М. Карловское имение Мекленбург-Стрелицких в конце XIX – начале XX в. // Материалы по истории сельского хозяйства и крестьянства СССР. М., 1962. С. 348-377.
11. Ковальченко И.Д., Селунская Н.Б., Литваков Б.М. Социально-экономический строй помещичьего хозяйства Европейской России в эпоху капитализма: Источники и методы изучения. М., 1982. 264 с.
12. Житин Р.М. Социально-экономические аспекты модернизации хозяйственного комплекса крупного имения на микроуровне (по материалам Ново-Покровского имения гр. А.В. Орлова-Давыдова): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Тамбов, 2014. 24 с.

References

1. Danilov V., Shanin T. (eds.) *Krest'yanskoye dvizheniye v Tambovskoy gubernii (1917–1918): dokumenty i materialy* [Peasant Movement in Tambov Province (1917–1918): Documents and Materials]. Moscow, 2003, 480 p. (In Russian).
2. Avtokratov V.N. Iz istorii tsentralizatsii arkhivnogo dela v Rossii (1917–1918 gg.) [From the history of centralization of archival business in Russia (1917–1918)]. *Otechestvennyye arkhivy* [National Archives], 1993, no. 3. (In Russian).

3. Bykova L.A. Usadbenyye arkhivy [Manor Archives]. *Tverskaya usad'ba* [Tver Manor]. (In Russian). Available at: http://www.akra-city.ru/archivi/ocherki_01/ocherki_1.htm (accessed 19.03.2019).
4. Malysheva S.Y. *Osnovy arkhivovedeniya* [Basics of Archival Science]. Kazan, Tatar Republican "Kheter" Publ., 2002. (In Russian).
5. Mityayev K.G. Leninskiy dekret 1 iyunya 1918 g. i sovetskoye arkhivovedeniye [Lenin's decree of June 1, 1918 and Soviet archival science]. *Sovetskiye arkhivy* [Soviet Archives], 1968, no. 3, pp. 9-15. (In Russian).
6. Pleshakov A. (ed.). *Gosudarstvennyy arkhiv Tambovskoy oblasti: putevoditel'* [State Archive of Tambov Region: Guide-Book]. Tambov, 1949, 258 p. (In Russian).
7. Miloserdova E.I. Khudozhestvennoye naslediye Tambovskikh dvoryanskikh usad'eb v pervyye poslerevolutsionnyye gody. Vzaimosvyaz' provintsii i tsentra [Artistic heritage of Tambov noble estates in the first post-revolutionary years. The relationship between the province and the center]. *Materialy mezhregional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 130-letiyu Tambovskoy uchenoy arkhivnoy komissii «Traditsii regional'nogo krayevedeniya: istoriya, sovremennost' i perspektivy razvitiya»* [Proceedings of the Trans-Regional Scientific and Practical Conference, Dedicated to 130th Anniversary of Tambov Scientific Archive Commission "Traditions of Regional Local Studies: History, Modernity and Prospects of Development"]. Tambov, 2015, 134 p. (In Russian).
8. Kuchenkova V.A. *Usad'by Tambovskoy gubernii* [Estates of the Tambov Governorate]. Tambov, 2010, 38 p. (In Russian).
9. Minarik L.P. Sistema pomeshchich'yego khozyaystva v Rakityanskom imenii Yusupovykh [The system of landlord economy in Rakityansky estate of Yusupovs]. *Materialy po istorii sel'skogo khozyaystva i krest'yanstva SSSR* [Proceedings on the Rural Agriculture and Peasantry History of USSR]. Moscow, 1962, pp. 377-398. (In Russian).
10. Anfimov A.M. Karlovskoye imeniye Meklenburg-Strelitskikh v kontse XIX – nachale XX v. [Karlovskoye estate of Mecklenburg-Strelitz in the end of 19th – early 20th centuries]. *Materialy po istorii sel'skogo khozyaystva i krest'yanstva SSSR* [Proceedings on the Rural Agriculture and Peasantry History of USSR]. Moscow, 1962, pp. 348-377. (In Russian).
11. Kovalchenko I.D., Selunskaya N.B., Litvakov B.M. *Sotsial'no-ekonomicheskiy stroy pomeshchich'yego khozyaystva Evropeyskoy Rossii v epokhu kapitalizma: Istochniki i metody izucheniya* [Social and Economic System of Landlord Economy of European Russia in the Era of Capitalism: Sources and Methods of Study]. Moscow, 1982, 264 p. (In Russian).
12. Zhitin R.M. *Sotsial'no-ekonomicheskiye aspekty modernizatsii khozyaystvennogo kompleksa krupnogo imeniya na mikrourovne (po materialam Novo-Pokrovskogo imeniya gr. A.V. Orlova-Davydova): avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [Social and Economic Aspects of Modernization of the Economic Complex of Large Estate at the Micro Level (Based on the Materials of the New Pokrovsky Estate of Count A.V. Orlov-Davydov). Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2014, 24 p. (In Russian).

Информация об авторе

Житин Руслан Магомедович, кандидат исторических наук, научный сотрудник центра фрактального моделирования социальных и политических процессов. Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: istorik08@mail.ru

Вклад в статью: концепция исследования, работа с архивными документами и материалами, написание текста статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6031-6088>

Поступила в редакцию 11.04.2019 г.

Поступила после рецензирования 03.05.2019 г.

Принята к публикации 05.07.2019 г.

Information about the author

Ruslan M. Zhitin, Candidate of History, Research Worker of Fractal Modeling of Social and Political Processes Centre. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: istorik08@mail.ru

Contribution: study conception, work with archival documents and materials, manuscript text drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6031-6088>

Received 11 April 2019

Reviewed 3 May 2019

Accepted for press 5 July 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-156-163
УДК 930.8

Культура повседневности купечества провинциальных городов Тамбовской губернии в первой половине XIX века

Марина Константиновна АКОЛЬЗИНА

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8684-9405>, e-mail: akolmarina@yandex.ru

Merchants' daily life culture in provincial towns of Tambov Province in the first half of the 19th century

Marina K. AKOLZINA

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8684-9405>, e-mail: akolmarina@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрена проблема изучения повседневной жизни торгово-предпринимательских слоев населения в провинциальном российском городе аграрного региона в дореформенный период. Проанализированы преимущественно особенности быта, хозяйство и домашний обиход, структура питания, жилище купеческих семей. Предпринята попытка на основе судебно-следственных материалов проследить практику приобретения и наследования имущества, формирование повседневной культуры в купеческой среде в провинциальном российском городе. Актуальность работы определена важностью изучения наиболее экономически успешных семей предпринимателей в уездном городе в дореформенный период. Изучение источников позволило обобщить территориальные особенности повседневной жизни провинциального городского купечества аграрного региона. Новизна исследования определена микроисторическим подходом к комплексному изучению культуры повседневной жизни и быта как одной из форм проявления имущественной и сословной дифференциации горожан. Микроанализ позволяет представить конкретные причины и мотивы формирования крупной собственности, владения недвижимым и движимым имуществом, накопительства, улучшения жилищных условий, питания торгово-предпринимательских слоев городского населения на примере его отдельных представителей и семей.

Ключевые слова: провинциальный город; купечество; повседневная жизнь; имущество; питание; предметы домашнего обихода

Для цитирования: Акользина М.К. Культура повседневности купечества провинциальных городов Тамбовской губернии в первой половине XIX века // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 181. С. 156-163. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-156-163

Abstract. We consider the problem of studying the daily life of trade and business segments of the population in the provincial Russian city of the agrarian region in the pre-reform period. Primarily we analyze the features of daily life, the farm and household, nutrition, housing merchant families. We trace acquisition and property inheritance practice, daily culture formation in the merchant environment in the provincial Russian town using forensic investigation materials. The relevance of the work is in the importance of studying the most economically successful families of entrepreneurs in the uезд town in the pre-reform period. The study of sources enables to extend the territorial peculiarities of the daily life of a provincial merchant of the town in the agricultural region. The novelty of the research is in the micro-historical approach to the integrated study of the daily life culture as one of the forms of property and class differentiation of citizens. Microanalysis allows us to present specific reasons and motives for the formation of large property, ownership of

permanent and movable property, savings, housing conditions improvement, food trade and business segments of the urban population on the example of its individual representatives and families.

Keywords: provincial town; merchants; daily life; property; food; household items

For citation: Akolzina M.K. Kul'tura povsednevnosti kupechestva provintsial'nykh gorodov Tambovskoy gubernii v pervoy polovine XIX veka [Merchants' daily life culture in provincial towns of Tambov Province in the first half of the 19th century]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 181, pp. 156-163. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-156-163 (In Russian, Abstr. in Engl.)

В настоящее время значительное число работ отечественных историков посвящается анализу повседневной жизни горожан в XVIII веке [1] или пореформенное время [2–4]. Однако исследованию культуры повседневности городского торгово-промышленного населения в дореформенный период в первой половине XIX века уделяется незначительное внимание, почти исключительно в контексте повседневной культуры горожан или истории повседневности, как правило, в столицах [5–8], губернских центрах, нечерноземных городах России [9–14], на Урале [15–19] и в Сибири [20–23]. Поэтому особенности повседневной жизни в купеческой среде в провинциальных городах аграрной губернии требуют специального рассмотрения.

Прямых источников по этой достаточно сложной теме не выявлено. Вещественных свидетельств, особенно относящихся к первой половине XIX века, не сохранилось. Поэтому в нашей работе использованы источники, содержащие косвенные сведения о повседневной жизни жителей провинциального уездного города XIX века. Это судебно-следственные материалы, используемые учеными-историками для изучения купечества [24; 25]. Основу источниковой базы настоящего исследования составили материалы протоколов городского магистрата Моршанска, содержащие сведения о повседневной жизни жителей провинциального уездного города первой половины XIX века, отложившиеся в фондах Государственного архива Тамбовской области¹. Магистратами назывались городские судебно-административные учреждения, сословные органы городского управления. Их суду были подведомственны все уголовные и гражданские дела между представителями торгово-промышленного населения города – купцов и мещан.

¹ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 142. Моршанский городской магистрат (1802–1861 гг.).

В делопроизводственной документации Моршанского магистрата содержится достаточное количество дел для изучения культуры повседневности представителей купеческого сословия. Это описи имущества, составленные представителями администрации при расследовании уголовных преступлений (кража, грабеж, поджог), конкурсного производства, частными лицами в случае совершения сделок купли-продажи, завещания, бракосочетания (брачное обязательство, перечень приданого), взыскания долга, написания заемных писем, векселей, контрактов, закладных и других документов.

О предметах домашнего обихода, продуктах питания и предметах роскоши дают представление, например, перечни грузов, поставляемых в провинциальный город Моршанск по реке Цне. Если весной с городских пристаней сплавляли хлебные грузы, то осенью на взводимых судах в город привозили сухофрукты, алебастр², глиняную посуду, сундуки, полотна, деготь², соль, сандал³, самовары, мумие, вино виноградное и вино «разное», чихирь⁴, чай «фамильный»⁵, сахар, сахарный песок, масло деревянное⁶, валенные изделия, «бакалейный товар, москательный товар⁷, красный товар⁸», сухую и свежую рыбу (севрюгу, сельдь, судака), икру, макаронные изделия, миндаль, свечи, бумагу,

² Деготь (вар, смола) – жидкий продукт сухой перегонки древесины. Использовался широко для пропитки древесины и такелажа, смазки колес, защиты кожаных изделий, смазывания сбруи и др.

³ Сандал – название ароматной древесины или масла сандалового дерева.

⁴ Чихирь – молодое вино незаконченного брожения (ферментации).

⁵ Чай фамильный – чай с именем плантаторов, которые ручаются за его качество.

⁶ Оливковое.

⁷ Москательный товар (от перс. мошк – мускус) – краски, клеи, технические масла и другие химические вещества как предмет торговли.

⁸ Красный товар – ткань, мануфактура, материал для одежды, аршинный, то есть покупаемый на меру длины.

мыло, зеркала, изделия из дерева (оглобли, ободья, скаты, смолье, обручи, дуги, бочонки, колеса, оси, «столярный и бондарный лес») и деревянный строительный материал (бревна, срубы бревенчатые, доски, тес, жерди), железо (сортовое, листовое, полосное, шинное) и изделия из него (печки, гвозди, проволока, решета), чугунные изделия. В одном только 1865 г. в Моршанск было ввезено 220 пудов сушеного леща, 200 пудов севрюги (по 20 руб. пуд), 50 пудов оберточной бумаги (по 40 руб. пуд), 48 пудов «бутылок порожных»; в 1867 г. – 17 пудов чугунных гирь и 250 пудов чугунного литья, «изразцы 30 шт.», 10 пудов (1 кипа) белой бумаги, 425 ведер чихиря, 128 пудов кренделей, 115 пудов мыла, 15 пудов (1 бочка) деревянного масла; в 1869 г. – веяльная машина стоимостью 400 руб., железные печки, самовары на 300 руб., 36 пудов чая, 257 пудов сахара и 40 пудов сахарного песка, 10 пудов икры, 2 пуда макарон, 1 пуд миндаля, уже 144 пуда оливкового масла. Постоянно увеличивалось употребление виноградного вина (в 1865 г. его было поставлено 1142 пуда стоимостью 2985 руб., в 1867 г. – 1126 пудов на 2651 руб., в 1869 г. – 2760 пудов на 7487 руб.) и соли (22778, 25380 и 229889 пудов соответственно).

В базарные дни на городском рынке продавали мед, хмель, конопляное масло, мясо говяжье свежее и соленое, соленую баранину, масло коровье, битую птицу (гуси, утки, куры, индейки), поросят, соленую и свежую рыбу (севрюга, осетрина, белуга, сазан, судак), соленую и малосольную икру.

Сведения о домах купцов сохранились в документах об их продаже. Так, весной 1822 г. с аукциона продавался дом банкрота купца Емельяна Кобызева «деревянный на каменном этаже крыт тесом с строением и усадьбой». В ходе торгов цена на дом выросла с первоначальных 4087 руб. до 5250 руб. В числе восьми покупателей, весьма богатых и влиятельных, был и купец Яков Морозов (прадед А.П. Чехова). В конечном итоге дом достался купцу Петру Галанину, предложившему самую высокую цену в 7460 руб. (титлярный советник Михаил Щетинов, один из кураторов банкротства, предложил 6 тыс.)⁹.

Интересно описание дома купца Ивана Баженова, построенного в 13 квартале под № 32 и оцененного в 720 руб. Кроме дома на

усадьбе были «один двухстенный пристен елового тесу с полом бревенчатым, крытый дранью, дверь на крючьях и петлях железных; анбар ольхового лесу с полом и 4-мя закромами, крыт тесом, дверь на крючьях и петлях железных; пристен трехстенный с полом, крыт дранью»¹⁰, дверь на крючьях и петлях железных; изба из разного лесу с полом дощатым, потолок бревенчатый, крыта дранью, печь двучельная¹¹; в пятистенном пристене для погреба старый сруб и нового лесу; лабаз¹² на семи перекладинах сосновых и плахах дубовых»¹³, колода с водой для лошадей, склад стройматериалов. Во дворе находились плетневая погребница, заборчатый сарай. На ночь ворота запирались. Часто взрослые сыновья жили с отцом на одном дворе в отдельной избе с семьей.

О том, что горожане держали скот и имели огороды, свидетельствуют, например, дела о потраве на огороде капусты коровами, которых пасли дети¹⁴.

Сохранились сведения о купеческом имуществе. В 1836 г. в Моршанском городском магистрате рассматривалось дело по взысканию купцом 2-й гильдии Дорофеем Кожиним с наследников его умершего брата Федора Кожина 23900 руб. Наследников было много: от первой жены сыновья Прохор, Ермолай, Петр, Филипп, Мартин и Николай, и дети от второй жены, опекуном которых «по малолетству детей» был купец Гаврила Чуканов¹⁵.

Оспаривал завещание купчихи вдовы Авдотьи Тихановой «на благоприобретенное разное движимое имущество и денежный капитал» ее брат тамбовский купеческий сын Федор Беляев, считавший себя единственным наследником. В споре с душеприкащиком умершей купцом 2-й гильдии Демидом Пракуниным он доказывал, что завещанное имущество умершей является родовым, «дошедшим к ней от деда и от матери их»¹⁶.

¹⁰ Дрань (дранка, драница) – колотые (щипаные) тонкие (3–5 мм) деревянные планки (дощечки) для обивки стен и потолков под штукатурку и для покрытия крыш.

¹¹ Чело – наружное отверстие русской печи, устье, откуда кладется топливо, в голландских печах топка.

¹² Помещение для хранения зерна, муки и др.

¹³ ГАТО. Ф. 142. Оп. 1. Ед. хр. 20. Л. 10–11.

¹⁴ Там же. Ед. хр. 38а. Л. 43–44.

¹⁵ Там же. Ед. хр. 39а. Л. 1–2об.

¹⁶ Там же. Ед. хр. 38а. Л. 9–10.

⁹ ГАТО. Ф. 142. Оп. 1. Ед. хр. 38а. Л. 75–92.

Сестры умершей купеческой снохи Прасковьи Афанасьевой Ключневой взыскивали долг в 1000 руб. с ее вдовца Никиты Ключнева¹⁷.

После объявления купца Федора Трякина банкротом его дом стоимостью в 650 руб., проданный с аукционного торга, купила жена банкрота Ульяна Сидорова. Власти потребовали доказательства, где она взяла деньги на покупку дома¹⁸.

Купец Петр Кудинов, содержавший пивоваренный завод после смерти купца Тихонова, оказался должен за аренду и «закупленные на сем заводе припасы» 44767 руб. Для покрытия долга кредиторы описали недвижимость (дом и купоросный завод в Елатье стоимостью в 26 тыс. руб., дом в Моршанске стоимостью в 24 тыс. руб.) и имущество должника (мебель, образа в серебряный окладах, экипажи, лошадей, коров и др.)¹⁹.

О богатстве моршанских купцов много сведений содержат дела о наследстве. 6 ноября 1892 г. умер потомственный почетный гражданин Григорий Михайлович Рымарев, представитель одного из самых крупных и влиятельных купеческих кланов, наследство которого оценивалось почти в миллион руб. В его наследство входили: земля общей стоимостью 536470 руб. в Козловском уезде Тамбовской губернии и Балашовском уезде Саратовской губернии и капитал до 500 тыс. руб. в наличных деньгах и ценных бумагах (на хранении в московской конторе государственного банка). Кроме этого, купец оставил членский взнос в 100 руб. в моршанское общество взаимного кредита, 500 руб. в моршанском отделении государственного банка, около 10 тыс. руб. в пользу церкви и бедных.

Наследников было много: вдова и семеро детей. Малолетние сыновья Николай и Григорий по отцовскому завещанию получали в собственность недвижимость, вдова получала право владения недвижимым имуществом «для пользования доходами, безотчетно, но без права продажи залога и сдачи их в аренду на срок более 1 года» до совершеннолетия старшего сына и все движимое имущество, все наличные и «в долгах капиталы». В недвижимое имущество, кроме земли, входили

дом в городе, имения при селах Покровском, Бибикове, Дмитриевском. Еще у него было право на 355 десятин леса в Моршанском уезде «по Гагаринской дороге с устроенным двором и другими строениями». Кроме того, в наследственную массу входили суммы по долговым обязательствам «разных лиц» почти на 200 тыс. руб. Доля дочерей состояла из наличных денег: старшая, уже замужняя, Любовь Григорьевна Умнякова получала 20 тыс. руб., несовершеннолетним Юлии, Марии, Елене, Александре и Анне досталось по 40 тыс. руб., помещенных в банк под проценты до их замужества или до достижения совершеннолетия.

Часть наследства была отдана на благотворительность. 3 тыс. руб. Г.М. Рымарев вносил в моршанский благотворительный фонд, проценты с этой суммы ежегодно должны «быть выдаваемы бедным мещанам». 1,5 тыс. руб. были помещены в моршанское отделение госбанка «на имя церковного причта Вознесенской (Покровской) церкви», проценты с которых шли на поминовение души умершего. Еще 1,5 тыс. руб. были завещаны на украшение храма. Для этих же целей 3700 руб. достались двум сельским церквям Козловского уезда и кладбищенской церкви Моршанска.

Душеприказчицей «по исполнению воли» своей купец назначил жену, Анастасию Емельяновну Рымареву (в девичестве Платицыну).

С таким приданым и фамилией девушки удачно вышли замуж: Юлия – за потомственного почетного гражданина Смесова, Мария – за купеческого брата 2-й гильдии г. Крапивны Тульской губернии Окунева, Елена – за генерал-майора Пономарева, Александра – за губернского секретаря Бабенышева. В 1908 г. после смерти матери дочери судились за право наследства и отсудили поровну каждой по 1/8 части движимого и 1/14 части недвижимого имущества. Сыну умерших супругов Рымаревых Николаю Григорьевичу по суду досталось 3/8 недвижимого имущества²⁰. Он же получил наследство после смерти в 1893 г. брата Григория на более чем 250 тыс. руб.²¹

Боролись за имущество и наследники умершей в 1898 г. Анны Степановны Рыма-

¹⁷ ГАТО. Ф. 142. Оп. 1. Ед. хр. 38а. Л. 129.

¹⁸ Там же. Л. 29-31.

¹⁹ Там же. Ед. хр. 24. Л. 137-148.

²⁰ ГАТО. Ф. 12. Оп. 1. Ед. хр. 2698. Л. 1-95.

²¹ Там же. Ед. хр. 4510. Л. 1-24.

ревой, от которой по завещанию остались дом в Моршанске по ул. Набережной, 5 тыс. руб. наличными и 4 билета государственной 4 % ренты. По решению суда, вдовцу, потомственному почетному гражданину Алексею Ивановичу Рымареву достались 1/4 часть всего движимого и 1/7 часть всего недвижимого имущества, дочерям Людмиле, Марии и Зинаиде – по 1/8 движимого и 1/14 недвижимого имущества, сыновьям Николаю и Алексею – по 3/16 движимого и 9/28 недвижимого имущества²².

Очень интересны приложенные к делу о введении в наследство описи имущества, содержащие подробнейший перечень построек (покрытые железом каменный одноэтажный дом с деревянным флигелем, две каменные кухни, птичий двор, людская, кладовая, два каменных амбара и овин, два деревянных амбара, деревянная конюшня с камышовой крышей, деревянная баня под железной крышей, скотный двор, крытый соломой, два загона для овец из кизяка и плетневый свинной хлев, оценивавшиеся в 206325 руб.), зерна (более 5 тыс. четвертей ржи, овса, озимой пшеницы, проса, гороха, льняного семени), скота (коровы, телята, лошади, свиньи, овцы и ягнята), сельскохозяйственного инвентаря (в том числе паровая и конные молотилки, маслобойка, металлические и деревянные плуги, веялки, сохи и бороны и др.), транспортных средств (сани, телеги, кожи для накрывания возов), инструментов, мебели (шкаф полированный со стеклянными дверцами, складной полированный стол, диваны, кресла, сундуки, зеркала, ломберные столики, кровати, комоды, стенные часы), посуды (медные самовары, подносы, фарфоровые

тарелки и чашки, хрустальные графины и стаканы), одежды и др. Всего в имении было 1965 десятин земли, из которых 532 десятины засеяны рожью.

Сохранилось достаточно архивных сведений о предметах домашнего обихода. Например, у вдовы Ирины Фотеевой Слескиной «хлебальных шесть серебряных ложек весом 104 золотника²³ по цене за золотник 1 руб. 10 коп. на сумму 114 руб. 40 коп.». У купца Петра Попова была софа, обитая голубой бонбою²⁴ стоимостью в 200 руб.²⁵

Пищей были в основном свинина, хлеб и каша. Сохранились свидетельства об употреблении кофе. Так, Авдотья Ливенцева в 1829 г. «пришла в стряпушую избу для приготовления пришедшим к ней гостям кофию»²⁶. Лечились теплым вином и медом с солью.

Доказательством уровня образованности является то, что купцы и их дети были грамотны, в документах расписывались сами.

Проведенное исследование свидетельствует о том, что высокий уровень материального достатка был характерен для представителей купеческого сословия уездного города аграрной Тамбовской губернии в первой половине XIX века. Количество и качество имущества зависело от сословного положения и уровня доходов городского жителя. Самыми состоятельными горожанами были купцы. Это во многом определяло и особенности их повседневной жизни.

²³ Золотник – мера веса, равная 4,266 г.

²⁴ Бомба – ткань для обивки мягкой мебели.

²⁵ ГАТО. Ф. 142. Оп. 1. Ед. хр. 27. Л. 275; Ед. хр. 23. Л. 90.

²⁶ ГАТО. Ф. 142. Оп. 1. Ед. хр. 27. Л. 158.

²² ГАТО. Ф. 12. Оп. 1. Ед. хр. 3863. Л. 1-15.

Список литературы

1. Каменский А.Б. Повседневность русских городских обывателей. Исторические анекдоты из провинциальной жизни XVIII века. М., 2007.
2. Гончаров Ю.М. Очерки истории городского быта дореволюционной Сибири (середина XIX – начало XX в.). Новосибирск, 2004.
3. Гончаров Ю.М. Семейный быт горожан Сибири второй половины XIX – начала XX в. Барнаул, 2004.
4. Предпринимательство и городская культура в России, 1861–1914 / ред.-сост.: У. Брумфилд, Б. Ананьич, Ю. Петров. М., 2002. 311 с.
5. Кошман Л.В. Город и городская жизнь в России XIX столетия: социальные и культурные аспекты. М., 2008.
6. Петербургское купечество в XIX веке: сб. / сост., коммент., вступ. ст. А.М. Конечного. СПб., 2003.
7. Руга В.Э., Кокорев А.О. Деловые люди. Повседневная жизнь московского купечества. М., 2015.

8. Фомина О.В. Имущественно-демографическая характеристика московской купеческой семьи последней трети XVIII века: автореф. дис... канд. ист. наук. М., 2003.
9. Белик А.А. Культура повседневности провинциального купечества конца XVIII – первой половины XIX в.: на материалах Вятского края: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Киров, 2005.
10. Куприянов А.И. Городская культура русской провинции. Конец XVIII – первая половина XIX века. М., 2007.
11. Лукина Н.С. Повседневная жизнь представителей фамилии Коняевых // Тверь и города-побратимы: материалы Междунар. науч.-практич. конф. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2007. С. 75-88.
12. Маслова И.В. Менталитет провинциального купечества Российской империи в XIX – начале XX в.: на материалах уездных городов Вятской губернии: автореф. дис. ... д-ра ист. наук. Казань, 2011.
13. Хомутова О.Ю. Калужское гильдейское купечество: очерки из истории предпринимательства XVIII – первой половины XIX века. Калуга, 2008.
14. Четырина Н.А. Сергиевский посад в конце XVIII – начале XIX в. М., 2006.
15. Банникова Е.В. Семейный уклад уральского купечества. Первая половина XIX века // Российская семья: историко-психологический портрет: материалы 24 Всерос. науч. конф. СПб., 2008. Ч. 1. С. 128-133.
16. Банникова Е.В. Дореформенное купечество Южного Урала: повседневная жизнь в городской среде. Оренбург, 2009.
17. Банникова Е.В. Повседневная жизнь уральского купечества в первой половине XIX века. Оренбург, 2010.
18. Банникова Е.В. Повседневная жизнь провинциального купечества (на материалах губерний Урала дореформенного периода). СПб., 2014.
19. Назмутдинова О.Р. Бирское купечество конца XVIII – первой половины XIX века: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Уфа, 2012.
20. Города Сибири XVII – начала XX в. Вып. 2. История повседневности: сб. науч. ст. / под ред. В.А. Скубневского, Ю.М. Гончарова. Барнаул, 2004.
21. Жеравина А.Н. Томск второй половины XIX – начала XX в. (по материалам дореволюционной печати). Томск, 2010.
22. Комлева Е.В. Енисейское купечество: последняя половина XVIII – первая половина XIX века. М., 2006.
23. Сулягина О.А. Деловой и социокультурный облик сибирского купечества в XIX в.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Томск, 2010.
24. Ефремова Е.Н. Судебно-следственные дела как источник изучения купечества // Исследования по источниковедению истории России (до 1917 г.): сб. ст. / Российская академия наук, Институт российской истории; отв. ред. А.И. Аксенов. М., 2003. С. 178-192.
25. Акользина М.К. Судебно-следственные материалы как источник по истории повседневности российской провинции (первая половина XIX в.) // Государство, право, общество: история и современное состояние: материалы Межрегион. науч.-практ. конф.: в 2 ч. / под ред. И.Ф. Амельчакова, А.А. Сафонова, М.В. Воропаева, С.А. Ильина, Н.В. Токарева. Тамбов, 2004. Ч. 1.

References

1. Kamenskiy A.B. *Povsednevnost' russkikh gorodskikh obyvateley. Istoricheskiye anekdoty iz provintsial'noy zhizni XVIII veka* [Daily Life of Inhabitants. Historical Jokes from Provincial Life of 18th Century]. Moscow, 2007. (In Russian).
2. Goncharov Y.M. *Ocherki istorii gorodskogo byta dorevolutsionnoy Sibiri (seredina XIX – nachalo XX v.)* [Historical Notes of City Daily Life of Pre-Revolutionary Siberia (Middle of 19th – Early 20th Century)]. Novosibirsk, 2004. (In Russian).
3. Goncharov Y.M. *Semeynyy byt gorozhan Sibiri vtoroy poloviny XIX – nachala XX v.* [Family Daily Life of Siberian Citizens in the Second Half of 19th – Early 20th Centuries]. Barnaul, 2004. (In Russian).
4. Brumfield U., Ananich B., Petrov Y. (ed.-compilers). *Predprinimatel'stvo i gorodskaya kul'tura v Rossii, 1861–1914* [Entrepreneurship and City Culture in Russia, 1861–1914]. Moscow, 2002. (In Russian).
5. Koshman L.V. *Gorod i gorodskaya zhizn' v Rossii XIX stoletiya: sotsial'nyye i kul'turnyye aspekty* [City and City Life in Russia of 19th Century: Social and Cultural Aspects]. Moscow, 2008. (In Russian).
6. Konechnyy A.M. (compiler, comments, foreword). *Peterburgskoye kupechestvo v XIX veke* [St.Petersburg Merchantry in the 19th Century]. St. Petersburg, 2003. (In Russian).
7. Ruga V.E., Kokorev A.O. *Delovyye lyudi. Povsednevnyaya zhizn' moskovskogo kupechestva* [Businessmen. Daily Life of Moscow Merchantry]. Moscow, 2015. (In Russian).

8. Fomina O.V. *Imushchestvenno-demograficheskaya kharakteristika moskovskoy kupecheskoy sem'i posledney treti XVIII veka: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [Property and Demographical Characteristics of Moscow Merchant Family in the Last Thirds of 18th Century. Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2003. (In Russian).
9. Belik A.A. *Kul'tura povsednevnosti provintsial'nogo kupechestva kontsa XVIII – pervoy poloviny XIX v.: na materialakh Vyatskogo kraia: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk* [Merchants' Daily Life Culture at Late 18th – First Half of 19th Centuries: on Materials of Vyatsk Territory. Cand. philol. sci. diss. abstr.]. Kirov, 2005. (In Russian).
10. Kupriyanov A.I. *Gorodskaya kul'tura russkoy provintsii. Konets XVIII – pervaya polovina XIX veka* [City Culture of Russian Province. Late 18th – First Half of 19th Century]. Moscow, 2007. (In Russian).
11. Lukina N.S. *Povsednevnyaya zhizn' predstaviteley familii Konyayevykh* [Daily life of Konyayev family members]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Tver' i goroda-pobratimyy»* [Proceedings of International Scientific and Practical Conference “Tver and Twin Cities”]. Tver, Tver State University, 2007, pp. 75-88. (In Russian).
12. Maslova I.V. *Mentalitet provintsial'nogo kupechestva Rossiyskoy imperii v XIX – nachale XX v.: na materialakh uyezdnikh gorodov Vyatskoy gubernii: avtoref. dis. ... d-ra ist. nauk* [Provincial Merchants Mindset of the Russian Empire in 19th – Beginning of 20th Centuries: on Materials of Uezd Cities of Vyatsk Province. Dr. hist. sci. diss. abstr.]. Kazan, 2011. (In Russian).
13. Khomutova O.Y. *Kaluzhskoye gil'deyskoye kupechestvo: ocherki iz istorii predprinimatel'stva XVIII – pervoy poloviny XIX veka* [Kaluga Guild Merchants: Notes from the Entrepreneurship History in the 18th – First Half of 19th Century]. Kaluga, 2008. (In Russian).
14. Chetyrina N.A. *Sergiyevskiy posad v kontse XVIII – nachale XIX v.* [Sergiyev Posad at Late 18th – Early 19th Centuries]. Moscow, 2006. (In Russian).
15. Bannikova E.V. *Semeynyy uklad ural'skogo kupechestva. Pervaya polovina XIX veka* [Family life patterns of Ural merchants]. *Materialy 24 Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii «Rossiyskaya sem'ya: istoriko-psikhologicheskii potret»* [Proceedings of 24th All-Russian Scientific Conference “Russian Family: Historical and Psychological Portrait”]. St. Petersburg, 2008, part 1, pp. 128-133. (In Russian).
16. Bannikova E.V. *Doreformennoye kupechestvo Yuzhnogo Urala: povsednevnyaya zhizn' v gorodskoy srede* [Pre-Reform Merchants of the South Ural: Daily Life in the City Environment]. Orenburg, 2009. (In Russian).
17. Bannikova E.V. *Povsednevnyaya zhizn' ural'skogo kupechestva v pervoy polovine XIX veka* [Ural Merchants' Daily Life in the First Half of the 19th Century]. Orenburg, 2010. (In Russian).
18. Bannikova E.V. *Povsednevnyaya zhizn' provintsial'nogo kupechestva (na materialakh guberniy Urala doreformennogo perioda)* [Provincial Merchants' Daily Life (as Exemplified in Materials About Ural Provinces of Pre-Reform Period)]. St. Petersburg, 2014. (In Russian).
19. Nazmutdinova O.R. *Birskoye kupechestvo kontsa XVIII – pervoy poloviny XIX veka: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [Birsk Merchants of the Late 18th – First Half of 19th Century. Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Ufa, 2012. (In Russian).
20. Skubnevskiy V.A., Goncharov Y.M. (eds.). *Goroda Sibiri XVII – nachala XX v. Vyp. 2. Istoriya povsednevnosti* [Siberian Cities of 17th – Early 20th Centuries. Issue 2. Daily Life History]. Barnaul, 2004. (In Russian).
21. Zheravina A.N. *Tomsk vtoroy poloviny XIX – nachala XX v. (po materialam dorevolutsionnoy pechati)* [Tomsk of the Second Half of the 19th – Early 20th Century (as Exemplified in Materials of Pre-Reform Periodicals)]. Tomsk, 2010. (In Russian).
22. Komleva E.V. *Eniseyskoye kupechestvo: poslednyaya polovina XVIII – pervaya polovina XIX veka* [Yenisei Merchants: Last Half of the 18th – First Half of the 19th Centuries]. Moscow, 2006. (In Russian).
23. Sutyagina O.A. *Delovoy i sotsiokul'turnyy oblik sibirskogo kupechestva v XIX v.: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [Business, Social and Cultural Image of Siberian Merchants in the 19th Century. Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Tomsk, 2010. (In Russian).
24. Efremova E.N. *Sudebno-sledstvennyye dela kak istochnik izucheniya kupechestva* [Forensic and investigate files as a source of merchants study]. In: Aksenov A.I. (executive ed.). *Issledovaniya po istochnikovedeniyu istorii Rossii (do 1917 g.)* [Investigation on Source Study of the Russian History (Before 1917)], Russian Academy of Sciences, Institute of Russian History. Moscow, 2003, pp. 178-192. (In Russian).
25. Akolzina M.K. *Sudebno-sledstvennyye materialy kak istochnik po istorii povsednevnosti russkoy provintsii (pervaya polovina XIX v.)* [Forensic and investigate materials as a source for the history of Russian province daily life (first half of 19th century)]. In: Amelchakov I.F., Safonov A.A., Voropayev M.V., Ilin S.A., Tokarev N.V. (eds.). *Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii: v 2 ch.*

«*Gosudarstvo, pravo, obshchestvo: istoriya i sovremennoye sostoyaniye*» [Proceedings of Interregional Scientific and Practical Conference: in 2 parts. "State, Law, Society: History and Modern Condition"]. Tambov, 2004, part 1. (In Russian).

Информация об авторе

Акользина Марина Константиновна, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и гуманитарно-педагогического образования. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: akolmarina@yandex.ru

Вклад в статью: набор первичного материала, общая концепция статьи, анализ литературы и архивных источников, написание статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8684-9405>

Поступила в редакцию 01.11.2018 г.

Поступила после рецензирования 14.12.2018 г.

Принята к публикации 18.02.2019 г.

Information about the author

Marina K. Akolzina, Candidate of History, Associate Professor, Associate Professor of Linguistics and Humanities and Pedagogical Education Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: akolmarina@yandex.ru

Contribution: source material acquisition, main study conception, literature and archival sources analysis, manuscript drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8684-9405>

Received 1 November 2018

Reviewed 14 December 2018

Accepted for press 18 February 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-164-172
УДК 93/94

Солдатские дети как особый социальный институт в Российской империи во второй половине XIX века

**Евгений Юрьевич НЕВЗОРОВ¹, Светлана Владимировна БУКАЛОВА²,
Сергей Николаевич СИМОНОВ¹**

¹ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6060-0820>, e-mail: nevzorov2008@rambler.ru
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7297-9583>, e-mail: simonovsn@mail.ru

²ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации»
119571, Российская Федерация, г. Москва, пр-т Вернадского, 82
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7788-9299>, e-mail: stl1612@yandex.ru

Soldiers' children as a special social institution in the Russian Empire in the second half of the 19th century

**Evgeniy Y. NEVZOROV¹, Svetlana V. BUKALOVA²,
Sergey N. SIMONOV¹**

¹Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6060-0820>, e-mail: nevzorov2008@rambler.ru
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7297-9583>, e-mail: simonovsn@mail.ru

²The Russian Presidential Academy Of National Economy And Public Administration
82 Vernadskogo Ave., Moscow 119571, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7788-9299>, e-mail: stl1612@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрено социально-правовое положение, семейный статус и сословные трансформации солдатского потомства во второй половине XIX века. Великие реформы 60–70-х гг. XIX века фактически не коснулись своей регламентацией детей нижних чинов и запасных солдат. В этом контексте вполне очевидными являются совершенно незначительные изменения в положении таких детей по сравнению с периодом рекрутчины. Солдатские дети в XIX веке продолжали пополнять люмпенизированные группы населения Российской империи, а их положение оставалось шатким, неустойчивым и неопределенным. Выявлены историко-правовые аспекты динамики социально-сословного статуса детей представителей «военного сословия»: солдатских детей, детей запасных солдат, детей рекрутов. Уточнены особенности организации призрения и попечения о семьях, призванных на службу, солдат в период Крымской 1853–1856 гг. и русско-турецкой войны 1877–1878 гг. Привлечение достаточно широкого круга архивных источников и опубликованных материалов позволило вполне успешно реконструировать как сложившуюся социально-правовую регламентацию, так и собственно практику призрения «военного потомства» нижних воинских чинов. Выявлены особенности «отражения» положения солдатских в первичных архивных документах и законодательных актах, в том числе социально-правовые коллизии и тенденции, которые определяли жизнь и судьбу «военных детей». Дана источниковедческая оценка изучения правового положения солдатских детей и их повседневной жизни в военные и мирные годы второй половины XIX века, выявлены исследовательские лакуны в работах отечественных и зарубежных историков по заявленной проблематике. Сделаны выводы о перспективах изучения пореформенных этно-социальных, социокультурных и сословно-правовых особенностей солдатского потомства, которое до сих пор пребывает «в тени» исследовательского интереса в историческом сообществе. Доказано, что «солдатские дети» являлись и оставались особым социальным институтом в Российской империи во второй половине

XIX века. Выявлены особенности изучения этой категории «военного сословия» в дореформенной и пореформенной России.

Ключевые слова: военное сословие; социальный институт; русская армия; солдатские дети; солдатка; военное министерство; Крымская война 1853–1856 гг.; русско-турецкая война 1877–1878 гг.; социальное попечение; земство

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-09-00494 (а).

Для цитирования: Невзоров Е.Ю., Букалова С.В., Симонов С.Н. Солдатские дети как особый социальный институт в Российской империи во второй половине XIX века // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 181. С. 164–172. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-164-172

Abstract. We consider the social and legal status, family status and class transformations of soldiers' offspring in the second half of the 19th century. The great reforms of the 60–70s of the 19th century did not actually affect the regulation of children of lower ranks and reserve soldiers. In this context, it is clear that there has been very little change in the situation of such children compared to the recruitment period. Soldiers' children in the 19th century continued to fill up the lumpenized population groups of the Russian Empire, and their situation remained shaky, unstable and uncertain. We reveal the historical and legal dynamics aspects of the social and class status of children of representatives of the “military class”: soldiers' children, reserve soldiers' children, recruits' children. We ascertain features of the charity and welfare organization for the families with called up soldiers during the Crimean War of 1853–1856 and the Russo-Turkish War of 1877–1878. Attracting a wide range of archival sources and published materials allowed quite successfully to reconstruct existing social and legal regulation and the practice of charity “military offspring” of lower ranks soldiers. We reveal features of the “reflection” of soldiers' position in primary archival documents and legislative acts, including social and legal conflicts and trends that determined the life and fate of “military children”. We give a historiographic assessment of the study of legal status of soldiers' children and their everyday life in the war and peace years of the second half of the 19th century. We identify research gaps in the works of domestic and foreign historians on the stated issues. We draw conclusions about the prospects of studying the post-reform ethnic and social, social and cultural, class and legal features of the soldier's offspring, which is still “in the shadow” of research interest in the history community. We prove that “soldiers' children” were and remained a special social institution in the Russian Empire in the second half of the 19th century. We reveal the peculiarities of studying this category of “military class” in pre-reform and post-reform Russia.

Keywords: military class; social institute; Russian army; soldiers' children; soldier's wife; War Office; Crimean War of 1853–1856; Russo-Turkish War of 1877–1878; social welfare; country council

Acknowledgements: The study is funded by Russian Foundation for Basic Research according to the research project no. 19-09-00494 (a).

For citation: Nevzorov E.Y., Bukalova S.V., Simonov S.N. Soldatskiye deti kak osobyiy sotsial'nyy institut v Rossiyskoy imperii vo vtoroy polovine XIX veka [Soldiers' children as a special social institution in the Russian Empire in the second half of the 19th century]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 181, pp. 164–172. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-164-172 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Потомство представителей военного сословия в XVIII–XIX веках подвергалось почти непрерывному социально-правовому реформированию, отражая мобилизационные потребности и установки военного министерства, а также государственную политику в отношении солдатских детей в Российской империи. Данный аспект вызывал и продол-

жает вызывать интерес у научного сообщества в современной России [1].

Изученные архивные документы и опубликованные материалы свидетельствуют, что солдатские дети и в период Великих реформ, и в годы модернизации продолжали оставаться в турбулентном состоянии, а их положение было шатким, нестабильным и весьма неустойчивым. В этой связи вполне умест-

ными выглядят постановочные вопросы, требующие вдумчивого и внимательного изучения и рассмотрения.

1. Как изменился социально и сословно-правовой статус солдатских детей после Великих реформ Александра II?

2. Насколько эффективными стали перемены социальной защиты военнослужащих царской армии и членов их семей?

3. Как изменялись региональные аспекты призрения солдатских сирот в последней четверти XIX века?

4. Каким образом трансформировалась система социальной защиты солдатских детей в мирные и военные годы второй половины XIX века?

5. Смогли ли взять на себя часть забот по призрению солдатских семей новые «по-реформенные» организации – губернские и уездные земства, благотворительные и общественные организации?

6. В чем было принципиальное отличие социальной поддержки солдатских детей в годы Крымской войны 1853–1856 гг. и русско-турецкой войны 1877–1878 гг.?

Примечательно, что о важности поддержки семейств рекрутов, призванных в армию, центральные власти напоминали губернаторам уже в конце 40-х гг. XIX века. Заметим, что региональные газеты с большим удовольствием публиковали Высочайшие повеления и благоволения по этому поводу. Так, 7 августа 1848 г. «Тамбовские губернские ведомости» писали о том, что «Государь Император, получая к совершенному своему удовольствию отовсюду донесения об успешном сборе призываемых на действительную службу отпускных нижних чинов и о единодушном в губерниях усердии к призрению оставшихся семейств их. Высочайший повелеть изволил: объявить совершенную Его Величеству признательность начальникам губерний за деятельность и распорядительность, оказанные в этом случае, поручив вместе с тем изъявить особенное Монаршее благоволение всем лицам, принявшим радушное участие в положении семейств, отпускных нижних чинов оставленных»¹.

Важно заметить, что сам циркуляр «О призрении семейств нижних чинов, вызван-

ных на службу» от 29 марта 1848 г. был направлен губернаторам со строгим предписанием озаботиться на местах обеспечением содержания жен и детей бессрочно отпускных нижних воинских чинов поступающих. Николай I повелел возложить на уездных предводителей дворянства и городских голов заботу о попечении о семьях призванных в армию отпускных нижних чинов. В частности, предусматривалось:

1) для занимающихся в деревнях хлебопашеством, если нет у них семян для предстоящего весеннего посева, отпустить необходимое количество, заимообразно, из сельских запасных магазинов;

2) для находящихся в городах семейств, которые не имеют никаких средств трудами своим сыскать пропитание, назначить по 30 фунтов ржаной муки на каждого человека в месяц на счет капитана народного продовольствия;

3) для живущих по деревням совершенно бедных семейств отпускать по 30 фунтов ржи на душу в месяц из сельских запасных магазинов;

4) тех же жен бессрочноотпускных низших чинов, принадлежащих к городским обществам, которые не имеют никаких занятий, замещать в должности сиделок при больницах и на другую какую-либо службу, а совершенно дряхлых и увечных помещать в богадельни или отдавать на пропитание родственникам и частным людям за положенную от приказа общественного призрения плату.

Тамбовский губернатор уже 22 апреля 1848 г. сообщал в Министерство внутренних дел, что верноподданнически исполнил волю монарха².

Спустя четыре года, 5 марта 1852 г., МВД уведомило тамбовского губернатора о том, что волю «Его Величества выполнили, если бы дворянство и другие сословия Тамбовской губернии оказали женам и детям призванных ныне нижних чинов то же презрение и те же пособия с той же готовностью, как при сборах 1848 и 1849 гг.»³.

Представители тамбовского дворянства «изъявили желание» оказывать необходимые

¹ Тамбовские губернские ведомости. 1848. № 32. 7 авг. С. 461.

² РГИА (Российский государственный исторический архив). Ф. 1287. Оп. 42. Д. 465. Ч. 1. Л. 241.

³ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 161. Оп. 1. Д. 6550. Л. 3.

пожертвования для нуждающихся жен и детей призванных в армию жителей Тамбовской губернии. Спасские помещики согласились выделять на каждого члена семьи призванного по 30 фунтов ржаной муки в месяц. Другие уездные дворянские собрания также «единодушно и с удовольствием» откликнулись на волю монарха и оказывали помощь семьям призванных из запасных магазинов, а также в обсеменении полей. Таким образом, солдатские жены и дети получали поддержку не от государства, а от местных дворянских сообществ, что вполне соответствовало традициям середины XIX века по использованию государством региональных экономических ресурсов и сословных институтов.

Вполне справедливым является заключение П.П. Щербинина о том, что речь шла лишь о вероятной поддержке и помощи дворянством, купечеством, сельскими и городскими обществами солдатских семей, оказывавшихся часто в безвыходной ситуации. Государство отказывалось признавать необходимость централизованной бюджетной поддержки семей призванных на войну солдат, возлагая всю ответственность за помощь таким семьям на местные власти [2, с. 164].

По оценкам Э.К. Виртшафтер, уже в манифесте Александра II при его коронации в 1856 г. была фактически ликвидирована социальная категория «солдатские дети». Дети из кантонистских школ были возвращены их родителям или родственникам. Можно сказать, что правительственные социальные, фискальные и экономические реформы были направлены на удовлетворение нужд армии, для увеличения обороноспособности государства. Милитаризация и военная доктрина обеспечивали прежде доминирование в воспитании, социальной и экономической политике в отношении солдатских детей [3].

Примечательно, что проблема выживания солдатских детей всегда была тесно связана с сиротством, нищенством и люмпенизацией. Понятно, что такие «малолетние нищие и бродяги» или, как их еще называли, «нищенские дети», традиционно заполняли улицы столичных, губернских и уездных городов, вызывая озабоченность центральных и провинциальных властей. По оценкам С.В. Бахрушина, уже в XVIII веке большая часть таких солдатских детей-сирот, бродивших по стране, должны были направлять-

ся в монастыри и на фабрики, реализуя замысел Петра I, что все жители страны должны приносить пользу государству [4, с. 4-5].

Проведенный анализ состава нищих детей и подростков в г. Москва в середине XIX века показал, что если мальчиков подбирали на улице и отправляли в школу кантонистов, то девочки, солдатские дочери, так и оставались на улице, активно пополняя собой ряды нищенствующих. В этом случае вполне очевидно и четко проявлялась общая гендерная сегрегация и отношение властей к солдатским детям. Вполне очевидно, что девочки во все времена имели в Российской империи меньшую ценность для государственных нужд. Они не служили в армии и не платили налоги, а значит, и заботиться о них и беречь их как «государственное имущество» специально не стоило. В этом смысле мальчики-кантонисты находились под жестким контролем государственных институтов. А для чиновников совсем не важно было сословное происхождение таких беспризорных детей, так как все они подлежали обязательному и неукоснительному направлению в учебные карабинерные полки. Так, в апреле 1845 г. туда были направлены Никита и Михаил, которые являлись сыновьями отставного губернского секретаря Волкова.

В целом солдатские дети составляли в Москве самый крупный процент из беспризорных нищенствующих детей. В 1859 г. их было 79, в 1868 г. – уже 122. Аналогичная тенденция сохранялась и в 70-е гг. XIX века: от 51 до 75 человек. Лишь после введения всеобщей воинской повинности в 1874 г. число солдатских среди беспризорников на улицах стало падать. В 1880–1885 гг. – 46, в 1886 г. – 35 человек, 1887 г. – 16 человек, 1888–1992 гг. – 1–2 человека, а в 1896 г. этот разряд детей уже перестал упоминаться [4, с. 18].

Среди реформ Александра II одной из самых важных по своему воздействию на социальные отношения [5], правовой статус [6], повседневные реалии российского общества [7] была военная реформа 1874 г. [8]. По мнению американского историка А. Уилдмана, введение всеобщей воинской повинности являлось самой радикальной социальной мерой эпохи реформ, за исключением лишь самого освобождения крестьян [9, р. 25]. Вне сомнения, реформа военной службы и при-

зycznej системы рассматривалась властями как составная часть реформирования социальной и политической системы, являлась вполне логическим продолжением политики правительства после ликвидации крепостного права.

Примечательно, что жена солдата и солдатские дети уже больше не получали поддержки ни от общины, ни от помещика, рассчитывая в лучшем случае лишь на помощь большой семьи или других родственников [10]. Понятно, что в таком случае такая поддержка нередко была разовой, носила, как правило, эпизодический характер или вовсе отсутствовала. Не случайно в отчетах губернаторов по выполнению призыва после военной реформы 1874 г. признавалось, что среди поступающих на службу солдат-новобранцев было много таких, у кого оставались дома без всякой поддержки жена и малолетние дети. По заключению начальников губерний, было бы полезным освобождать таких солдат со службы и отправлять их в запас для поддержки своих малолетних детей⁴.

Да и современники, исследуя воздействия военной реформы 1874 г. на экономическое, социальное и семейное положение россиян и россиянок, также констатировали, что при отсутствии в семье работника в течение нескольких лет его хозяйство приходило в упадок [11, с. 211-214]. Нередко после возвращения солдата со службы вернуть прежнее благосостояние семьи было уже невозможно [12, с. 104-108].

Понятно, что самой серьезной проверкой возможностей попечения о семьях призванных на войну солдат во второй половине XIX века явилась русско-турецкая война 1877–1878 гг. Именно во время этой военной кампании был объявлен первый, достаточно массовый набор запасных и отпускных солдат, и стала очевидной необходимость поддержки семьям призванных, оставшихся без кормильца, были и изданы 25 июня 1877 г. «Временные правила по призрению семей запасных нижних чинов, призванных на войну».

Одним из наиболее достоверных источников о положении семей призванных является политический обзор Тамбовской губернии, подготовленный местным начальником Тамбовского губернского жандармского управления, сохранившийся в Государствен-

ном архиве Российской Федерации, в котором указывалось, что «...Призыв лиц, отнесенных 45 статьей устава о воинской повинности, по семейному положению, к 1 разряду, вызвал большие неудовольствия и сожаления, когда уездные воинские присутствия брали в ратники у престарелой бабки внука, при остающихся других сиротах малолетних внучатах, когда с заработком с разных сторон стали возвращать в ратники работников, представлявших кормильцев престарелых отцов, матерей, дедов, бабок и малолетних братьев и сестер. Последовавшее затем в августе месяце Высочайшее повеление о возвращении со службы ратников льготных 1 разряда по семейному положению отзывалось в высшей степени повсеместно благотворительно. Отцы к труду личному не способные, матери-вдовы, круглые сироты – благословляли государя Императора за возвращение в семейства ратников, единственных работников и кормильцев одиноких семейств»⁵.

Из материалов регионального архива – Государственного архива Тамбовской области – хорошее представление о положении семей призванных на войну дают документы Канцелярии Тамбовского губернатора, в которых содержится информация о сборе сведений о семьях солдат, нуждающихся в помощи, об их материальном состоянии, а также рапорты уездных исправников о выдаче пособий семьям нижних чинов и ратников, призванных на службу в военное время. Там же имеются и отчеты городских и уездных попечительств, которые непосредственно занимались оказанием помощи семьям призванных.

Некоторые уездные земские управы, в частности Козловская, имели поименные списки семей призванных и дают полное представление об организации призрения семей нижних чинов и ратников государственного ополчения за 1877–1878 гг. В первичных архивных документах сохранились следующие сведения: рапорты уездных исправников и волостных старшин относительно семей нижних чинов, взятых на военную службу, приговоры сельских сходо́в о выдаче семьям солдат ссуд и других вариантах их поддержки, списки солдаток, которые просили об оказании помощи, и виды различных

⁴ РГИА. Ф. 1292. Оп. 3. Д. 441. Л. 26 и др.

⁵ ГА РФ (Государственный архив Российской Федерации). Ф. 109. Оп. 1877. Д. 76. Л. 48.

прошений, а также ордера, по которым выдавалось пособие.

Негативное воздействие призыва отцов на службу ощущалось повсеместно и нередко в корне изменяло жизнь детей и подростков. Часто матери-солдатки после ухода своих мужей на войну стали забирать детей из учебных заведений, школ и народных училищ, потому что они нужны были для помощи и работы на участке земли, а также по дому, заменяя при этом по возможности своих ушедших в армию отцов⁶. Кроме того, и в самих учебных заведениях в тыловых губерниях Российской империи сокращался учебный год, а занятия стали начинаться лишь во второй половине октября, потому что многие солдатские дети отвлекались матерями на полевые работы в своих хозяйствах.

Дети и жены солдат (нижних чинов запаса), призванных в армию в военное время на действительную службу, должны были призреваться региональным земством, а также и городскими, и сельскими обществами, к которым были уже приписаны до войны сами призванные и члены их семей. Все же необходимо учитывать, что сам механизм и практика выплаты пособий, а также оказания адресной помощи таким солдатским семьям регулировались особыми правилами.

В соответствии с этими правилами, попечение и призрение семейств призванных на войну нижних чинов и ратников государственного ополчения уже не являлось обязанностью и долгом государства, а целиком возлагалось на местное самоуправление и сословные общества и некоторые общественные организации. Пособием же обеспечивалась лишь только жена и дети самого солдата, но лишь те, кто был признан нуждающимся в такой помощи. Призрение же других родственников и близких призванного в армию солдата: родителей, деда, бабушки, сестер и братьев, круглых сирот – было возможно лишь в тех случаях, когда лица эти лица были признаны содержащимися трудом призванного, – возложено было на городские, сословные, сельские и дворянские общества⁷.

⁶ ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 2778а. Л. 136, 293.

⁷ Отчет по призрению семейств запасных и ратников государственного ополчения, призванных на действительную службу в русско-японскую войну (февраль 1904 – октябрь 1906 г.). Сост. Главным управлением по делам местного хозяйства МВД. Спб., 1907. С. 9-10.

Вполне очевидно, что в большинстве таких случаев городские и сельские общества не желали и не брали на себя дополнительные финансовые расходы, то есть фактически не поддерживали членов «большой» солдатской семьи. Таким образом, и родители, и сестры, и другие близкие родственники нередко не могли и не получали совершенно никакой поддержки.

В соответствии с действующим законодательством признанные нуждающимися жены и детей призванных на войну солдат должны были обеспечиваться за счет местного самоуправления: 1) бесплатным помещением с отоплением; 2) выдачей продуктов натурой или деньгами. При этом норма продовольствия на одного человека была следующей: 1 пуд 28 фунтов муки, 10 фунтов крупы и 4 фунта соли в месяц. Но для получения этого пособия обязательно было необходимо подать устное или письменное прошение самим призывником или членами его семьи в уездные земские или городские управы, а также в полицейские управления, станковым приставам или волостным старшинам. После этого полицейские управления и волостные старшины должны были внести эти заявления в особые книги и передать их с приложением удостоверений о семейном и имущественном положении просителей в уездные земские и городские управы, которые, убедившись в обоснованности таких ходатайств, в семидневный срок обязаны были сделать распоряжения об оказании помощи семьям призванных на войну нижних чинов. Выплата пособия или выдача продуктов прекращались после возвращения мужа-солдата с войны [2].

В 1877 г. в Тамбовской губернии и ее уездах были созданы такие попечительства для сбора и выдачи пособия нуждающимся семьям воинов. В г. Лебедянь и его уезде было открыто шесть попечительств, но уже в конце того же года они закрылись «по недостатку средств»⁸. В Темниковском уезде имелось лишь Кадомское городское попечительство, которое призревало 28 семей нижних чинов запаса и ратников государственного ополчения, призванных на службу, а с 1-го сентября 1879 г. по прибытии нижних чинов в отпуск выдача пособия прекратилась.

⁸ ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 2954. Л. 9.

Современники войны чутко реагировали на бедственное положение солдатских жен и детей в период русско-турецкой войны 1877–1878 гг. Было очевидно, что часто солдаты не могли получить пособия и были в полной растерянности, не зная, чем и как им кормить детей и содержать семьи. Так, в записках А. Энгельгардта, вполне знакомого с правилами призрения и поддержки семей призванных солдат, указывалось, что часто положение таких солдатских жен и детей, оставшихся «осиротевшими» после призыва мужей на войну, было бедственным и критическое. «Прошло больше года, а деревенским солдаткам – городскими солдаткам не выдавали пособия до сих пор ни от волости, ни от земства, ни от приходских попечительств, существующих большею частью только на бумаге. Частная благотворительность выражалась только «кусочками» (то есть подаванием). Что было, распродали и съели, остается питаться в миру, ходить в «кусочки». Бездетная солдатка еще может наняться где-нибудь в работницы, хотя нынче зимой и работнице место найти трудно, или присоединиться к кому-нибудь – вот и взysкивай потом солдат, что ребенка нажила, – или, наконец, идти в мир, питаться «кусочками», хотя нынче и в миру плохо подают. Но что делать солдатке с малолетними детьми, не имеющей ничего, кроме «изобки»? В работницы зимой даже из-за куска никто не возьмет. Идти в «кусочки» – на кого бросить детей? Остается одно. Оставив детей в «изобке», которую и топить-то нечем, потому что валежник в лесу занесло снегом, побираться по своей деревне» [13].

Да и анализ других исторических свидетельств, в том числе архивных документов, подтверждает, что в тыловых губерниях Российской империи оформление и сама выдача пособий часто задерживались, а нередко и выплачивались не полностью. Например, в Усманском уезде Тамбовской губернии, судя по донесению уездного исправника тамбовскому губернатору, несмотря на давно поданные солдатскими женами заявления, эти пособия им так и не были выданы в 1878 г. «за не поступлением земских сборов»⁹.

Нередко солдатским женам и их детям отказывалось в необходимом для них пособии на том основании, что они с детьми жи-

ли среди родственников, которые могли их содержать; либо имели другую работу, на которую и могли бы рассчитывать; либо имели свой дом или взрослых сыновей¹⁰. Фактически и государство и земство сводили к минимуму число тех, кому надо было бы обязательно помогать и кого необходимо было поддерживать [14].

Таким образом, положение солдатской жены и ее детей в пореформенной России во второй половине XIX века мало отличалось от повседневных реалий и практики выживания призрения рекруток. Вновь становились актуальными поиски возможностей обеспечения детей пищей и вещами, поиск средств для существования таких семей, когда государство «изъяло» мужей для своих военных надобностей.

Заметим также, что в послевоенный период, точнее до начала новой войны 1904–1905 гг., и власти и общество как бы «забыли» о солдатских детях и их женах. В мирные годы думать о необходимости поддержки солдатских семей не считалось необходимым и своевременным.

В исторических источниках, в том числе правовых актах, периодической печати, воспоминаниях и дневниках современников почти ничего нет о жизни солдатских детей в межвоенный период (1879–1903 гг.). И только начавшиеся широкие призывы запасных нижних чинов в период русско-японской войны 1904–1905 гг. «напомнили» и властям, и общественным организациям, что десятки тысяч солдатских детей нуждаются в помощи и попечении [15, с. 136].

Подводя итоги выяснения особенностей социально-правового статуса и повседневной жизни солдатских детей во второй половине XIX века, можно констатировать, что они так и оставались на обочине столичных и провинциальных общественных инициатив, системы социального попечения и нуждались в поддержке и помощи, которые нередко так и не получали. В этом контексте представляются весьма перспективными компаративистские исследования межрегиональных особенностей положения солдатских детей во второй половине XIX века.

⁹ ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 2787. Л. 13.

¹⁰ ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 2787. Л. 6-16.

Список литературы

1. Щербинин П.П. Материнство и отцовство сквозь призму военного фактора в Российской империи в XIX в. // Материнство и отцовство сквозь призму времени и культур: материалы 9 Междунар. науч. конф. РАИЖИ и ИЭА РАН: в 2 т. / отв. ред. Н.Л. Пушкарева, Н.А. Мицок. Смоленск: Изд-во СмолГУ; Москва: ИЭА РАН, 2016. Т. 2. С. 219-221.
2. Щербинин П.П. Военный фактор в повседневной жизни русской женщины в XVIII – начале XX в. Тамбов, 2004.
3. Wirschafter E.K. Soldiers Children, 1719–1856: A study of social engineering in imperial Russia // *Forschungen zur osteuropäischen Geschichte*. 1982. № 30. S. 131.
4. Бахрушин С.В. Малолетние нищие и бродяги в Москве (исторический очерк). М.: Городская типография, 1913.
5. Benecke W. *Militär und Gesellschaft im Russischen Reich. Die Geschichte der Allgemeinen Wehrpflicht 1874–1914*. Göttingen: Habilitationsschrift, 2003.
6. Федоров А.В. Закон о всеобщей воинской повинности 1874 года и крестьянство // Исторические записки. М., 1954. Т. 46. С. 182-197.
7. Щербинин П.П. Военная реформа 1874 г. и ее влияние на повседневную жизнь населения России // Вестник военно-исторических исследований: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. С.В. Белоусова. Пенза: ГУМНИЦ, 2009. Вып. 1. С. 75-80.
8. Зайончковский П. Военные реформы 1860–1870 годов в России. М., 1952.
9. Wildman A. *The End of the Russian Imperial Army*. Princeton, 1980. Vol. 1.
10. Щербинин П.П. Социально-правовой и повседневно-бытовой статус солдатских детей в XVIII–XIX вв. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2014. Вып. 7 (135). С. 161-167.
11. Новиков А. Записки земского начальника. СПб., 1899.
12. Тенишев В.В. Административное положение русского крестьянина. СПб., 1900.
13. Энгельгардт А. Из деревни // Отечественные записки. 1878. № 3. С. 11-13.
14. Чубаров А.И. Социальное призрение солдатских семей в межвоенное время за 1878–1914 гг. на типичном примере Курской губернии // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия История и право. 2016. № 2 (19). С. 183-188.
15. Щербинин П.П. «Пустите детей ко мне...»: «дети беды» и попечительство до и после 1917 года. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2018. 370 с.

References

1. Shcherbinin P.P. *Materinstvo i ottsovstvo skvoz' prizmu voyennogo faktora v Rossiyskoy imperii v XIX v.* [Motherhood and fatherhood through the prism of military factor in the Russian Empire in 19th century]. *Materialy 9 Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii Rossiyskoy assotsiatsii issledovateley zhenskoy istorii i Instituta etnologii i antropologii imeni N.N. Miklukho-Maklaya Rossiyskoy akademii nauk «Materinstvo i ottsovstvo skvoz' prizmu vremeni i kul'tur»*: v 2 t. [Proceedings of the 9th International Scientific Conference of the Russian Association of Female History Researchers and The Russian Academy of Sciences N.N. Miklouho-Maklay Institute of Ethnology and Anthropology "Motherhood and Fatherhood Through the Prism of Time and Cultures" in 2 vols.]. Smolensk, Smolensk State University Publ., Moscow, Institute of Ethnology and Anthropology, 2016, vol. 2, pp. 219-221. (In Russian).
2. Shcherbinin P.P. *Voyennyy faktor v povsednevnoy zhizni russkoy zhenshchiny v XVIII – nachale XX v.* [The Military Factor in Everyday Life of a Russian Woman in the 18th – early 20th Century]. Tambov, 2004. (In Russian).
3. Wirschafter E.K. Soldiers Children, 1719–1856: A study of social engineering in imperial Russia. *Forschungen zur osteuropäischen Geschichte*, 1982, no. 30, p. 131.
4. Bakhrushin S.V. *Maloletniye nishchiye i brodyagi v Moskve (istoricheskiy ocherk)* [Juvenile Beggars and Tramps in Moscow]. Moscow, Gorodskaya tipografiya, 1913. (In Russian).
5. Benecke W. *Militär und Gesellschaft im Russischen Reich. Die Geschichte der Allgemeinen Wehrpflicht 1874–1914*. Göttingen, Habilitationsschrift, 2003.
6. Fedorov A.V. *Zakon o vsesobnoy voinskoy povinnosti 1874 goda i krest'yanstvo* [The Law of All-Military Conscription of 1874 and the Peasantry]. *Istoricheskiye zapiski* [Historical Notes], Moscow, 1954, vol. 46, pp. 182-197. (In Russian).
7. Shcherbinin P.P. *Voyennaya reforma 1874 g. i ee vliyaniye na povse-dnevnyuyu zhizn' naseleniya Rossii* [Military reform of 1874 and its influence on everyday life of population of Russia]. In: Belousov S.V. (ed.).

- Vestnik voyenno-istoricheskikh issledovaniy* [Bulletin of Military and Historical Researches]. Penza, "GUMNITS" Publ., 2009, vol. 1, pp. 75-80. (In Russian).
8. Zayonchkovskiy P. *Voyennyye reformy 1860–1870 godov v Rossii* [Military Reforms of 1860–1870 in Russia]. Moscow, 1952. (In Russian).
 9. Wildman A. *The End of the Russian Imperial Army*. Princeton, 1980, vol. 1.
 10. Shcherbinin P.P. Sotsial'no-pravovoy i povsednevno-bytovoy status soldatskikh detey v XVIII–XIX vv. [Social, legal and everyday household status of soldiers children in 18–19th centuries]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2014, vol. 7 (135), pp. 161-167. (In Russian).
 11. Novikov A. *Zapiski zemskogo nachal'nika* [Notes of Country Council Chief]. St. Petersburg, 1899. (In Russian).
 12. Tenishev V.V. *Administrativnoye polozheniye russkogo krest'yanina* [Administrative Position of the Russian Peasant]. St. Petersburg, 1900. (In Russian).
 13. Engelgardt A. Iz derevni [From the village]. *Otechestvennyye zapiski* [Domestic Notes], 1878, no. 3, pp. 11-13. (In Russian).
 14. Chubarov A.I. Sotsial'noye prizreniye soldatskikh semey v mezhhoyennoye vremya za 1878–1914 gg. na tipichnom primere Kurskoy gubernii [Social care of soldier's families in the interwar time of 1878–1914 on a typical example of Kursk province]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Istoriya i pravo – Proceedings of the Southwest State University. Series: History and Law*, 2016, no. 2 (19), pp. 183-188. (In Russian).
 15. Shcherbinin P.P. «Pustite detey ko mne...»: «deti bedy» i popechitel'stvo do i posle 1917 goda [“Suffer the Children to Come unto Me...”: “Children of Misfortune” and Patronage before and after 1917]. Tambov, Publishing House “Derzhavinsky”, 2018, 370 p. (In Russian).

Информация об авторах

Невzorov Евгений Юрьевич, аспирант, кафедра всеобщей и российской истории. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: nevzorov2008@rambler.ru

Вклад в статью: общая концепция статьи, анализ литературы, набор первичного материала, написание части статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9105-6821>

Букалова Светлана Владимировна, кандидат исторических наук, доцент кафедры политологии и государственной политики. Среднерусский институт управления (филиал), Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Орел, Российская Федерация. E-mail: stl1612@yandex.ru

Вклад в статью: работа с архивными документами и материалами, сбор данных.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7788-9299>

Симонов Сергей Николаевич, доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры общественного здоровья и здравоохранения. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: simonovsn@mail.ru

Вклад в статью: анализ полученных результатов, написание части текста.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7297-9583>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Невzorov Евгений Юрьевич
E-mail: nevzorov2008@rambler.ru

Поступила в редакцию 18.07.2019 г.
Поступила после рецензирования 08.08.2019 г.
Принята к публикации 23.08.2019 г.

Information about the authors

Evgeniy Y. Nevzorov, Post-Graduate Student, General and Russian History Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: nevzorov2008@rambler.ru

Contribution: main study conception, literature analysis, source material acquisition, part of article drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9105-6821>

Svetlana V. Bukalova, Candidate of History, Associate Professor of Politology and State Politics Department. Central Russian Institute of Management (Branch), The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Orel, Russian Federation. E-mail: stl1612@yandex.ru

Contribution: work with archival documents and materials, data acquisition.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7788-9299>

Sergey N. Simonov, Doctor of Medicine, Professor, Professor of Public Health and Healthcare Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: simonovsn@mail.ru

Contribution: obtained results analysis, part of text drafting.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7297-9583>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Evgeniy Y. Nevzorov
E-mail: nevzorov2008@rambler.ru

Received 18 July 2019
Reviewed 8 August 2019
Accepted for press 23 August 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-173-184
УДК 371

«Ты дефективный или аморальный?».
Проблемы селекции и социализации «морально-дефективных» детей
в 20-е гг. XX века в Советской России: региональные аспекты

Павел Петрович ЩЕРБИНИН, Инна Александровна ШИКУНОВА
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7886-7833>, e-mail: shcherbinin2010@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9154-9071>, e-mail: inna-barsukova82@mail.ru

“Are you defective or immoral?”.
Problems of selection and socialization of “morally defective” children
in the 20s of the 20th century in Soviet Russia: regional aspects

Pavel P. SHCHERBININ, Inna A. SHIKUNOVA
Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7886-7833>, e-mail: shcherbinin2010@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9154-9071>, e-mail: inna-barsukova82@mail.ru

Аннотация. Рассмотрены региональные особенности системы социальной защиты «морально-дефективных» детей в Тамбовской губернии в первое десятилетие советской власти (1918–1928 гг.). На основе привлечения и обработки широкого комплекса первичных архивных источников и других материалов были репрезентативно и комплексно исследованы различные малоизученные аспекты заявленной научной проблемы. Выявлены типично региональные особенности формирования системы социального воспитания в отношении беспризорников и детей с криминальными наклонностями в период становления нового социалистического государства на губернском и уездном уровнях, отличавшихся от столичных проектов и наставлений. Выявлена спонтанность и спешность в поиске различных форм и методов организации призрения таких социально-запущенных детей. Уточнены основные воспитательные практики и организационные мероприятия по возможностям и потребностям провинциальных учреждений социального воспитания. Выявлены основные пути и методы работы с несовершеннолетними правонарушителями в рассматриваемый период. Сделаны выводы о результатах и особенностях поддержки таких «особых» детей и подростков на уровне губернии и уезда, что позволило реконструировать систему социальной защиты постреволюционной России. Особое внимание уделялось социальной защите детей работниц женсоветов и других региональных общественных организаций. Обращено внимание на важность учета региональной специфики и конкретно-исторических общественно-политических, социокультурных и этноконфессиональных особенностей системы социального воспитания. Уточнены факторы, оказывавшие наиболее сильное влияние на кадровый состав, финансирование детских социальных учреждений, а также тенденции их развития в советскую эпоху. Выявлено катастрофическое воздействие новой экономической политики на региональную систему социального воспитания и собственно работу детских домов, куда собирались беспризорные дети, у которых отсутствовали другие возможности для социализации и выживания.

Ключевые слова: социально-дефективные дети; детские дома; советская власть; дети-сироты; беспризорники; аморальные дети; социальное воспитание; провинциальный социум

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-09-00333.

Для цитирования: Щербинин П.П., Шикунова И.А. «Ты дефективный или аморальный?». Проблемы селекции и социализации «морально-дефективных» детей в 20-е гг. XX века в

Советской России: региональные аспекты // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 181. С. 173-184. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-173-184

Abstract. We consider the regional features of the social protection system of “morally handicapped” children in Tambov province in the first decade of Soviet government (1918–1928). We representatively and comprehensively investigate various poorly studied aspects of the declared scientific problem on the basis of attraction and processing of a wide complex of primary archival sources and other materials. We reveal typical regional features of the social education system formation in relation to homeless children and children with criminal tendencies in the formation period of the new socialist state at the provincial and county levels, different from the capital’s projects and instructions. We also show spontaneity and haste in the search for different forms and methods of organization of care for such socially neglected children. We clarify the main educational practices and organizational measures for the opportunities and needs of provincial institutions of the social education. We identify the main ways and methods of work with juvenile offenders during the period under review. Conclusions are drawn about the results and features of support for such “special” children and adolescents at the level of the province and county, which allowed to reconstruct the system of social protection of post-revolutionary Russia. Special attention was paid to the social protection of women’s councils female workers’ children and other regional public organizations. Attention is paid to the importance of taking into account regional specifics and specific historical, socio-political, socio-cultural and ethno-confessional features of the social education system. We clarify the factors that had the strongest impact on the personnel, financing of children’s social institutions, as well as trends in their development in the Soviet era. We reveal the catastrophic impact of the new economic policy on the regional system of social education and the work of orphanages, where homeless children gathered, who lacked other opportunities for socialization and survival.

Keywords: socially defective children; orphanages; soviet government; orphans; homeless; immoral children; social education; provincial society

Acknowledgements: The study is funded by Russian Foundation for Basic Research according to the research project no. 19-09-00333.

For citation: Shcherbinin P.P., Shikunova I.A. «Ty defektivnyy ili amoral’nyy?». Problemy selektsii i sotsializatsii «moral’no-defektivnykh» detey v 20-e gg. XX veka v Sovetskoy Rossii: regional’nyye aspekty [“Are you defective or immoral?”. Problems of selection and socialization of “morally defective” children in the 20s of the 20th century in Soviet Russia: regional aspects]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 181, pp. 173-184. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-173-184 (In Russian, Abstr. in Engl.)

«Особенные», «трудно воспитуемые» дети с нетипичным поведением, социальными ролями и психикой существовали на всем протяжении существования человеческой цивилизации. Отношение к таким своеобразным проявлениям детского или подросткового возраста было всегда очень различным. Кого-то сжигали на кострах, кого-то отправляли в тюрьму или на каторгу, кого-то нещадно пороли, изгоняя из привычного и традиционного «мира» и социума, кому-то была уготована участь специального заведения (спецприемника, детской колонии или лагеря).

Сегодня в России также существуют комиссии по делам несовершеннолетних, особые места заключения для детей и подростков с криминальными наклонностями, деви-

антным поведением и «уголовными» привычками. В этом контексте изучение опыта и традиций обучения, воспитания и социализации таких «исключительных», «необучаемых», самобытных «особенных» детей в советскую эпоху представляется весьма актуальным и востребованным. Понятно, что советская система детского воспитания и образования была достаточно успешной, развитой, отлаженной и многообразной. Она включала в себя организацию учебной, трудовой, общественной деятельности, прививала навыки самоорганизации и инициативы, имела добротные традиции трудового, коллективного, интернационального воспитания, которые базировались на традициях советской школы, в том числе и политических

ее компонентах и организационных структурах (октябрята, пионеры, комсомольцы). Но следует признать, что всякий раз индивидуальность, «непохожесть», радикальность мыслей и поступков, независимость и чувство собственного достоинства, высокая самооценка и осознание «особости» подлежали обструкции и требовали принятия специальных мер по «исправлению» и «искоренению» каких-то ненужных, «не типичных», частных проявлений и склонностей. Нежелание, а нередко и невозможность быть как все и иметь общие черты поведения, внешнего облика, настроений и социальных предпочтений превращали таких «индивидуалистов» в изгоев, люмпенизацию и отчуждение которых становились нормой и дополнялись привычными шаблонами и оценочными суждениями: «недоразвитые», «запущенные», «пропащие», «трудные», «бездзорные» и прочие дети.

Что же происходило в 20-е гг. XX века с сотнями тысяч таких «брошенных» и потерянных детей, беспризорников и хулиганов, лишенных родительского и социального попечения, предоставленных самим себе и не видевших нередко никакого выхода из сложившейся ситуации в результате войн и революций, реформ и преобразований, ломки традиционного уклада жизни и всего, что окружало обычно ребенка и подростка в «нормальной», «мирной», «обычной» жизни? Дети являлись главными жертвами катастрофических изменений и тектонических вызовов, которые выпали на долю населения Российской империи в начале XX века и первых десятилетиях коммунистического режима. Традиционное сиротство, возникавшее при болезни и смерти родителей, стихийных бедствиях и геоклиматических неурядицах (голоде, засухах, эпидемиях), очень скоро стало уступать «социальному» сиротству, которое резко возросло в результате гибели отцов, а нередко и матерей в годы Первой мировой войны 1914–1918 гг., проявлений революционного молоха и трагических последствий братоубийственной Гражданской войны 1918–1922 гг. Вся провинциальная Россия была истерзана революционными переменах: продразверсткой, мобилизациями, реквизициями, тотальными репрессиями в отношении всех, кто выражал недовольство новым «коммунистическим раем» либо принадлежал к чуждым непролетарским группам

и слоям общества (духовенству, интеллигенции, полиции, военным и просто «бывшим»). В этих условиях социальное сиротство, порожденное политическим и военным насилием, стало основным фактором развития новой советской государственности.

Кто же относился к этой категории социально-запущенных детей и подростков советской эпохи? Кем же были эти «аморальные», «социально-дефективные», «морально-дефективные» дети?

Ответ на этот вопрос надо искать в самом определении «социальной дефективности» [1], сложившемся задолго до прихода к власти большевистского режима [2]. Заметим, что достаточно стереотипной является традиция отнесения термина «дефективные дети» к социальной политике и воспитательным практикам советской власти в 20-е гг. XX века [3]. Между тем наиболее часто о морально-дефективных детях упоминалось на съездах представителей исправительных заведений Российской империи задолго до 1917 г. [4, с. 257]. Современные исследователи указывают, что социальная политика и практика в дореволюционной России имела вполне схожие черты с европейскими педагогическими и организационно-управленческими воззрениями [5].

Отечественный ученый, врач-психиатр В.П. Кащенко в своих работах специально выделял «исключительных (дефективных детей)», включая туда и детей с недостатками психического развития, трудновоспитуемых, нервных, запущенных и беспризорных [6, с. 52–53]. Удивительно, но концепция В.П. Кащенко о важности создания единой сети специальных школ для «аномальных» детей начала широко и успешно реализовываться лишь при советской власти [7]. Так, уже в январе 1918 г. при комиссариате призрения (позже социального обеспечения) был сформирован Отдел дефективных детей, задачей которого было «извлечение несовершеннолетних из тюрем и размещение их по приютам»¹. В это время начала работу коллегия, в состав которой входили психиатры, педагоги и юристы. Из столицы в провинцию шли потоком инструкции и рекомендации по организации специальных воспитательно-

¹ Сборник Декретов народных комиссаров. Сборник № 2. По Комиссариату социального обеспечения (призрения). Тамбов, 1918. С. 6.

исправительных заведений для нравственно-дефективных детей [8].

Заметим, что различные аспекты социального воспитания в советский период активно привлекали внимание ученых, педагогов, воспитателей, политических и общественных деятелей, среди которых были П.П. Блонский, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, С.Т. Шацкий, Л.С. Выготский и мн. др.

Власти всех уровней формировали специальные школы для нравственно-дефективных детей, которые относились изначально к системе народного просвещения. Однако уже в конце 1919 г. было принято решение об особом порядке подчинения данных спецшкол:

- воспитание морально-дефективных детей передавалось в учреждения Наркомпроса или Наркомздрава;
- несовершеннолетние, которых обвиняли в общественно-опасных деяниях, определялись решениями комиссий о несовершеннолетних в учреждения Наркомздрава или Наркомпроса [9, с. 52-53].

Особое значение придавалось и учреждениям «правовой защиты детей». Судя по статистическим отчетам за 1923 г., было открыто 169 стационарных учреждений, которые обслуживали морально-дефективных детей в изоляторах, домах принудительного воспитания, домах и школах для морально-дефективных [10].

Самыми «опасными» для нового политического режима в стране Советов считались «новые дефективные» дети-беспризорники и уличные дети и подростки [11]. Так, термин «дефективные дети» получил новое толкование и включил общее название «морально-дефективные» дети. В провинциальной России никому, никогда и ни к чему было проводить селекцию, анализ жизненных обстоятельств и здоровья таких детей, а проще было причислить их к морально-дефективным и поместить в особые детские дома и интернаты [8].

Как же справлялись с социально-дефективными и аморальными детьми на региональном уровне? Насколько успешной была в Тамбовской губернии работа по социальной защите и заботе о детях с такими «проявлениями» дефективности?

Примечательно, что проблема социальной защиты дефективных детей в Тамбов-

ской губернии в первые годы советской власти была неразрывно связана с детскими исправительными учреждениями. Уже 24 марта 1919 г. коллегия губоно приняла постановление об организации при губсоцвосе секции дефективных детей, и с января 1920 г. эта секция начала работать². 6 апреля 1920 г. из ведения губздравотдела в ведение губсоцвоса была передана комиссия по делам несовершеннолетних, обвиняемых в общественно опасных деяниях.

Как справедливо заметила Т.М. Смирнова, детские дома для «трудновоспитуемых детей» при Наркомпросе совсем немного отличались от исправительных детских учреждений НКВД. Кроме того, при Наркомате социального обеспечения действовала специальная Комиссия несовершеннолетних, занимавшаяся организацией борьбы с детской преступностью. В соответствии с декретом СНК РСФСР от 14 января 1918 г. в столице, а позже и в провинции были созданы «Комиссии для несовершеннолетних», которые могли освободить подростка в случае признания его проступка незначительным либо направить его для исправления в соответствующее учреждение [9, с. 53]. Фактически же в учреждениях для «социально-дефективных» детей содержались и дети-инвалиды, дети-калеки, все, кого власти относили к «физически-дефективным».

Руководитель подотдела социального воспитания губнаробраза Е.А. Васильева в своей программной статье, опубликованной в январе 1919 г. в «Вестнике просвещения», решительно заявила, что в Тамбовской губернии главной задачей считалось – «уничтожить условия, создающие кадры преступников, идиотов, больных и несчастных, и сделать общественный организм крепким и сильным, устранив из него дряблых членов» [12]. Однако такие амбициозные установки наталкивались на недофинансирование, различные образовательные и воспитательные коллизии, конфликты в самих детских социальных учреждениях, непонимание того, как надо воспитывать нового человека «новой» советской эпохи.

На практике нередко «сложных» и «трудновоспитуемых» детей просто пересылали из одного учреждения в другое. Так,

² ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. Р-1404. Оп. 1. Д. 102. Л. 54.

Кирсановский отдел народного образования просил вернуть в г. Тамбов пятерых «дефективных» детей (правонарушителей), так как в уездном городе не было и не планировалось организовывать дом для дефективных детей. В обращении указывалось, что «пребывание препровожаемых правонарушителей в детских домах нормальных детей немислимо: они деморализуют соприкасающихся с ними детей, ведут их к верной гибели»³.

Тамбовский губернский отдел социального обеспечения аналогично просил в том же 1919 г. срочно озаботиться созданием колонии для дефективных детей, в которую через 3–4 дня будут присланы дефективные дети из детского дома «Ленина» в количестве 6–8 человек, так как «...из-за блага нескольких дефективных детей преступно нарушать жизнь 170–200 детей, находящихся в доме «Ленина».

Летом 1919 г. остро встал вопрос об организации приемника для «аморальных» детей в г. Тамбов. Для этого был передан дом № 133 по улице К. Маркса, рассчитанный на 15 детей. Заведующий подотделом социального воспитания просил инспектора труда разрешить детям из приемника аморальных детей работать на разгрузке дров на пристани Казанского монастыря. Он считал, что детям от 14 до 17 лет важно предоставлять постоянные занятия ввиду незаконченности образования вновь организуемого приемника⁴. Понятно, что детей надо было чем-то занять, так как никаких учебных занятий или воспитательной работы с ними в этот период не планировалось. Кроме того, воспитанников приемника очень плохо кормили. Так, в июле 1919 г. им отпускались только хлеб, пшено, чечевица, соль, сахар, чай. Ни жиров, ни овощей в горпродотделе не было. «Аморальные» дети питались очень скудно. Часто они были предоставлены сами себе и не имели постоянного надзора и заботы со стороны взрослых.

В октябре 1919 г. Секретный отдел губчека Тамбовской губернии был вынужден обратиться в губотдел народного образования: «По имеющимся сведениям, в колонии малолетних преступников нет никакого надзора, так что находящиеся дети уходят из помещений на базар и там уже вновь про-

должают свои гнусные поступки. Поэтому секретный отдел просит Вас принять все зависящие от Вас меры, дабы избежать дальнейших нареканий в строительстве советской власти»⁵. Для наказания провинившихся несовершеннолетних преступников имелся изолятор, находившийся в ведении Губнаробраза⁶.

Однако социально-политические, финансово-организационные метаморфозы системы образования и воспитания, общая нестабильность и постоянные «оптимизации» детских учреждений в регионе не давали возможности реализовать даже отдельные позитивные изменения в жизни детей. Так, единственная в Тамбовской губернии ремесленно-воспитательная школа для аморальных детей была занята в 1919 г. под военный постой⁷. Военные «оккупировали» также под расквартирование все удобные для них здания в городах Тамбовской губернии, безжалостно выпроваживая из них детей и детские учреждения. В Козловском уезде, по сообщениям властей, все «...имеющиеся школьные здания заняты под войсковые части 8 армии, и учебные занятия не проводились»⁸. Из Усманского уезда сообщали, что уезд в 1919 г. представляет собой прифронтовую полосу, а работников и специалистов не имелось. Но школу для дефективных детей открыть в уезде можно, если «взять для этой цели какое-либо из имений, в частности, имение в Павловской волости»⁹. На бывшие дворянские имения советские управленцы рассчитывали и позже, но большинство «дворянских гнезд» было уже разграблено, сожжено и уничтожено бессмысленным и беспощадным «русским бунтом».

Впрочем, в этот период отмечались и попытки реанимации и создания ремесленно-воспитательных школ для малолетних преступников, имевшихся прежде в Тамбовской губернии. Так, ремесленно-воспитательная школа для морально-дефективных, обвиняемых в общественно-опасных деяниях, носила название «Колония № 10». В этой колонии работали: Карл Людвигович Вааде – заведующий и исполняющий обязанности воспи-

⁵ ГАТО. Ф. Р-1404. Оп. 1. Д. 223. Л. 15.

⁶ Отчет Совету труда и обороны за период с 1 октября 1921 г. по 1 апреля 1922 г. Тамбов, 1922. С. 146.

⁷ ГАТО. Ф. 1404. Оп. 1. Д. 221. Л. 6.

⁸ ГАТО. Ф. Р-1404. Оп. 1. Д. 213. Л. 39.

⁹ Там же. Л. 43.

³ ГАТО. Ф. Р-1404. Оп. 1. Д. 222. Л. 55.

⁴ Там же. Л. 7.

тателя; Карл Иванович Топс – огородник; Иван Антонович Гонуско – кучер; Семен Данилович Криворотов – сапожник. Единственным специалистом по работе с аморальными детьми был Евгений Михайлович Рубинов – воспитатель¹⁰. В августе 1919 г. в Арженском советском хозяйстве Тамбовского района в 30 км от Тамбова в селе Рассказово была создана ремесленно-воспитательная школа для 100 детей-преступников. Однако власти так и не обеспечили это воспитательное учреждение необходимым инвентарем, огородами для работы и выращивания овощей. Но все же главной проблемой были кадры. Имевшиеся воспитатели не занимались детьми, и они были предоставлены сами себе, а один из воспитателей страдал чахоткой и «харкал кровью при воспитанниках»¹¹. Подобная антисанитария и хаос в организации воспитательной работы приводили к частым побегам детей, а также их дополнительной криминализации и безнадзорности.

В 1919 г. в Тамбовской губернии были организованы секции правовой защиты детей при уездных и губернском отделах народного образования. Кроме того, в уездах действовали комиссии о несовершеннолетних обвиняемых в общественно-опасных деяниях. Так, в уездном г. Липецк такая комиссия была создана 1 августа 1919 г. и состояла из четырех членов: представителей отделов народного образования, здравоохранения, социального обеспечения и юридического бюро. Было принято 56 дел из отделов народного образования и здравоохранения¹². По каждому делу принималось конкретное решение и составлялась отчетность.

Темниковский уездный подотдел охраны здоровья детей сообщал 25 октября 1919 г., что на очередном заседании комиссии было рассмотрено 16 дел. Было решено: два дела прекратить ввиду того, что они возникли до 25 октября 1917 г., и обвиняемым уже исполнилось 17 лет, одно дело было решено прекратить ввиду отказа потерпевшего от обвинения, пять дел отложили ввиду неяви обвиняемых¹³.

В Темниковском же уезде в конце 1919 г. были открыты две школы для дефективных

детей по 100 человек. Кроме того, в ведении комиссии по делам несовершеннолетних преступников имелось 49 малолетних, обвиняемых в общественно опасных действиях¹⁴.

Иногда местные власти выступали с инициативами по совершенствованию надзора над несовершеннолетними. Так, из г. Борисоглебск сообщали, что в марте 1919 г. была создана уездная комиссия по делам о несовершеннолетних, обвиняемых в действиях общественно-опасных. Всего было рассмотрено 26 дел. Из общего числа малолетних 10 были оправданы комиссией, 15 были признаны действующими по недоразумению и отданы под надзор родителей и одного постановили поместить в воспитательно-исправительное заведение.

Комиссия предполагала создать штат братьев и сестер социальной помощи и устроить колонию для дефективных детей, куда бы она могла направлять малолетних. Однако все эти планы не были осуществлены, так как «вследствие эвакуации работа комиссии временно прекратилась»¹⁵.

В некоторых уездах Тамбовской губернии комиссии о несовершеннолетних так и не были созданы, а местные власти лишь просили прислать инструкции о том, кто и как будет содержать воспитателей – обследователей губздрав или губнаробраз, а также куда помещать подростков-преступников, если нет никаких специальных для них заведений? Нередко между чиновниками уездного и губернского уровней велась активная переписка, запрашивались инструкции и бланки, но не было реальной деятельности и результатов¹⁶.

Пытались включаться в проблему работы с несовершеннолетними работники женотделов. Так, в тезисах к докладу подотдела Охраны детства на губплenumе отдела работниц 3 января 1921 г. указывалось, что главная задача подотдела охраны детства – дать государству здорового, работоспособного гражданина, воспитанного в коммунистическом духе.

Во исполнение данной задачи охраны жизни ребенка Подотдел планировал организовать широкую сеть детских домов, общественные столовые, снабжение обувью и одеж-

¹⁰ ГАТО. Ф. Р-1404. Оп. 1. Д. 213. Л. 8.

¹¹ Там же. Л. 11.

¹² ГАТО. Ф. Р-1404. Оп. 1. Д. 349. Л. 9.

¹³ Там же. Л. 12.

¹⁴ ГАТО. Ф. Р-1404. Оп. 1. Д. 213. Л. 34.

¹⁵ Там же. Л. 20-21.

¹⁶ ГАТО. Ф. Р-7512. Оп. 1. Д. 109. Л. 9-10.

дой как организованных, так и неорганизованных детей. Футуристический прогноз подотдела Охраны и детства был зафиксирован в производственном плане на 1921 г.: «...открыть 120 детских домов по 60 человек в каждом, 3 школы для слепых, 3 школы для глухонемых, 14 приемников для аморальных детей, 3 школы для дефективных, 11 приемных пунктов на железнодорожных станциях...»¹⁷. Понятно, что в условиях нэпа все эти планы остались неосуществленными и были лишь несбыточной мечтой женщин-активисток.

Более точные данные и реалистические планы прозвучали в докладе на губернском пленуме работниц 14 августа 1920 г. Докладчик Селецкий указывал, что «...все дела о преступности подростков выделяются из общей подсудности и передаются в отдел Охраны детства и носят лечебно-воспитательный характер. Война создала огромный контингент беспризорных детей. Каждый день с поездов привозят по 10–15 детей, совершенно предоставленных самим себе. Детские дома переполнены до 150 %, существует огромный недостаток почти во всех домах...».

Принимая во внимание прежнее воспитание в приютах, которые не способны были из своих питомцев сделать человека с определенной подготовкой для дальнейшей самостоятельной жизни, отдел Охраны детства ставит себе боевую задачу: провести в детских домах трудовые принципы, дав в руки каждого воспитанника дело, которым он мог бы существовать в дальнейшей жизни»¹⁸. Заметим, что новые советские управленцы активно использовали «военную» терминологию, которая, как им казалось, была бы более успешна и понятна для подчиненных. Частично элементы такой «милитаризации» вносились и в систему образования и воспитания для морально-дефективных детей.

В это же время отдел Охраны детей планировал устроить и институт «Сестер и братьев в социальной помощи», который брал бы на себя воспитание и защиту личности ребенка. Этот институт опекунов над личностью ребенка должен был содействовать воспитанию не только в общественных детских учреждениях, но и работать с детьми, живущими в семье. Примечательно,

что Подотдел ставил своей задачей полную «ликвидацию дефектов физических и моральных» в Тамбовской губернии.

К осени 1921 г. в Тамбовской губернии имелось 12 комиссий о несовершеннолетних правонарушителях, в составе которых были педагоги, медики и юристы. По характеру преступлений, совершенных подростками, выявлены были следующие показатели: 65 % – воровство, 20 % – хулиганство, 10 % – спекуляция, 5 % – все (поджоги, подделка денег, оскорбление и пр.). Дети, прошедшие комиссию, подвергались: внушению, отдаче под опеку, помещению в детские дома, заключению в карцер. Как признавали сами члены комиссии, количество преступлений беспрерывно возрастало в зависимости от ухудшения социальных условий вообще и роста дороговизны в особенности¹⁹.

Современники констатировали, что борьба с преступностью тормозилась отсутствием исправительных учреждений и плохой постановкой дела в существующих приемниках и домах для дефективных детей. Приемники были очень плохо снабжены материально и педагогическими силами и большей частью перегружены²⁰. Не случайно в № 8 «Вестника просвещения» за декабрь 1921 г. отмечалось, что в детском доме ребенок «должен был получать полное удовлетворение всех своих запросов», но возникали «непреодолимые препятствия: недостаток денежных и материальных средств, помещений, коммунистически воспитанного персонала, изобилие мертвящих традиций и т. п.». Руководители губернского наробраза указывали, что «огромные массы детей, выпавшие из-под влияния семьи, не могущие быть приняты в нормальные учреждения соц. восп. и идущие по пути беспризорности, нищенства, спекуляции и правонарушений, нуждаются в сети «аморальных учреждений», в сети организаций по «Правовой защите несовершеннолетних», всякая нужда в которых совершенно отпадет, когда все дети страны будут воспитанниками нормальных детских домов»²¹. Таким образом, спустя 4 года после революции 1917 г. региональные руководи-

¹⁹ Отчет Совету труда и обороны за период с 1 октября 1921 по 1 апреля 1922 г. Тамбов, 1922. С. 162.

²⁰ Тамбовский губернский исполнительный комитет. Краткий обзор народного хозяйства Тамбовской губернии за 1921–1922 гг. Тамбов, 1922.

²¹ Вестник просвещения. 1921. № 8. С. 19–20.

¹⁷ ГАТО. Ф. Р-7512. Оп. 1. Д. 109. Л. 1об.

¹⁸ Там же. Л. 30об.

тели наробраза были уверены, что все дети в недалеком будущем будут воспитываться в системе социального воспитания в детских домах!

В целом, в отчете по социальному воспитанию в Тамбовской губернии за 1921–1922 гг. указывались достижения и результаты работы по социально-правовой защите несовершеннолетних. Борьба с детской социальной беспризорностью и дефективностью велась при наличии следующих учреждений: приемников-распределителей – 5, приемников-коллекторов – 1.

В Тамбове имелось 12 детских домов для дефективных детей (слепых – 1, глухонемых – 2, умственно-отсталых – 1, морально дефективных – 4, смешанного типа – 4). В детских домах для дефективных детей преследовалась главным образом цель исправления характера и дурных наклонностей детей к хулиганству, бродяжничеству и пр. Однако суровая и скудная обстановка сама по себе толкала подростков к воровству и побегам²².

В колониях для малолетних преступников отсутствовали мастерские и нужная обстановка, которая была бы необходима для удержания воспитанников от преступных наклонностей. Часто дети и подростки были предоставлены сами себе и находились вне контроля воспитателей. Работники подобных учреждений выполняли, по сути, функции надзирателей и сторожей, но совершенно не занимались обучением и воспитанием детей и подростков.

По признанию работников губнаробраза, детская беспризорность заметно уменьшилась в связи с реализацией урожая и уменьшением голодания в 1922 г., но вследствие обще-социального потрясения губернии за последние два года вне домов находилось значительное число сирот, полусирот и детей экономически бедствующих жителей Тамбовской губернии, которые составляли в общей сложности не менее половины принятых в детдома детей. Эти дети не получали ни образования, ни должного питания и являлись беспризорными во всех отношениях²³. К тому же в Тамбовской губернии из-за сокращения финансирования и недостатка средств

были ликвидированы подотделы правовой защиты детей, а сотрудники этих учреждений сокращены и уволены.

По мнению специалистов губнаробраза, «детская дефективность проявлялась разнообразно: в состоянии недоразвития или поражения может находиться любая сторона физической или душевной организации ребенка или целый ряд сторон. Так, кроме чистых видов слепоты, глухоноты, моральной и умственной отсталости бывали и смешанные страдания, например, умственное недоразвитие на почве легкой глухоты, подслеповатости, недоразвития речи, нервности и т. д. Дореволюционная и современная практика воспитания и образования дефективных детей устанавливала очень сложную и дробную группировку дефективных детей внутри детучреждений». Но в условиях последствий «антоновщины» и геоклиматических кризисов (голодовок, засухи и пр.) сеть детучреждений была очень примитивна, груба и далеко отставала в своем совершенстве от требований дефективной педагогики.

При дальнейшем планировании работы губнаробраз предлагал:

- 1) реорганизовать в Тамбове и открыть в Моршанске и Липецке «колонии для малолетних преступников»;
- 2) провести в губернии агиткомпанию за частное патронирование детей и разместить в этом порядке до 1000 человек;
- 3) реэвакуировать из Тамбовской губернии детей-беженцев;²⁴
- 4) предлагалось открывать также «дома принудительного воспитания детей» и созвать съезд губнаробраза по борьбе с дефективностью и беспризорностью²⁵.

Для рассмотрения дел о несовершеннолетних, обвиняемых в общественно опасных деяниях, действовали комиссии о несовершеннолетних при подотделе правот защиты несовершеннолетних унаробраза. К этому времени Уголовный кодекс понизил возраст полной ответственности перед судом за совершенные преступления до 16 лет²⁶. Если подросток не поддавался мерам воспитательного воздействия, он направлялся в при-

²² Тамбовский губернский исполнительный комитет. Краткий обзор народного хозяйства Тамбовской губернии за 1921–1922 гг. Тамбов, 1922. С. 33.

²³ Там же.

²⁴ Там же. С. 35.

²⁵ Вестник просвещения. 1922. № 2-3. С. 29.

²⁶ Тамбовский губернский исполнительный комитет. Краткий обзор народного хозяйства Тамбовской губернии за 1921–1922 гг. Тамбов, 1922. С. 57.

емник для аморальных детей в г. Тамбов, впоследствии переведенный в бывшую колонию малолетних преступников. Общими мерами воспитательного воздействия были беседы, разъяснения и замечания, отдача детей под присмотр родителей или родственников, а также специальных воспитателей²⁷.

К концу 1922 г. сохранялось лишь несколько форм организации детских учреждений: приемники-распределители (временного пребывания), детские дома, детские приюты для детей младшего возраста и детские колонии, как правило, для детей старших возрастов²⁸. В целом, в период нэпа 98,6 % детских домов были ликвидированы. Современники однозначно негативно оценивали последствия нэпа для детских учреждений, в том числе и для домов для дефективных и аморальных детей²⁹.

В 1924 г. работа по социально-правовой охране несовершеннолетних состояла в борьбе с детской беспризорностью и преступностью, а также оказании юридической помощи беспризорным. Эта работа осуществлялась через комиссию о несовершеннолетних и институт детской инспекции и опеки. Всего в Тамбовской губернии имелось 4 приемника и 2 детских дома для социально запущенных детей в Моршанске и Тамбове.

Комиссиями о несовершеннолетних было рассмотрено 192 дела о 1178 несовершеннолетних, которых обвиняли в кражах, драках, игре в карты, гонке самогона и пр. После разбора дел несовершеннолетние были направлены: в детские дома – 97, школы – 50, детские учреждения дефективных – 648, под надзор школьных работников – 113, в нарсуд – 45, сделаны разъяснения и внушения – 110³⁰.

Власти признавали, что положение в детских домах было тяжелое. Питание поставлено удовлетворительно, но с обмундированием обстояло очень плохо. Дети некоторых детских домов не могли даже выходить на свежий воздух за отсутствием обуви и одежды³¹. Прошло почти семь лет, как в регионе установилась советская власть, но

положение детей в детских домах было бедственным, что свидетельствовало о провале максимальной заботы «пролетарского государства» о детях как «цветах жизни»...

С 1925 г. параллельно с деткомиссией действовало общество «Друг детей» (ОДД) [13]. Но, точного учета беспризорных в Тамбовской губернии не проводилось. Велась только регистрация беспризорных, проходивших через детские социальные инспекции в городах. Через эту регистрацию прошел 2441 человек, из которых было направлено в детские дома 230 человек, отправлено на родину 1847 детей, и остальным оказана материальная помощь питанием, ночлегом и обмундированием³². Активно работали в этот период и детские инспекции, через которые прошло 3920 беспризорников. Для трудно-воспитуемых детей и правонарушителей имелось два детдома: в Моршанске на 355 человек и в Тамбове на 80 человек³³.

Проблема детской беспризорности, а значит, и детской преступности не снялась с повестки дня и в 1926 г. Не случайно 8 марта 1926 г. СНК СССР и Президиум ВЦИК приняли положение «О мероприятиях по борьбе с детской беспризорностью в РСФСР». СНК признал необходимым:

- выпустить из детдомов подростков, устроив их в крестьянские семьи, к кустарям, ремесленникам и на производство с оказанием единовременной помощи в размере 50 руб. на подростка;
- расширить трудовые исправительные дома НКВД для трудновоспитуемых подростков;
- расширить сеть детских учреждений для беспризорных детей³⁴.

В 1927 г. постановление ВЦИК определило права и обязанности деткомиссии в новых условиях. Ее состав должен был определять губисполком. В связи с изменениями территориально-административного устройства 28 июля 1928 г. была образована окрдеткомиссия, которая продолжала работу по предупреждению беспризорности. Иногда публиковались данные о том, что близко уже победа над беспризорностью, но это были

²⁷ Там же. С. 58.

²⁸ ГАТО. Ф. Р-2379. Оп. 1. Д. 5. Л. 34.

²⁹ Вестник просвещения. 1922. № 2-3. С. 30.

³⁰ Год работы. Отчет Тамбовского губернского исполнительного комитета. Октябрь 1923 – октябрь 1924 г. Тамбов, 1924. С. 82.

³¹ Там же. С. 61.

³² Отчет о работе Тамбовского губернского исполнительного комитета XII созыва. Тамбов, 1927. С. 82.

³³ Отчет о работе Тамбовского губернского исполнительного комитета XI созыва. Тамбов, 1926. С. 138.

³⁴ ГАТО. Ф. Р-2379. Оп. 1. Д. 9. Л. 8.

все же мечтания и прожекты. Реальность была иной.

Козловский уисполком сообщал в 1928 г. в губисполком о том, что беспризорные дети собирались с железнодорожных вокзалов, базаров и других мест, после чего направлялись в детский дом-приемник, который содержал детей в возрасте до 16 лет. Беспризорники с 16 лет, как правило, уже являлись рецидивистами и имели связь со взрослыми ворами и хулиганами. Эти великовозрастные беспризорники являлись главными «заразителями» детей младшего возраста, подчиняя их своей силе, обучали скитаться, производя кражи, дебоши и набеги. «Одно время таковые задерживались и направлялись в уголовный розыск или милицию, но за неподсудностью по возрасту отпускались на волю или препровождались в «ночлежку» УОНО, где мстили, угрожая взрослым, в том числе воспитателям, и избивая менее испорченных малолетних. Небольшой процент таких «великовозрастных» имелся в детском доме-приемнике, куда они непосредственно были направлены из ночлежки. Вывод, сделанный Козловским уисполкомом по результатам своей работы с беспризорными, гласил, что меры воспитания, прилагаемые к великовозрастным беспризорным, не подходили, и эти ребята разлагали устои трудового воспитания»³⁵. До полной ликвидации беспризорности было еще очень-очень далеко...

Результаты проведенного исследования свидетельствуют, что региональные власти пытались по мере возможности решать проблему социализации и регламентации беспризорных детей, детей-преступников, но чаще всего инициативы и практические шаги по воспитанию и обучению «социально-запущенных» детей и подростков не могли

быть реализованы по причине отсутствия средств и продовольственных ресурсов. Не случайно дети, имевшие склонность к бродяжничеству и криминальной практике, убежали из режимных учреждений, пытаясь самостоятельно обеспечить себе пропитание, кров и другие ресурсы.

Следует заметить, что и спустя десятилетия в общественно-педагогической литературе и практике работы образовательно-воспитательных учреждений продолжали сохраняться различные проявления толкования «социальной дефективности» [14]. По оценкам К. Келли, с середины 1930-х гг. в положении детей в СССР произошли серьезные институциональные сдвиги. Для малолетних правонарушителей это оборачивалось сворачиванием проведенных реформ первых лет советской власти и возвращением в пределы традиционной исправительной системы, становившейся все более перегруженной, закрытой и бесчеловечной. Кроме этого, перемены затронули и обычную детскую безнадзорность, так как отныне всякий ребенок моложе 14 лет, не имевший родителей или ими отвергнутый, должен был содержаться обязательно в специальном учреждении – независимо от его воли и согласия [15].

Важно учитывать, что беспризорники традиционно считались «социальными отщепенцами», что вполне отражало сложившийся стереотип в общественном сознании о «моральной дефективности». Лишь к концу 1920-х гг. проблема социализации и перевоспитания беспризорников потеряла свою прежнюю актуальность, а клеймо «моральной дефективности» было отвергнуто как идеологически неверное и от него поспешили избавиться в педагогике и информационных ресурсах Советской эпохи.

³⁵ ГАТО. Р-1. Оп. 1. Д. 1848. Л. 1.

Список литературы

1. Крашевская И.А. Проблема обучения «дефективных» детей в период становления советского государства // Наука, техника, образование. 2015. № 2 (8). С. 106-107.
2. Рябинина Н.В. «Морально-дефективные» – кто они? К истории детской беспризорности и преступности в 1920-е годы // Век нынешний, век минувший...: исторический альманах. Ярославль: Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, 1999. С. 57-66.
3. Колокольникова З.У., Подлесная Н.В. Учреждения социального воспитания для морально-дефективных детей в Приенисейской Сибири в 20–30-е годы XX века // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 1-1. С. 136-140.
4. Дефективные дети и школа / под ред. В.П. Кашенко. М., 1912. 279 с.

5. Калининкова-Магнуссон Л.В., Магнуссон М. Социальная политика в отношении детской «дефективности» в военно-революционный период и в первую декаду советской власти (1914–1927 гг.) // Вестник Поморского университета. Серия: гуманитарные и социальные науки. 2005. № 1. С. 158.
6. Кащенко В.П., Мурашев Г.В. Исключительные дети. Дети нервные, трудные и слабоодаренные. Их изучение и воспитание / с пред. Н.А. Семашко. М., 1929. 125 с.
7. Щербинин П.П. «Физически-дефективные дети» и их призрение в первой трети XX века: региональный аспект // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 178. С. 140-148. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-178-140-148.
8. Щербинин П.П. «Пустите детей ко мне...»: «дети беды» и попечительство до и после 1917 года. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2018. 365 с.
9. Смирнова Т.М. Дети страны Советов: от государственной политики к реалиям повседневной жизни. 1917–1940 гг. Москва; Санкт-Петербург, 2015. 382 с.
10. Бадулин В.В. Учреждения социального воспитания // Народное образование в РСФСР (по статистическим данным Наркомпроса на 1-е апреля 1923 г.) / под общ. ред. К.А. Коноваловой. М., 1923. С. 10-12.
11. Рябинина Н. По делам «морально-дефективных» // Родина. 2011. № 11. С. 99-101.
12. Васильева Е.А. Задачи социального воспитания // Вестник просвещения. 1919. № 1-2. С. 10.
13. Смирнова Т.М. Детские дома и трудовые колонии: жизнь «государственных детей» в Советской России 1920–1930 гг. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: История России. 2012. № 3. С. 16-38.
14. Острова утопии: Педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е) / под ред. И.В. Кукулина, М.Л. Майофис, П.А. Сафронова. М.: Новое литературное обозрение, 2015. 696 с.
15. Kelly C. Children's World, 1890–1991. New Haven; London: Yale University Press, 2007.

References

1. Krashevskaya I.A. Problema obucheniya «defektivnykh» detey v period stanovleniya sovetskogo gosudarstva [Problems of “handicapped children” education in the period of Soviet state]. *Nauka, tekhnika, obrazovaniye – Science, Technology and Education*, 2015, no. 2 (8), pp. 106-107. (In Russian).
2. Ryabinina N.V. «Moral'no-defektivnyye» – kto oni? K istorii detskoy besprizornosti i prestupnosti v 1920-e gody. [“Morally defective” – who are they? To the history of child homelessness and juvenile delinquency]. *Vek nyneshniy, vek minuvshiy...* [Present Century, Past Century...]. Yaroslavl, P.G. Demidov Yaroslavl State University Publ., 1999, pp. 57-66. (In Russian).
3. Kolokolnikova Z.U., Podlesnaya N.V. Uchrezhdeniya sotsial'nogo vospitaniya dlya moral'no-defektivnykh detey v Priyeniyskoy Sibiri v 20–30-e gody XX veka [Institutions of social education for morally defective children in Yenisei Siberia in 20–30s of the 20th century]. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy – International Journal of Applied and Fundamental Research*, 2015, no. 1-1, pp. 136-140. (In Russian).
4. Kashchenko V.P. (ed.). *Defektivnyye deti i shkola* [Defective Children and School]. Moscow, 1912, 125 p. (In Russian).
5. Kalinnikova-Magnusson L.V., Magnusson M. Sotsial'naya politika v otnoshenii detskoy «defektivnosti» v voyenno-revolutsionnyy period i v pervuyu dekadu sovetskoy vlasti (1914–1927 gg.) [The social policy on child “defectiveness” during the First World War, revolution and the first decade of soviet power (1914–1927)]. *Vestnik Pomorskogo universiteta. Seriya: gumanitarnyye i sotsial'nyye nauki – Vestnik of Pomor University. Series: Humanitarian and Social Sciences*, 2005, no. 1, p. 158. (In Russian).
6. Kashchenko V.P., Murashev G.V. *Isklyuchitel'nyye deti. Deti nervnyye, trudnyye i slaboodarennyye. Ikh izucheniye i vospitaniye* [Exceptional Children. Nervous, Difficult and Poorly Gifted Children. Their Examination and Education]. Moscow, 1929, 125 p. (In Russian).
7. Shcherbinin P.P. «Fizicheski-defektivnyye deti» i ikh prizreniye v pervoy trety XX veka: regional'nyy aspekt [“Physically defective children” and their care in the first third of the 20th century: the regional aspect]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 178, pp. 140-148. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-178-140-148. (In Russian).
8. Shcherbinin P.P. «Pustite detey ko mne...»: «deti bedy» i popechitel'stvo do i posle 1917 goda [“Suffer the Children to Come unto Me...”: “Children of Misfortune” and Patronage before and after 1917]. Tambov, Publishing House “Derzhavinsky”, 2018, 370 p. (In Russian).

9. Smirnova T.M. *Deti strany Sovetov: Ot gosudarstvennoy politiki k realiyam povsednevnoy zhizni. 1917–1940 gg.* [Children of Soviet Country: From State Policy to Everyday Realities. 1917–1940]. Moscow, St. Petersburg, 2015, 382 p. (In Russian).
10. Badulin V.V. Uchrezhdeniya sotsial'nogo vospitaniya [Institutions of social education]. *Narodnoye obrazovaniye v RSFSR (po statisticheskim dannym Narkomprosa na 1-e aprelya 1923 g.)* [Public Education in RSFSR (According to Statistical Data of People's Commissariat for Education on April 1, 1923)]. Moscow, 1923, pp. 10–12. (In Russian).
11. Ryabinina N. Po delam «moral'no-defektivnykh» [On materials of “morally defective”]. *Rodina* – [Rodina], 2011, no. 11, pp. 99–101. (In Russian).
12. Vasilyeva E.A. Zadachi sotsial'nogo vospitaniya [Tasks of social education]. *Vestnik prosveshcheniya* [Vestnik of Enlightenment], 1919, no. 1–2, pp. 10. (In Russian).
13. Smirnova T.M. Detskiye doma i trudkolonii: zhizn' «gosudarstvennykh detey» v Sovetskoj Rossii 1920–1930 gg. [Orphanages and “trudkoloniyas” (work-houses): “state children” life in Soviet Russia in 1920–1930s]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Seriya: Istoriya Rossii – RUDN Journal of Russian History*, 2012, no. 3, pp. 16–38. (In Russian).
14. Kukulin I.V., Mayofis M.L., Safronov P.A. (eds.). *Ostrova utopii: Pedagogicheskoye i sotsial'noye proyektirovaniye poslevoynnoy shkoly (1940–1980-e)* [Utopia Islands. Pedagogical and Social Design of Post-War School]. Moscow, Novoye literaturnoye obozreniye Publ., 2015, 696 p. (In Russian).
15. Kelly C. *Children's World, 1890–1991*. New Haven, London, Yale University Press, 2007.

Информация об авторах

Щербинин Павел Петрович, доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой ЮНЕСКО по правам человека и демократии. Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: shcherbinin2010@gmail.com

Вклад в статью: концепция исследования, анализ документов, написание части текста.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7886-7833>

Шикунова Инна Александровна, аспирант, кафедра всеобщей и российской истории. Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: inna-barsukova82@mail.ru

Вклад в статью: набор первичного материала, обработка материала, написание части текста.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9154-9071>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Щербинин Павел Петрович
E-mail: shcherbinin2010@gmail.com

Поступила в редакцию 12.05.2019 г.
Поступила после рецензирования 10.06.2019 г.
Принята к публикации 05.07.2019 г.

Information about the authors

Pavel P. Shcherbinin, Doctor of History, Professor, Head of UNESCO of Human Rights and Democracy Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: shcherbinin2010@gmail.com

Contribution: study conception, documents analysis, part of text drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7886-7833>

Inna A. Shikunova, Post-Graduate Student, General and Russian History Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: inna-barsukova82@mail.ru

Contribution: source material acquisition, material processing, part of text drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9154-9071>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Pavel P. Shcherbinin
E-mail: shcherbinin2010@gmail.com

Received 12 May 2019
Reviewed 10 June 2019
Accepted for press 5 July 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-185-191
УДК 29

Суеверия и народные обряды в Самарской, Саратовской и Пензенской губерниях

Сергей Андреевич ИСАЙЧЕВ^{1,2,3}

¹Религиозная организация – духовная образовательная организация высшего образования
«Санкт-Петербургская духовная академия Русской православной церкви»
193167, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, набережная Обводного канала, 17

²Религиозная организация «Архиерейское подворье Спасского собора г. Пензы
Пензенской епархии Русской православной церкви (Московский патриархат)»

440026, Российская Федерация, г. Пенза, Соборная площадь, 1

³МБОУ «Гимназия Св. Иннокентия Пензенского»

440028, Российская Федерация, г. Пенза, ул. Кулибина, 10б

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2998-9647>, e-mail: mr.duakon@mail.ru

Superstitions and folk rites in the Samara, Saratov and Penza Governorates

Sergei A. ISAICHEV

¹St. Petersburg Theological Academy

17 Naberezhnaya Obvodnogo Kanala, St. Petersburg 193167, Russian Federation

²Pontifical Residence of Savior's Cathedral of the City of Penza
of Penza Eparchy of Russian Orthodox Church (Moscow Patriarchate)

1 Sobornaya Sq., Penza 440026, Russian Federation

³Gymnasium of Saint Innocent of Penza

10b Kulibina St., Penza 440028, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2998-9647>, e-mail: mr.duakon@mail.ru

Аннотация. Зачастую в повседневной жизни приходится сталкиваться с разными приметами и суевериями, которые достаточно живучи, несмотря на их несовместимость с православием. Под суевериями обычно понимаются рассказы о водяном, домовом, лешем, русалках, знахарях, колдунах, и так далее, а также о разных сверхъестественных существах и необъяснимых явлениях. К суеверию можно также отнести различные обереги, амулеты, наузы и так далее, так как все вышеперечисленное является атрибутом ведовства. Возникли эти явления, скорее всего, из-за недостатка просвещения, образования и православной культуры. Суеверия оживают в привычных пословицах, поговорках, приметах. Многие бытующие обряды и обычаи – свадьбы, крестины, похороны и даже православные праздники переплелись с более древними ритуалами. Их невозможно уничтожить, они из века в век передаются одним поколением другому со всеми мелочами. Поэтому народно-бытовое язычество постоянно привлекает пристальное внимание исследователей, а также всех, кто хотел бы разобраться в духовных истоках нашей сегодняшней культуры. Феномен двоеверия – это, к тому же, одна из разновидностей неоязычества. Рассмотрены суеверия и народные обряды в Самарской, Саратовской и Пензенской губерниях.

Ключевые слова: суеверие; двоеверие; порча; амулеты; приметы; сглаз; приговор

Для цитирования: Исайчев С.А. Суеверия и народные обряды в Самарской, Саратовской и Пензенской губерниях // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 181. С. 185-191. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-185-191

Abstract. Often in everyday life we have to deal with various signs and superstitions that are quite tenacious, despite their incompatibility with Orthodoxy. Superstitions usually refer to the stories of the water spirit, bogie, puck, mermaids, healers, sorcerers, etc., as well as various supernatural creatures and inexplicable phenomena. Various charms, amulets, nauzes, etc. can also be attributed

to superstition, as all of the above is an attribute of witchcraft. These phenomena arose, most likely due to a lack of enlightenment, education and Orthodox culture. Superstitions come to life in the usual proverbs, sayings, signs. Many rituals and customs – weddings, christenings, funerals, and even Orthodox holidays intertwined with more ancient rituals. They cannot be destroyed, it is transferred from century to century by one generation to another down to every last detail. Therefore, folk paganism constantly attracts close attention of researchers, as well as all who would like to understand the spiritual origins of our culture today. The phenomenon of dual faith is one of the varieties of neo-paganism. We explore the superstitions and folk rites in the Samara, Saratov and Penza Governorates.

Keywords: superstition; dual faith; curses; amulets; signs; jinx; doom

For citation: Isaichev S.A. *Suyeveriya i narodnyye obryady v Camarskoy, Saratovskoy i Penzenskoy guberniyakh* [Superstitions and folk rites in the Samara, Saratov and Penza Governorates]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 181, pp. 185-191. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-185-191 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Вплоть до наших дней сохранились отголоски языческих верований в повседневной жизни, особенно в домашних. Д.К. Зеленин сообщает о местном народном суеверии в Чембарском уезде (Пенз. губ.), в силу которого «продолжительные засухи» объясняются наказанием Божиим за то, что на кладбищах «бывают похоронены пьяницы», «убитые и утонувшие»; таких покойников, для избежания засухи, «вырывают из земли и переносят в лес» [1, с. 301] или зарывают в трясину, как это случилось с пьяницей-псаломщиком В. Федоровым – там же, в Чембарском уезде в селе Обвал [1, с. 106]. В Самаре верили, что «бытие убитых, невинно погубленных может перейти в растения и деревья» [2, с. 405].

В современном обществе появилась мода на так называемые «ладанки», которые ведут свое начало от славянских наузов. Так называют колдовское действие, технология которого прямо связана с завязыванием, и результат этого действия. Науз представлял собой некий оберег, надеваемый на шею, суеверие приписывало ему целебную силу. В оберег завязывались травы, корни и иные снадобья – уголь, соль, сера, змеиные головки, засушенное крыло летучей мыши и проч. [3, с. 174]. В Пензе зафиксирован случай, как люди брали с могилы землю так, чтобы никто не видел, зашивали в ладанку и вешали на шею больному [4, с. 67]. Считалось, что землей с могилы можно вылечить больной зуб.

В Саратовской и Пензенской губерниях встречались случаи, связанные с культом почитания земли и огня. Так, например, в Саратове землей, «взятой из погребка», лечили «нарыв между пальцами» [4, с. 57]. В г. Пен-

зе зафиксирован случай лечения огнем от «летучки»¹. Согласно этому случаю, «мать больного берет 12 лучинок, связывает их между собой и зажигает, после подносит зажженный пучок из лучин к лицу больного и брызжет на него через огонь водой со словами: “Секи, секи, огонь, летучку, перенеси ее с раба Божия на лучинку”» [4, с. 57]. В Саратове секрет лечения этой же болезни заключался в том, чтобы «высекаемая искра попала в фокус каждой отдельной высыпи» [4, с. 57].

Другая стихия, вокруг которой крутятся суеверия, – вода. Ее использовали для врачевания многих болезней. Так, в Городищенском уезде (Пенз. обл.) был зафиксирован случай, когда люди, страдающие куриной слепотой, ранним утром на природе умывались весенними дождями, после чего шли к дегтярной бочке, произносили такие слова: «Деготь, деготь, возьми от меня куриную слепоту, а мне дай светлые глазунки» [5, с. 373].

Вплоть до XIX века в Пензе верили в чудодейственную силу деревьев. Одна из легенд гласит: «В Пензенской губернии около города Троицка росла священная липа, которую в народе называли «Исколена», потому что, по преданию, выросла она из колена убитой на этом месте девушки. К этой липе приходили больные, надеясь получить исцеление. Местный священник, усмотрев в этом обычае суеверие, при помощи жандарма решил срубить священное дерево. Но пригнанный к липе с топорами народ не поддавался ни на какие увещевания и рубить липу не захотел. Тогда за дело взялись сами священники

¹ Древнее название герпеса и другой сыпи на лице.

с жандармом. Но при первом же ударе топора из-под коры дерева брызнула кровь и ослепила их. По совету знающей старушки ослепшие попросили прощения у оскорбленного ими дерева и получили исцеление» [6, с. 70]. Этому дереву также предписывается якобы чудодейственная сила – предохранять девушку от беременности [5, с. 381]. Стоит сказать, что в мордовском предании эта история передается немного по-другому, так, этнолог Д.К. Зеленин сообщает, что таких лип в Троицке было не одна, а две и они выросли из крови двух растерзанных волками сестер-девушек, данные липы почитались «прощеными», то есть целебными, и срубил их не священник, а обычный русский мещанин [1, с. 301].

Как и во многих других городах, в Пензе и Саратове верили и верят до сих пор в порчу. Причем в мировоззрении пензенцев порча может быть двоякой: временная, которая может длиться несколько лет и от которой можно излечиться. А вторая порча – навек, от которой уже нельзя излечиться [2, с. 421]. Что касается лихорадки, то ее в Пензе лечили с помощью растворенной в воде золы из церковного кадила, которое являлось действенным средством против данной болезни [2, с. 421]. Детскую болезнь, которую в простонародье именовали «криксой»², лечили следующим образом: «При криксе ворожея берет блюдо с водой, шейный крест, два угля и, держа на руках ребенка, нашептывает воду и молится, ломая угли и опуская их на блюдо с водой. После этого погружает туда крестик и этой водой spryskivaet ребенка» [2, с. 270]. Также эту болезнь в Пензенской губернии пытались лечить с помощью дерева, растущего у целебного родника, предварительно вешая на него рубашку и крестик больного ребенка [2, с. 271].

В селе Турзовке Петровского уезда Саратовской губернии проживал некий знахарь, который лечил лихорадку оригинальным образом. Когда приходил к нему больной, знахарь «начинал ругать его отборною площадною бранью в течение часа и более» [2, с. 316]. А.Н. Афанасьев описывал, как в Саратовской губернии против лихорадки прибегали за помощью к некой богине по имени Зоря: «Зоря-Зоряница, красная девица! Из-

бавь раба Божьего (имярек) от матухи, от знабухи, от летухи, от гнетучки, от всех двенадцати девиц-трясовиц» [3, с. 138].

Причудливые языческие обычаи в г. Пенза связаны с родами и свадьбой. Так, этнолог и фольклорист Н.Ф. Сумцов сообщает, что в Пензенской губернии сваха должна отправиться в дом отца невесты именно в ясную погоду [7, с. 32], а в дом невесты она уже должна идти со сковородой в руках [7, с. 59]. Также при согласии родителей на брак дочери родители должны спрятать веник как можно далее, «чтобы он не засорил дела» [8, с. 90].

Касательно родов любопытно отметить, что место для родов зачастую беременная девушка выбирала в бане. Роженицу полностью раздевали, и надевали шерстяные чулки, это был обязательный атрибут во время родов, повторно же эти чулки одевались уже во время смерти [7, с. 59]. Также банный обряд проводился и накануне свадьбы. Баня, по слову историка и фольклориста П.И. Кутенкова, – «это очищение перед погружением невесты в инаковое состояние» [8, с. 190]. Так, в с. Ушинка (Пенз. обл.) обряд начинался с расчесывания волос невесты, при пении особых песен отгоняли печаль у невесты. «После бани подруги обязательно оставались на ночь у невесты в ее же избе, для охраны. Утром подруги вновь расчесывают волосы невесте, после чего одевают девичий наряд. Невеста плачет и прощается с родственниками» [8, с. 179]. После прощания выполняется особый обряд одевания печальной «поневы с прыганием по лавке и произнесением распространенной поговорки: «Хацу скацу, хацу не скацу». Далее невесту наряжают в новые печальные одежды, закрывают, чтобы не было видно лица, и сажают на шубу шерстью вверх на красный угол» [8, с. 179]. Обряд первого надевания печальной одежды и закрывание лица полотенцем невесте символизирует начало нового времени перехода – рождения небесной Бабы-богини [8, с. 180].

В жизни русского человека переезд на новый дом представлялся настолько важным и ответственным событием, что обрастал множеством примет, строгое соблюдение которых было обязательным, во избежание различных неприятностей. Рассмотрим обряд «Домовины», как справляют его в Пензенской области.

² Детская болезнь, сопровождающаяся раздражительностью и плаксивостью.

Вначале нужно сказать, что дурной славой при переезде пользовались дома самоубийц. Жить в таком доме можно было только после его освящения. Но предпочтительнее все же было строить дом на новом месте. Место выбирали тщательно, после длительных проверок. Категорично «нельзя было строить дом там, где раньше проходила дорога», так как по ней могли уйти из дому достаток, здоровье и сама жизнь [9, с. 51]. Также нельзя было строить избу на месте прежней бани, так как банник – злой дух, мог вкрась в новый дом и начать обижать хозяев [9, с. 51]. А для строительства старались выбрать то место, где отдыхало стадо скота, именно их инстинкту верили люди с древнейших времен [9, с. 51].

После выбора места гадали, «удачен ли выбор: на месте предполагаемого строительства на три дня кидали дубовую кору в нескольких местах; на четвертый день эту кору поднимали и смотрели, что под ней. Если там червяки и черные жуки, то это считалось добрым местом, а муравьи и пауки считались дурной приметой и на этом месте дом не строили» [9, с. 51].

Подходящим днем для переезда считали 14 сентября – день, когда праздновался Семен Столпник. Существовала поговорка: «Семенов день – счастливое новоселье» [9, с. 52]. Учитывалось и время. Так, в г. Спасск (Пенз. обл.) переезжали ровно в полночь по солнцу, а в д. Кажлота старались переехать как можно раньше, перед восходом солнца [9, с. 59].

Центральным местом в обряде «Домовины» занимала печь. По значимости с ней мог сравниться только лишь красный угол, который всегда располагался по диагонали от русской печи. Печь была связана с огромным количеством обрядов, ритуалов и преданий. Так, в селах Абашево, Устье Беднодемьяновского района (Пенз. обл.) зафиксированы следующие обряды и суеверия, связанные с печью: если ребенок плакал без видимой причины, то последнего прикладывали к печной трубе и говорили: «Печка, печка, возьми крик» [9, с. 59]. В сознании людей бытовал миф, согласно которому печь может снять тоску. Человека подводили к печке, прислоняли к ней головой, крестили 3 раза, а далее говорили: «Печка-матушка, возьми с раба Божьего Ивана тоску-кручину, чтобы он

не тосковал и не горевал» [9, с. 59]. К печке относились как к живому существу и у нее просили прощение: «Прости, печка, Христа ради» [9, с. 59]. У печи было принято гадать на святки. Плохой приметой считалось, если из свода печки выпал кирпич. На страстной неделе Великого поста на печи приготавливали так называемую «четверговую соль», последнюю считали чудодейственной [9, с. 59].

При переезде особое внимание уделяли домовому. По преданиям, домовый живет под печкой или за печкой, в заговенье перед постом ему было принято ставить угощение в виде блюда с молоком. А если слышали в доме какой-то шум, необъяснимые стуки, шорохи, то кидали под печку пятак, и все шумы сразу же прекращались [3, с. 138]. Домовой обычно известен под такими именами, как: Хозяин, Дедушка, Суседушка, Большак, Хатник, Дымовой, Клетник, Попечник, Господарик или Навной. Любопытно, что «Навным обычно именуются домовые, которые навевают хозяевам тоскливые мысли о прошлом» [10, с. 90]. Считалось, что от того, как относится домовый к людям, живущим в доме, зависело их благополучие, достаток, здоровье и даже жизнь. Крестьяне были уверены, что «никакой дом не состоит без домового» [3, с. 140]. В Саратовской губернии местообитание домового связывалось с воротным столбом, а также с бревнами сруба, переметом, перекладами: «Довелось выйти в сени, вдруг на перекладине вижу – лежит фигура, похожа на человека, черная как уголь, длинная сажени в три, почти в длину всего переклада; только увидела меня, как тот час скрылась неизвестно куда» [2, с. 141]. У мещан г. Саратов было поверье, что можно увидеть домового, только для этого нужно между заутреней и обедней на Пасху засесть на чердак: «он сидит около трубы – старый, седой, со свиной щетиной на голове, но кто его увидит, долго не проживет» [6, с. 21]. Считалось, что домовый живет не один, а с женой – Кикиморой. Кикимора живет под полом, выходит только по ночам, с растрепанными волосами. В Самаре считалось, что Кикимора живет в кабаке [2, с. 216]. В Пензенской губернии считали, что в ночь с 12 апреля, на день св. Иоанна Лествичника, домовый бесится: то ли шкуру меняет, то ли чумой болеет, как собака, то ли свадьбу с ведьмой справляет, но в этот день его очень

боялись и остерегались, потому что домовый мог в этот день задушить людей [11, с. 51]. На хуторах в Спасске (Пензенская область), когда уезжали из старого дома, брали икону, огонь в горшочке, а хозяин на веревочке тянул за собой по улице лапоть со словами: «Батюшка домовый, вот тебе сани, поезжай с нами!» [11, с. 51]. Считалось, что в этом лапте выезжает из дома домовый.

В Саратове и Пензе также верили в русалок. Происхождение слова «русалка» не вполне ясно и трактуется по-разному: слово «русалка» пытаются соотнести и со словом «русый», и со словом «русло». В настоящее время принято считать, что оно связано с летним празднеством роз, посвященным душам умерших [8, с. 234], которое сопровождалось драматическими сценами. Эти празднества существовали и после принятия христианства. Чаще всего русалки – утопленницы, утопленники, проклятые, лишенные погребения, пропавшие без вести или те люди, которые умерли без Святого Крещения [5, с. 13]. В Саратове русалок представляли следующим образом: «В глубокую полночь при лунном сиянии всплывали на поверхность озера красивые нагие девы с распущенными длинными волосами и с хохотом плескались водою» [2, с. 449]. Обычно показывались они на так называемые «Зеленые святки» (Семик и Троицу), и особенно ночью на Духов день, который и назывался по-особенному – «Велик-день» [6, с. 21]. В этот день нельзя было ходить купаться: считалось, что русалка может насмерть защекотать, причем жертва умирает с хохотом. В Семик или Троицу, по поверьям саратовчан, «русалки выходят из воды на целую неделю, завивали березку... и на срубленное и поставленное во дворе деревцо одна из девушек опрокидывала горшок с водой» [12, с. 271].

В Самаре и Саратове зафиксирована вера в леших и водяных. Так, в вышеуказанных городах люди верили, что леший может ездить на утопленнике [2, с. 403]. Особое значение имеет мифический Водяной. Водяные живут на дне рек и озер, то есть практически в каждом водоеме обитает свой водяной. Чаще всего он представлялся в облике мужчины с отдельными «зооморфными чертами: гусиные лапы вместо рук, рога на голове, хвост» [13, с. 90]. По вере крестьян, последний похищает неосторожно помянувших его

у воды людей, однако в Самаре считали, что человек, попавший к водяному, может «возвратиться на землю, обманув его», но это случается очень редко [2, с. 105].

Английский религиовед и этнолог Д.Д. Фрэзер описывает обряд похороны Костромы, как он справлялся в Пензенской губернии: «28 июня зажигался костер, а на следующий день девушки выбирали одну из их числа на роль Костромы. Подруги приветствовали избранницу глубокими поклонами, сажали на доски и несли на берег реки. Здесь девушки окунали ее в воду, в то время как самая старшая из них была в сплетенную из лыка корзину, как в барабан. Потом они возвращались в деревню. День кончался шествиями, играми и танцами» [14, с. 301]. Такой же обряд в Саратовской губернии называли «проводом весны», где тридцатого июня делали куклу из соломы, наряжали ее в «кумачный сарафан, ожерелье и кокошник, носили по деревне с песнями, а потом раздевали и бросали в воду» [15, с. 176]. А в с. Губаровка Сердобольского уезда Саратовской губернии вместо Костромы провожали русалку, и во время шествия пели такую песню:

Уж ты свет моя Кострома,
Государыня Костромушка была,
Не Костромушка, кумушка моя!
Не покинула при нужди ты меня,
При нужди, при старости [12, с. 325].

В заключение стоит сказать об особенностях празднования Масленицы в Саратовской и Пензенской губерниях.

Одна из особенностей празднования Масленицы в Пензенской губернии заключается в следующем: в субботу «взрослые и дети строят на реках, прудах и полях снежный городок с башнями и воротами, после чего люди делятся на две стороны: одна принимает на себя обязанность охранять городок, другая должна завоевать его. Те, кто охраняет, вооружаются палками и метлами» [16, с. 74]. Когда вторая сторона будет готова «взять городок, тогда вдруг нападают на охранителей и после битвы врываются в ворота и разрушают городок» [16, с. 74-75]. После взятия городка взрослые купают воеводу в проруби. Затем начинаются гуляния, и с песнями возвращаются домой.

Проводы честной масленицы в Саратовской и Пензенской губерниях состояли в по-

ездке «поезда» по городу и селам. Для «поезда» сколачивали несколько «дровней» (саней для перевозки дров) [17, с. 82]. В средние сани ставили большой столб, на него клали колесо, на колесо сажали мужчину, «опытного в разных забавах и причитаниях». А «вместо лошадей запрягали разукрашенных людей, которые были одеты уродливо, без всякого вкуса» [18, с. 128]. Такой «поезд» развезжал по всем улицам; впереди и вокруг пели, играли и плясали, показывали всякие фокусы. Вечером, после всех гуляний и забав, выходит из своих дворов молодой народ – мужчины, женщины, девицы и дети – с со-

ломою. При пении песен сжигается солома [16, с. 155]. Этот обряд называется проводом честной Масленицы и справлялся в Прощенное воскресенье.

Вот мы и закончили исследование общих принципов двоеверия. Язычество укоренилось глубоко в менталитете людей и стало выражаться в двоеверии. Экскурс по истории и быту народа показал, что, несмотря на тысячелетнее господство православия, языческие верования продолжали существовать и реализовывались в вере в приметы, гадания и оккультно-магическое воздействие – такие как порча, сглаз, приговор и т. д.

Список литературы

1. Зеленин Д.К. Избранные труды. Очерки русской мифологии: Умершие неестественной смертью и русалки / вст. ст. Н.И. Толстого. М.: Индрик, 1995. 432 с.
2. Власова М. Русские суеверия: энциклопедический словарь. СПб.: Азбука, 1998. 672 с.
3. Афанасьев А.Н. Славянские колдуны и их свита. М.: Изд-во «Рипол классик», 2009. 476 с.
4. Колюжный Е. Славянские боги и ритуалы. М.: Изд-во «Рипол классик», 2007. 384 с.
5. Библиотека русской фантастики XI–XVI вв.: в 20 т. / сост. Ю.М. Медведев. М.: Сов. Россия, 1990. Т. 1. Сказания о чудесах. 528 с.
6. Левкиевская Е. Мифы русского народа. М.: Изд-во «Астрель-Аст», 2000. 528 с.
7. Сумцов Н.Ф. Народный быт и обряды. М.: Ин-т рус. цивилизации, 2014. 688 с.
8. Кутенков П.И. Закон русского духа в обрядах восточных славян. М.: Родович, 2015. 412 с.
9. Кузьмина О.В., Сушкин М.В. Славянство. Русь. Россия // Материалы обл. науч.-практ. семинара в рамках Всерос. ист.-культ. фестиваля «Гардинка». Пенза, 2001.
10. Крымова М. Вам поможет домовый. Москва; Ленинград, 2008. 318 с.
11. Наследие. Культура Пензенского края в документах эпохи, письмах и мемуарах современников, исследованиях, статьях и художественных произведениях / сост. К.Д. Вишневецкий, Н.М. Инюшкин. Пенза, 1994. 456 с.
12. Клейн Л.С. Воскрешение Перуна. К реконструкции восточнославянского язычества. СПб.: Евразия, 2004. 480 с.
13. Шуклин В. Мифы русского народа. Екатеринбург: Банк культ. инф., 1995. 336 с.
14. Фрэзер Д.Д. Золотая ветвь: Исследование магии и религии. М.: Политиздат, 1986. 703 с.
15. Афанасьев А.Н. Боги – суть предки наши. М.: Изд-во «Рипол классик», 2009. 320 с.
16. Сахаров И.П. Народные праздники и обычаи. М.: Дружба народов, 1991. 212 с.
17. Толковый словарь русского языка с приложениями / под ред. В. Бутромеева. М.: Изд-во «Рипол классик», 2007. 512 с.
18. Снегирев И.М. Праздники и суеверные обряды. Ч. 1–4. М.: Изд-во Унив. тип., 1838. 256 с.
19. Минх А.Н. Народные обычаи, суеверия, предрассудки и обряды крестьян Саратовской губернии. СПб.: Тип. В. Визовразова и К, 1890. 152 с.

References

1. Zelenin D.K. *Izbrannyye trudy. Ocherki russkoy mifologii: Umershiye neyestestvennoy smert'yu i rusalki* [Selected Works. Essays on Russian Mythology: Dead by Unnatural Death and Mermaids]. Moscow, Indrik Publ., 1995, 432 p. (In Russian).
2. Vlasova M. *Russkiye suyeveriya: entsiklopedicheskiy slovar'* [Russian Superstitions: Encyclopedic Dictionary]. St. Petersburg, Azbuka Publ., 1998, 672 p. (In Russian).
3. Afanasyev A.N. *Slavyanskiye kolduny i ikh svita* [Slavic Sorcerers and Their Retinue]. Moscow, "Ripol Classic" Publ., 2009, 476 p. (In Russian).
4. Kolyuzhnyy E. *Slavyanskiye bogi i ritualy* [Slavic Gods and Rituals]. Moscow, "Ripol Classic" Publ., 2007, 384 p. (In Russian).

5. Medvedev Y.M. (compiler). *Biblioteka russkoy fantastiki XI–XVI vv.: v 20 t. T. 1. Skazaniya o chudesakh* [Library of Russian Fantasy of 11th–16th Centuries: in 20 vols. Vol. 1. Tales of Wonders]. Moscow, Sovetskaya Rossiya Publ., 1990, 528 p. (In Russian).
6. Levkiyevskaya E. *Mify russkogo naroda* [Myths of Russian People]. Moscow, “Astrel-Ast” Publ., 2000, 528 p. (In Russian).
7. Sumtsov N.F. *Narodnyy byt i obryady* [Folk Lifestyle and Rites]. Moscow, Institute of Russian Civilization Publ., 2014, 688 p. (In Russian).
8. Kutenkov P.I. *Zakon russkogo dukha v obryadakh vostochnykh slavyan* [Law of Russian Spirit in the Rites of Eastern Slavs]. Moscow, Rodovich Publ., 2015, 412 p. (In Russian).
9. Kuzmina O.V., Sushkin M.V. *Slavyanstvo. Rus’. Rossiya* [Slavdom. Ancient Rus. Russia]. *Materialy oblastnogo nauchno-prakticheskogo seminar v ramkakh Vserossiyskogo istoriko-kul’turnogo festivala «Gardinka»* [Proceedings of the Regional Scientific and Practical Seminar in the Framework of All-Russian Historical and Cultural Festival “Gardinka”]. Penza, 2001. (In Russian).
10. Krymova M. *Vam pomozhet domovoy* [Bogie Will Help You]. Moscow, Leningrad, 2008, 318 p. (In Russian).
11. Vishnevskiy K.D., Inyushkin N.M. (compilers). *Naslediye. Kul’tura Penzenskogo kraya v dokumentakh epokhi, pis’makh i memuarakh sovremennikov, issledovaniyakh, stat’yakh i khudozhestvennykh proizvedeniyakh* [Heritage. Penza Region Culture in the Documents of the Era, Letters and Memoirs of Contemporaries, Research, Articles and Art Works]. Penza, 1994, 456 p. (In Russian).
12. Kleyn L.S. *Voskresheniye Peruna. K rekonstruktsii vostochnoslavyanskogo yazychestva* [Perun Resurrection. To Reconstruction of East Slavic Paganism]. St. Petersburg, Evraziya Publ., 2004, 480 p. (In Russian).
13. Shuklin V. *Mify russkogo naroda* [Myths of Russian People]. Yekaterinburg, Cultural Information Bank Publ., 1995, 336 p. (In Russian).
14. Frazer D.D. *Zolotaya vet’: Issledovaniye magii i religii* [The Golden Bough: Study of Magic and Religion]. Moscow, Politizdat Publ., 1986, 703 p. (In Russian).
15. Afanasyev A.N. *Bogi – sut’ predki nashi* [Gods are Our Ancestors]. Moscow, “Ripol Classic” Publ., 2009, 320 p. (In Russian).
16. Sakharov I.P. *Narodnyye prazdniki i obychai* [Folk Holydays and Customs]. Moscow, Druzhba narodov Publ., 1991, 212 p. (In Russian).
17. Butromeyev V. (ed.). *Tolkovyy slovar’ russkogo yazyka s prilozheniyami* [Explanatory Dictionary of the Russian Language with Attachments]. Moscow, “Ripol Classic” Publ., 2007, 512 p. (In Russian).
18. Snegirev I.M. *Prazdniki i suyeverynye obryady. Ch. 1–4* [Holidays and Superstitious Rites. Part 1–4]. Moscow, University Typography Publ., 1838, 256 p. (In Russian).
19. Minkh A.N. *Narodnyye obychai, suyeveryiya, predrassudki i obryady krest’yan Saratovskoy gubernii* [Folk Customs, Superstitions, Prejudices and Rites of the Saratov Governorate Peasants]. St. Petersburg, V. Vizovrazov and K Typography, 1890, 152 p. (In Russian).

Информация об авторе

Исайчев Сергей Андреевич, аспирант, кафедра богословия. Санкт-Петербургская духовная академия Русской православной церкви, Санкт-Петербург, Российская Федерация; дьякон Воскресенского храма. Архиерейское подворье Спасского собора г. Пензы Пензенской епархии Русской православной церкви (Московский патриархат), г. Пенза, Российская Федерация; преподаватель основ православной культуры. Гимназия Св. Иннокентия Пензенского, г. Пенза, Российская Федерация. E-mail: mr.duakon@mail.ru

Вклад в статью: анализ литературы, изучение источника, работа с литературными источниками, набор первичного материала, написание статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2998-9647>

Поступила в редакцию 04.03.2019 г.

Поступила после рецензирования 27.03.2019 г.

Принята к публикации 05.07.2019 г.

Information about the author

Sergei A. Isaichev, Post-Graduate Student, Theology Department. St. Petersburg Theological Academy, St. Petersburg, Russian Federation; Deacon of the Resurrection Cathedral. Pontifical Residence of Savior’s Cathedral of the City of Penza of Penza Eparchy of the Russian Orthodox Church (Moscow Patriarchate), Penza, Russian Federation; Lecturer of Basics of Orthodox Culture. Gymnasium of Saint Innocent of Penza, Penza, Russian Federation. E-mail: mr.duakon@mail.ru

Contribution: literature analysis, source study, work with literature references, source material acquisition, manuscript drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2998-9647>

Received 4 March 2019

Reviewed 27 March 2019

Accepted for press 5 July 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-192-197
УДК 93/94

Франц Иосиф I как монарх и политик (в оценке британской газеты “The Times”)

Анна Николаевна ГАРАСИМЧУК

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5380-3881>, e-mail: garasimchuk.anna@bk.ru

Franz Joseph I as a monarch and politician (presented by the British newspaper “The Times”)

Anna N. GARASIMCHUK

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5380-3881>, e-mail: garasimchuk.anna@bk.ru

Аннотация. Проведен анализ публицистического материала британской газеты “The Times” на предмет выявления отношения Великобритании к политической деятельности Франца Иосифа I – последнего императора Австро-Венгрии. Изучение газетных статей позволило нам выявить объемный блок публикаций, в которых дается личностная оценка императора, а также комментируется ряд политических решений, принятых Францем Иосифом I. Несмотря на то, что “The Times” неоднократно жестко осуждала австрийское и венгерское правительство и парламенты за их неспособность сплоченно принимать важные политические решения и вовремя предотвращать внутригосударственные проблемы, критика не распространялась на личность императора. Согласно “The Times”, Франц Иосиф I являл собой авторитетного правителя и сильного лидера. Анализ газетного материала показал, что в британской газете наиболее часто поднимались и рассматривались следующие вопросы: 1) личностные качества императора Франца Иосифа I; 2) национальная политика императора; 3) место и роль Франца Иосифа I в политическом развитии Австро-Венгрии. Исследование публицистического материала позволило сделать вывод о том, что британские либералы весьма позитивно оценивали вклад Франца Иосифа I в образование двуединой монархии. Согласно “The Times”, Франц Иосиф I имел репутацию уравновешенного, тактичного, благожелательного монарха.

Ключевые слова: император Франц Иосиф I; политика императора; Австро-Венгрия; дуалистическая монархия; газета “The Times”

Для цитирования: Гарасимчук А.Н. Франц Иосиф I как монарх и политик (в оценке британской газеты “The Times”) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 181. С. 192-197. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-192-197

Abstract. We analyze the publicistic material of the British newspaper “The Times” in order to identify the attitude of Great Britain towards the political activities of Franz Joseph I – the last Emperor of Austria-Hungary. The study of newspaper articles allowed us to identify a voluminous block of publications that give the Emperor’s personal assessment, and also comment on a number of political decisions made by Franz Joseph I. Despite the fact that “The Times” has repeatedly harshly condemned the Austrian and Hungarian governments and parliaments for their inability cohesively make important political decisions and prevent domestic problems in time; criticism did not extend to the Emperor’s personality. According to “The Times”, Franz Joseph I was a respected ruler and a strong leader. Analysis of newspaper material showed that the following issues were most frequently raised and addressed in the British newspaper: 1) the personal qualities of Emperor Franz Joseph I; 2) the Emperor’s national policy; 3) the place and role of Franz Joseph I in the political development of Austria-Hungary. After the study of publicistic material we draw

conclusion that the British liberals were very positive about the contribution of Franz Joseph I to the dual monarchy formation. According to "The Times", Franz Joseph I had a reputation for being a poised, tactful, benevolent monarch.

Keywords: Emperor Franz Joseph I; Emperor's policy; Austria-Hungary; dual monarchy; newspaper "The Times"

For citation: Garasimchuk A.N. Frants Iosif I kak monarkh i politik (v otsenke britanskoy gazety "The Times") [Franz Joseph I as a monarch and politician (presented by the British newspaper "The Times")]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 181, pp. 192-197. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-192-197 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Общая тенденция, прослеживаемая в большинстве монографий и научных трудов, заключается в рассмотрении как самой личности императора, так и принятых им решений в контексте разноплановых проблем во внутренней и внешней политике Австро-Венгрии. Более того, на наш взгляд, весьма условно все представленные работы можно разделить на два масштабных блока: 1) труды, в которых акцентируется позитивное отношение к политической деятельности Франца Иосифа I, стремившегося всеми силами сохранить распадающуюся монархию и единство подвластного ему государства; 2) исследования, авторы которых выступают с критикой политики императора, допустившего образование двуединой империи Австро-Венгрии, в которой была узаконена агрессивная политика мажоритаризма по отношению к невенгерским национальностям, а также ущемлялись права и свободы ее граждан и славянских народов.

Цель нашего исследования заключается в выявлении британской оценки политической деятельности Франца Иосифа I. В результате указанного интерпретационного контекста при подготовке статьи мы акцентировали свое внимание на изучении работ британских современников.

Среди наиболее значимых источников по указанной проблеме, на наш взгляд, необходимо назвать работы следующих авторов.

Труды шотландского ученого Р.У. Сетон-Уотсона [1], в которых можно проследить эволюцию взглядов автора на проблему существования Австро-Венгрии: начиная с положительной оценки политики Франца Иосифа I, стремившегося сохранить баланс сил в своем многонациональном государстве, до крайнего неприятия политического курса Австро-Венгрии и деятельности императора. В своем исследовании Р.У. Сетон-Уотсон

приходит к выводу, что Франц Иосиф I занял позицию невмешательства во внутренние дела государства и практически передавал свои властные полномочия парламенту, который защищал права привилегированных слоев общества. В частности, именно эта точка зрения акцентируется в монографии Х. Сетон-Уотсона и Ч. Сетон-Уотсона – сыновей и последователей известного ученого [2].

В работе «Габсбургская монархия» британского журналиста Г. Стида дана положительная характеристика Франца Иосифа I. Император оценивается как мудрый и искусный политик, умеющий просчитывать возможные результаты принятых решений и вовремя предотвращать их негативные последствия. Однако, несмотря на положительные комментарии, Г. Сид отмечает тот факт, что император Австро-Венгрии являл собой некую пассивную силу, не способную воздействовать на внутреннюю политику государства и кардинально менять ход событий. Отметим, что во время Первой мировой войны Г. Сид вместе Р.У. Сетон-Уотсоном проводили активную британскую пропаганду против Австро-Венгрии. Тем не менее со стороны Г. Стида критика касалась, главным образом, действовавшего парламентского правительства, а не самого императора [3].

В работе британского ученого и политика А. Скеда «Закат и падение империи Габсбургов 1815–1918» проводится подробный анализ возможных причин распада Австро-Венгрии, а также неоднократно дается оценка политическим решениям Франца Иосифа I, который, согласно автору, всегда действовал в интересах государства и старался всеми силами сохранить его целостность [4].

Новизна нашего исследования заключается в использовании нового исторического источника: материалов газеты "The Times" за 1867–1914 гг., которые ранее еще не привле-

кались для характеристики отношения Великобритании к политике австро-венгерского императора Франца Иосифа I.

Отметим тот факт, что Великобритания всегда с интересом следила за внешней и внутренней политикой других государств, чтобы быть в курсе основных политических тенденций и своевременно реагировать на быстро меняющийся ход событий на мировой арене международных отношений. В связи с этим важные события политической жизни многих стран становились достоянием британской общественности, и этому преимущественно способствовала британская пресса, которая не только регулярно освещала деятельность иностранных государств, но и анализировала возможные последствия, в первую очередь для Британской империи, принятых политических решений.

Газета "The Times", являясь самой старейшей и самой авторитетной газетой Великобритании, стремилась настолько беспристрастно, насколько это возможно, освещать политические события в Австро-Венгрии.

В газете помещен достаточно внушительный публицистический материал, комментирующий деятельность Франца Иосифа I. Проведенная оценка статей дала нам возможность распределить их на две объемные части. К первой части мы отнесли публикации, освещающие светскую жизнь императора, посещение Францем Иосифом I важных мероприятий, официальных и дружественных встреч с главами других государств. Во вторую часть вошли статьи, в которых комментируется политическая деятельность императора и дается ее оценка. Именно на втором блоке публикаций мы сосредоточили свое внимание.

Важной исследовательской проблемой является отношение газеты "The Times" к образованию Австро-Венгрии, отказу императора Франца Иосифа I от своих абсолютистских прав на престол и превращению государства в конституционную монархию. Отметим, что не только в британском обществе, но и в других европейских государствах отсутствовало однозначное восприятие произошедшего преобразования. Консерваторы и закоренелые монархисты видели в этом шаге императора его слабость и неспособность руководить страной. Они обвиняли его в полном устранении от государственных дел

и разрушении великой империи. Либералы и реформаторы, наоборот, воодушевленно встретили преобразование Австрийской империи в двуединую монархию, а факт того, что венгерское и австрийское общество получило действующий парламент и конституцию, позволял говорить о том, что император Австро-Венгрии проявил себя как прогрессивный правитель, готовый жертвовать устаревшими монархистскими взглядами на благо народа и государства.

В газете "The Times" образование Австро-Венгрии и решительный шаг, на который пошел император, предоставив венгерскому и австрийскому парламентам право руководить внутренними делами страны, расценивался скорее как необходимость и неизбежность, чем акт доброй воли. Устранившись и сняв с себя ряд полномочий, император смог сохранить целостность государства, восстановить его экономику и вновь завоевать авторитет в глазах других мировых держав.

Отметим, что с момента заключения в 1867 г. соглашения между Австрией и Венгрией, в газете количественно снижается объем статей, посвященных политической деятельности императора, и появляется большое число публикаций, освещающих деятельность назначенных кабинетов министров и парламента, которые неоднократно критиковались за неспособность сплоченно принимать важные политические решения и вовремя предотвращать такие внутригосударственные проблемы, как волнения славянских национальностей, выступления рабочих.

По мнению ведущего отечественного исследователя Т.М. Исламова, Франц Иосиф I, являясь правителем мультикультурного государства, стремился избежать отождествления себя с той или иной нацией, в частности, он не проявлял симпатий к пангерманистам. В своих публичных речах монарх зачастую любил использовать такие обороты, как «мои народы», подчеркивая тем самым равное положение наций в Австро-Венгерской империи [5, с. 12].

Современный российский исследователь О.В. Хаванова дала Францу Иосифу I следующую характеристику: «Он был австриец, слуга и чиновник Габсбургов, и отчизной для него являлся императорский дворец в Вене. Доведись ему представить свои политические взгляды касательно полезного переустройства

ройства разноплеменного австрийского государства, он признал бы желательным превратить все имперские земли в большие пестрые сады и дворы императорского замка, и все народы, населяющие монархию, в верных слуг Габсбургской династии» [6, с. 274].

“The Times” представляла императора как стороннего наблюдателя, предоставившего своим подданным самостоятельность и независимость в принятии ряда решений в управлении страной. Однако сильная рука правителя все еще довлела над ними и незаметно направляла их. К тому же у Франца Иосифа I имелись полномочия санкционировать тот или иной закон, поэтому все, что делали министры, какие законы они принимали, и какие реформы они проводили – все это могло быть осуществлено только с негласного разрешения самого императора. В связи с этим А. Дж. Тейлор отмечает, что даже когда «император отказался от части своих функций в области внутренних дел, он по-прежнему располагал высшей властью. <...> Более того, многие нерешенные проблемы обеспечивали его пространством для маневра с целью упрочнения его власти» [7, p. 152].

Статья “The Emperor of Austria” была посвящена знаменательной дате: 40-летию нахождения императора на троне. В этой статье представлен ретроспективный анализ как политической деятельности Франца Иосифа I, так его личности и характера. Эта публикация является для нас ценным источником, отражающим взгляд Великобритании на 40-летний период правления императора. Приведем некоторые выдержки из данной публикации¹.

«Сегодня прошло сорок лет с тех пор, как эрцгерцог Франц, которому было восемнадцать лет, стал императором Австрии после отречения от престола своего дяди Фердинанда. <...> Венгерская война 1849 г., кампании 1859 и 1866 гг., лишившие Австрию ее итальянских провинций и гегемонии в Германии, уступка национальной независимости Венгрии и наделение Австрии конституционными правами – все эти события могли бы полностью дискредитировать императора, превратив его в слабого и беспомощного правителя» – отмечала газета “The Times”².

Однако «примечательным признаком могущества Франца Иосифа было то, что в каждой национальной катастрофе он находил нечто, способствовавшее восстановлению национального процветания. Невзгоды были школой, закалившей его характер, и сегодня, после сорока лет правления, полного тревог, бед и страхов, обнаруживается, что император наделен более реальной властью, чем кто-либо из его предшественников. Это факт, который ежедневно подтверждается. Националисты в борьбе за свои права оставляют императора в стороне и не выдвигают прямых требований. Политические партии объединяются в почтении к нему, государственные деятели принимают его руководство, а <...> находящиеся в оппозиции, умеряют свои претензии и часто замолкают из-за одного лишь его мягкого увещевания. Власть, от которой он отказался, подписав хартии, постепенно возвращается к нему»³.

Несмотря на то, что Франц Иосиф I ограничен во власти, его превосходство, как лидера страны и монарха, неоспоримо. Стоит отметить, что большую роль в политической жизни Венгрии играла популярность Франца Иосифа I среди жителей страны. Его авторитет и личные качества являлись дополнительным фактором в укреплении власти короны в обеспечении политической стабильности в Венгрии. Такой популярности не имел ни один из наследников Франца Иосифа I.

В последней трети XIX века Франц Иосиф I управлял страной при условии уважения ее конституции и прерогатив парламента. Даже в 1894 г., когда страну поразил серьезный политический кризис, вызванный отказом верхней палаты вопреки мнению нижней палаты парламента утвердить религиозные законы, монарх сохранил свою приверженность парламентаризму и, несмотря на свою антипатию к данным законам, их подписал [8, с. 22].

В начале XX века венгерская оппозиция выдвинула новые требования, которые были неприемлемы для Франца Иосифа I, особенно требование о статусе венгерского языка в армии Австро-Венгрии. В принципе, как король Венгрии, он должен был поддержать

¹ The Emperor of Austria // The Times. 1888. 3 December. P. 5.

² Ibid.

³ Ibid.

эти требования, но он являлся еще и императором Австро-Венгрии, поэтому Франц Иосиф I решительно выступил против данных притязаний венгерской оппозиции, представляющих, по его мнению, угрозу единству Австро-Венгрии, то есть здесь его общеимперские интересы были отодвинуты на второй план [8, с. 22].

По этой причине в начале XX века Франц Иосиф I часто конфликтовал с парламентом, но и в этот период император стремился соблюдать конституцию, несмотря на антигосударственные провокационные шаги оппозиции.

По мнению английского историка, современника событий Арчибальда Колхуна, Франц Иосиф I в первую очередь вошел на престол как император Австрии, королем Венгрии он стал лишь по договоренности с союзническим королевством Венгрия. По его мнению, данное соглашение определяло собственное положение императора и короля Австро-Венгрии. Автор отмечает различия в формах управления Франца Иосифа I в Австрии и Венгрии: «Император в Австрии – правит, король в Венгрии и правит и управляет на основании волеизъявления народа, но наоборот, народ не может управлять без него. Король и парламент являются неделимыми»⁴.

В газете также представлена оценка личностных качеств императора. «Истина в том, что он – добропорядочный и одаренный человек. Он всегда <...> обладал высокой нравственностью, мужеством, рыцарским великодушием в прощении обид и рвением к труду. Его обязанности как правителя, какими бы трудными они ни были, никогда не казались ему неприятными, и, поскольку новые обстоятельства приносили ему новые обязательства, он всегда старался в совершенстве овладеть каждой деталью того, что ему приходилось делать. Каждое утро, прежде чем вся столица проснется и придет движение, император уже с шести часов утра был на ногах и просматривал пачки государственных бумаг. Он не пренебрегает ни государственными делами, ни светскими

встречами. Император, кажется, следит за всем и не знает усталости. Его время всегда четко распределено <...>. От военного совета он переходит к аудиенции, которую дважды в неделю дает самым бедным из своих подданных, у которых есть о чем спросить, и он всегда спокоен, внимателен и терпелив. Как нет спешки в его движениях, так нет спешки в его словах или в его решениях»⁵.

В целом, за период своего правления, Франц Иосиф I смог удерживать относительный порядок и стабильность в своей империи. Поэтому, по словам Дж. Берегнера, эпоху Франца Иосифа I нередко именуют временем благополучия, мира и культурного расцвета, которое так часто идеализируют, сравнивая его с катастрофами, ожидавшими придунайскую Европу в двадцатом столетии» [9, p. 226].

Однако, начиная с 1880 гг., Великобритания стала постепенно разочаровываться в политике Австро-Венгрии. Если раньше Британия видела в Австро-Венгрии некоего единомышленника, пытающегося выстроить свою внутреннюю политику по британскому лекалу, то итог двух десятилетий показал, что политическая ситуация в Австро-Венгрии противоречит британским ожиданиям. Парламентский кризис, охвативший Австрию и Венгрию, затруднял работу правительства. Кроме того, проводимая Австро-Венгрией агрессивная захватническая политика на Балканах, а также заключение Тройственного союза между Австро-Венгрией, Германией и Италией привела к ухудшению отношений Великобритании с Австро-Венгрией. Таким образом, в газете "The Times" лестные отзывы о рабочем правительстве сменились критикой и недовольством [10, p. 15]. Публикаций, посвященных императору, становилось все меньше, и, в основном, они освещали его светскую жизнь, но, здесь нужно отдать должное такту и деликатности британских корреспондентов, в них не сохранилось критики или негативных отзывов о Франце Иосифе I.

⁴ Politics under the rule of Franz Joseph // The Times. 1903. August 17. P. 13.

⁵ The Emperor of Austria // The Times. 1888. 3 December. P. 5.

Список литературы

1. *Seton-Watson R.W.* Austria-Hungary and the Southern Slavs. L.: Constable & CO LTD, 1914.
2. *Seton-Watson H., Seton-Watson C.* The Making of a New Europe: R.W. Seton-Watson and the last years of Austria-Hungary. Seattle: University of Washington Press, 1981.
3. *Steed H.W.* Habsburg Monarchy. L.: Constable and Company Ltd., 1919.
4. *Sked A.* The Decline and Fall of the Habsburg Empire, 1815–1918. L.: Routledge, 2001.
5. *Исламов Т.М.* Империя Габсбургов. Становление и развитие XVI–XIX вв. // Новая и новейшая история. 2001. № 2. С. 11–40.
6. *Хаванова О.В.* Венгрия в «большом пестром саду» Франца Иосифа: политическая реальность и исторический миф // Славянский мир в третьем тысячелетии. 2017. С. 274–282.
7. *Taylor A.J.P.* The Hapsburg Monarchy 1809–1918. London; New York, 1990.
8. *Крючков И.В.* Венгрия и славянский мир в последней трети XIX – начале XX вв. Ставрополь, 2001.
9. *Colquhoun A.* The Whirlpool of Europe, Austria-Hungary and the Habsburgs. N. Y.: Dodd, Mead & Company, 1914. URL: <https://archive.org/details/whirlpooleurope00unkngoog> (accessed 23.03.2019).
10. *Berenger J.* A History of the Habsburg Empire, 1700–1918. London; New York, 1997.

References

1. *Seton-Watson R.W.* *Austria-Hungary and the Southern Slavs*. London, Constable & CO LTD, 1914.
2. *Seton-Watson H., Seton-Watson C.* *The Making of a New Europe: R.W. Seton-Watson and the last years of Austria-Hungary*. Seattle, University of Washington Press, 1981.
3. *Steed H.W.* *Habsburg Monarchy*. London, Constable and Company Ltd., 1919.
4. *Sked A.* *The Decline and Fall of the Habsburg Empire, 1815–1918*. London, Routledge, 2001.
5. *Islamov T.M.* Imperiya Gabsburgov. Stanovleniye i razvitiye XVI–XIX vv. [Habsburg Monarchy. Establishment and development 16th–19th centuries]. *Novaya i noveyshaya istoriya – Modern and Current History*, 2001, no. 2, pp. 11–40. (In Russian).
6. *Khavanova O.V.* Vengriya v «bol'shom pestrom sadu» Frantsa Iosifa: politicheskaya real'nost' i istoricheskiy mif [Hungary in Francis Joseph's "large and colourful outer courts": the political reality and historical myth]. *Slavyanskiy mir v tret'yem tysyacheletii – Slavic World in the Third Millennium*, 2017, pp. 274–282. (In Russian).
7. *Taylor A.J.P.* *The Hapsburg Monarchy 1809–1918*. London, New York, 1990.
8. *Kryuchkov I.V.* *Vengriya i slavyanskiy mir v posledney trety XIX – nachale XX vv.* [Hungary and Slavic World in the Last Third of 19th – Early 20th Centuries]. Stavropol, 2001. (In Russian).
9. *Colquhoun A.* *The Whirlpool of Europe, Austria-Hungary and the Habsburgs*. New York, Dodd, Mead & Company, 1914. Available at: <https://archive.org/details/whirlpooleurope00unkngoog> (accessed 23.03.2019).
10. *Berenger J.* *A History of the Habsburg Empire, 1700–1918*. London, New York, 1997.

Информация об авторе

Гарасимчук Анна Николаевна, аспирант, кафедре всеобщей и российской истории. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: garasimchuk.anna@bk.ru

Вклад в статью: использование нового исторического источника: материалов газеты "The Times" за 1867–1914 гг., изучение нового источника информации (газетного материала) для выявления британской оценки политической деятельности Франца Иосифа I, сбор данных на основе материала газеты "The Times", написание статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5380-3881>

Поступила в редакцию 17.04.2019 г.
Поступила после рецензирования 10.05.2019 г.
Принята к публикации 05.07.2019 г.

Information about the author

Anna N. Garasimchuk, Post-Graduate Student, General and Russian History Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: garasimchuk.anna@bk.ru

Contribution: the use of a new historical source: the materials of the newspaper "The Times" (1867–1914), the study of a new source of information (the newspaper material) to identify the British assessment of the political activity of Franz Joseph I, data acquisition according to the materials of "The Times", manuscript drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5380-3881>

Received 17 April 2019
Reviewed 10 May 2019
Accepted for press 5 July 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-198-203
УДК 93/94

Характер развития крупного землевладения в Галиции в 1848–1902 гг.

Алексей Геннадьевич ТОПИЛЬСКИЙ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9416-1312>, e-mail: a-topil@yandex.ru

Development nature of large-scale land tenure in Galicia in 1848–1902

Aleksey G. TOPILSKY

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9416-1312>, e-mail: a-topil@yandex.ru

Аннотация. Проанализирован характер развития крупного землевладения в Галиции в 1848–1902 гг. Обоснована зависимость социально-экономического положения русино-украинского крестьянства от проведенной в Австрийской империи в 1848 г. аграрной реформы. Проанализирован национальный состав помещиков (в подавляющем случае поляков), охарактеризованы пережитки крепостнической системы в Галиции, в частности, проблемы сервитутов (прав на пользование помещичьими лесами, лугами, пастбищами). Рассмотрен порядок замены сервитутов на меньшие участки непахотной земли (в сравнении с имевшейся в праве пользования территории) в пользу крестьян. Проанализировано экономическое развитие владельческих земель во второй половине XIX века, приведен вывод об отстающей сравнительно с западными австрийскими землями степени механизации сельского хозяйства в связи с крестьянским перенаселением и связанной с ним дешевизной рабочей силы, а также дороговизной для обедневшей польской шляхты импортных машин. Рассмотрены уровень оплаты труда наемных работников в аграрной сфере, продолжительность рабочего дня. Снижение издольной оплаты объясняется применением современной сельскохозяйственной техники, благодаря которой снизился вклад наемного работника в сбор урожая. Охарактеризовано распределение налогов между помещиками и крестьянами.

Ключевые слова: Галиция; помещичье землевладение; наемные работники; национальное самосознание; шляхта

Благодарности: Статья подготовлена в рамках проекта «Влияние землепользования в Галиции во второй половине XIX – начале XX века на развитие украинского национального самосознания» (грант Президента Российской Федерации для поддержки молодых ученых МК-752.2019.6).

Для цитирования: *Топильский А.Г.* Характер развития крупного землевладения в Галиции в 1848–1902 гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 181. С. 198–203. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-198-203

Abstract. We analyze the development nature of large-scale land tenure in Galicia in 1848–1902. We substantiate the dependence of social and economic state of the Rusyns-Ukrainian peasantry on the agrarian reform carried out in the Austrian Empire in 1848. We analyze the national composition of landowners (predominantly Poles). We characterize the remnants of the serfdom system in Galicia, in particular, easements problems (rights to use the landowner's forests, meadows, pastures). We consider the order of easements replacement on smaller land plots of non-cultivated land (in comparison with the territory available with the right to use) in favor of peasants. We analyze the economic development of owner's lands in the second half of the 19th century. We provide the conclusion about the agriculture mechanization degree lagging behind the Western Aus-

trian lands in connection with peasant overpopulation and the associated cheapness of labor force, as well as the high cost for the impoverished Polish szlachta (nobility) of imported machines. We consider the level of employees' wages in the agricultural sector, the duration of working day. The decrease in the wages share is due to the use of modern agricultural machinery, which has reduced the contribution of the employee to the harvest. We characterize the taxes distribution between landowners and peasants.

Keywords: Galicia; landlordism; employees; national identity; szlachta (nobility)

Acknowledgements: The article is fulfilled in the framework of project "Impact of land use in Galicia in the second half of the 19th – early 20th century on the development of Ukrainian national identity" (grant of President of the Russian Federation to support young scientists MK-752.2019.6).

For citation: Topilsky A.G. Kharakter razvitiya krupnogo zemlevladieniya v Galitsii v 1848–1902 gg. [The nature of the development of large land ownership in Galicia in 1848–1902]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 181, pp. 198–203. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-198-203 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Галиция в конце XIX – начале XX века характеризовалась обострением социально-политических процессов в аграрной сфере. Непосредственным проявлением обострения ситуации в Галиции стала крестьянская забастовка 1902 г. Ее предпосылки, причины и последствия вызывают значительный интерес у исследователей, и прежде всего, польских и украинских ученых. Важную роль в развитии активности среди крестьян играли экономические противоречия с землевладельцами.

Необходимо заметить, что социально-экономическое положение крестьянства, которое в конце XIX – начале XX века составляло примерно 90 % русино-украинского населения Галиции, являлось прямым следствием проведенной в Австрийской империи в 1848 г. аграрной реформы. В результате нее помещичье землевладение сохранилось в качестве экономической основы остатков крепостничества, в Галиции эксплуатация крестьянства велась в том числе и полуфеодальными методами. Крестьяне были вынуждены давать помещикам индемнизацию (большой выкуп), чтобы получить свободу. Как отмечал И. Франко, «эта реформа, такая важная и такая глубокая, была проведена, как и все реформы в нашем крае, наполовину» [1, с. 548].

По данным Сейма, выкуп с барщины галицийских крестьян достиг 5800084 золотых гульденов. Правительство обещало оплатить данную сумму помещикам из казны, но свое обещание не сдержало и заставило галицийских крестьян заплатить помещикам 250 млн золотых гульденов [2, с. 13]. Нехватка земли была важнейшей причиной бедности крестьян,

искавших заработка на чужбине и на помещичьих полях. По данным Львовского парцелляционного банка, в 1901 г. за 1 га земли надо было заплатить в среднем около 700 крон¹. Крестьяне не всегда были в состоянии приобрести землю, из-за чего попадали в кабалу к помещикам. «Громадський Голос» писал, что подавляющая часть крестьянства (три четверти) не может выжить на собственной земле и поэтому вынуждена искать заработков на помещичьих полях², где рабочий день длился от рассвета до поздней ночи [3, с. 78].

Предпосылки крестьянской забастовки 1902 г. берут свои истоки из 1848 г., когда отмена барщины повлияла на борьбу за землю между крестьянами и помещиками. Эта борьба имела определенное распространение во время межевания земли в 1848–1850 гг., а также в ходе решения проблемы сервитутов (прав на пользование помещичьими лесами, лугами, пастбищами). В частности, магнаты и шляхта в результате передела дворовых и крестьянских земель смогли захватить 46 тыс. га крестьянских наделов, что составляло 1,5 % рустикальных (крестьянских) земель, а потому не могло существенно повлиять на социально-экономическое положение крестьян [2, с. 15]. Более болезненной была проблема сервитутов, которые использовались крупными землевладельцами для сохранения внеэкономической зависимости крестьян и выступали пережитком крепостничества.

¹ Діло. 1902. С. 10.

² Громадський Голос. 1902. С. 11.

Крупное землевладение было преимущественно польским. К началу XX века из 4084 землевладельцев лишь 56 (1,4 % от общей численности) относились к русино-украинскому населению. В их руках находилось 78 тыс. га земли, то есть 3,4 % всей табулярной собственности. Свыше 340 тыс. га (11 %) было у 630 еврейских землевладельцев, составлявших 15,6 % от общей численности помещиков. Четыре немецко-австрийских барона владели около 150 тыс. га (6,8 % помещичьих земель), кроме того, часть земли принадлежала армянам, караимам и представителям иных народов. В результате 82 % помещиков составляли польские магнаты и шляхта, в руках которых было около 78 % владельческой земли [4, с. 74]. Они определяли главные направления политического и культурного развития края, контролируя Сейм, воеводства, уездные староства. В большинстве случаев крупные землевладельцы не имели возможности контролировать экономическое развитие своих имений, разбросанных по всему краю, а потому широкое распространение в регионе получила откупная система фольваркового хозяйства. Она сводилась к передаче отдельных имений арендаторам, которыми выступали преимущественно евреи и обедневшие польские шляхтичи, вносящие арендную плату наперед и заинтересованные в скорейшем возмещении расходов. Это вело к интенсивной эксплуатации фольваркового имущества, земли и дворовой прислуги.

По свидетельствам современников-поляков, помещики, одавливая продовольствие под обязательство отработки долга, способствовали экономическому сохранению крепостного права (панщины). При этом размер дохода помещиков от труда заимодавцев, при перерасчете на рыночную стоимость рабочей силы, составлял 50–100 % в год³. Автор апеллировал к патристическим чувствам польской шляхты, к сохранению благополучия народа и призывал отказаться от подобной практики.

Активно использовалось сервитутное право, заключавшееся в особых привилегиях помещиков. В частности, в 1877 г. наместничество, как краевая сервитутная комиссия, одобрило заключенную между общиной села Тарновицы Лесной Надворнянского повета и

местными помещиками-совладельцами соглашение о выделении крестьянам 40 моргов эквивалента – пастбища, хотя они пасли свой скот на пастбище в 192 морга 503 кв. сажени. Община была лишена своего пастбища уже после крестьянской реформы и с тех пор за выпас скота на нем отрабатывала у помещика барщину. Добившись окончательного признания присвоения большей части общественного пастбища, помещики включили еще в соглашение пункт, который давал им право вырубать лес с участка, выделенного для крестьян.

Подобную сделку заключил в 1872 г. помещик с. Болозви Верхней Самборского уезда с местными крестьянами. Из архивных материалов видно, что он в 1850 г. лишил общество права на получение древесины с сервитутного леса площадью 464 морга 605 кв. саженой, права выпаса скота в лесу и на лугах площадью в 79 моргов 1038 кв. саженой. О значении этих прав для крестьян говорит, в частности, то, что они удовлетворяли свои потребности в древесине за счет сервитутного леса. И утраченных сервитутов отнюдь не мог заменить эквивалент в 35 моргов леса, предусмотренный соглашением. Еще более обделенными оказались крестьяне с. Микуличина Надворнянского повета, которым, согласно заключенному в 1868 г. соглашению, вместо сервитутов площадью в 32121 морг 1553 кв. сажени выделен эквивалент в 1000 моргов.

На плечи крестьян тяжелым бременем ложились государственные налоги и так называемые сервитуты, включавшие земельную ренту, отработки за выгоны, водопой, пользования лесом. В работе В. Будзиновского конца XIX века «Холопское владение» автор, в частности, отмечал, что помещики в Бродовском уезде давали небольшой участок земли под пастбище с условием, что после крестьянин его вспашет и соберет для помещика с него урожай. В Любачеве за пастбище для одной головы скота отрабатывали у помещика 6 дней, в Билгорае – 5 дней [5, с. 99]. Крестьяне вынуждены были отрабатывать помещику за выгоны, водопой для скота и за пользование лесом.

Таким образом, мы видим, что передача в собственность помещиков сервитутов была основой распространенной в конце XIX века в земледелии Галиции отработочной систе-

³ Przegląd Polski. 1874. С. 164-167.

мы, которая обеспечивала помещикам возможность получать дополнительные доходы от отработок крестьян за пользование сервитута, в высокой степени эксплуатируя их труд.

В то же время экономическое развитие галицийских имений хотя и отставало от многих других австрийских земель, однако характеризовалось достаточно высокими показателями. Уже около 1850 г. многие из помещиков ввели в своих имениях конные молотилки. Одновременно получали распространение улучшенные плуги, веялки, соломорезки и т. п. О большом интересе, который проявляли помещики к новой технике, говорят многочисленные в 1850-х гг. ее испытания, более или менее успешные. Интересно, что в 1853 г. в Винниках под Львовом успешно выдержала испытания жатка конструкции львовянина Аренда, более дешевая и удобная, чем заграничные. В Перемышле в 1856 г. крупным магнатом князем Сапегой была организована выставка сельскохозяйственных орудий и техники. К 1870-м гг. механизация сельскохозяйственного производства в латифундиях возросла еще сильнее; практически в каждом крупном хозяйстве Галиции имелись усовершенствованные плуги, веялки, соломорезки и молотилки. Локомотивы и иные виды сельхозтехники ввозились преимущественно с чешских предприятий, а также импортировались из Германии и Англии. В результате к 1902 г. в восточных поветах (районах) Галиции с преимущественно русино-украинским населением насчитывалось 184 машины для удобрений, 1772 сеялки, 536 косилок, 7619 молотилок, 236 сепараторов, 3911 крупорушек и множество других установок⁴. В то же время масштабы механизации сельского хозяйства были несравненно ниже западных провинций Австро-Венгрии в связи с крестьянским перенаселением и связанной с ним дешевизной рабочей силы, а также дороговизной для обедневшей польской шляхты импортных машин [5, с. 35, 36].

В связи с высокой степенью аграрного перенаселения заработные платы в имениях были достаточно низкими. Так, по данным за 1893 г., поденная плата в восточной части Галиции в весеннее время составляла 27–57 крейцеров (без учета продовольствия). Для

женщин она была несколько ниже (18–50 крейцеров), для подростков значительно ниже (15–35 крейцеров). В жатву она достигала 32–112 крейцеров (у мужчин). Во время жнива в ряде мест практиковалась оплата третьей либо четвертой частью сбора. Такая система оплаты давала помещикам возможность сбывать свою же продукцию работникам, освобождая от необходимости торговых издержек. Рабочий день для всех категорий сельскохозяйственных работников достигал 14 часов, иногда превышая этот показатель. По материалам прессы, по сравнению с 1860-ми гг. к концу XIX века наблюдалась динамика снижения доли урожая в оплате труда наемных работников в 2–3 раза⁵. Данное явление можно объяснить применением современной сельскохозяйственной техники, благодаря чему снизился вклад наемного работника в сборе урожая.

Налоговая политика австрийского правительства также способствовала снижению доходов крестьянских хозяйств, вынуждая искать дополнительный заработок. Крестьяне платили за один гектар в среднем 2,08 кроны, в то время как помещики платили в среднем 1,24 кроны, то есть почти вдвое меньше в результате действия регрессивной шкалы налогообложения. Таким образом, чем больше земли имел помещик, тем меньшим был налог на единицу площади.

Налоговая система Габсбургской монархии вынуждала уплачивать значительные суммы и за иные налоги. Так, в 1900–1904 гг. подлежала уплате пошлина в сумме 12 крейцеров независимо от состоятельности на 177 дорогах, 85 мостах, 47 переездах [6, с. 18]. Все это дополнялось частыми стихийными бедствиями и вело к обнищанию крестьянских масс.

Одной из главных причин ухудшения положения русино-украинского крестьянства края был демографический взрыв конца 1880–1890-х гг. По подсчетам И. Франко, в 1879–1888 гг. количество браков выросло на 10 тыс. в сравнении со среднестатистическим уровнем предшествующего периода XIX века, а количество новорожденных увеличилось на 16 тыс. при сохранении стабильного уровня смертности. Если в 1880 г. в Галиции проживало 5 млн 960 тыс. человек, то в 1910 г. – 8 млн 26 тыс. Таким образом, за

⁴ Österreichische Statistik. Bd. 83. Wien, 1908. S. 38.

⁵ Хлібороб. 1892. С. 412.

30 лет численность населения выросла почти на 2 млн человек, или на 30 %.

Нищенское материальное положение и экономическое бесправие подталкивали крестьян к эмиграции в другие страны в поисках заработка и лучшей жизни. В конце XIX – начале XX века крестьяне стали массово эмигрировать в США, Бразилию, Канаду, Россию, Боснию, а также в Аргентину [7, с. 15]. Так, один из исследователей украин-

ского эмиграционного движения Ю. Бачинский отмечал, в частности, что только в США с 1899 по 1909 г. выехало 284400 человек [8, с. 97].

В связи с этим социально-экономическое положение русино-украинского населения Галиции, среди которого преобладали крестьяне, осложнялось национальным, политическим и культурным гнетом со стороны крупных землевладельцев.

Список литературы

1. Франко І. Земельна власність у Галичині // Франко І. Збір. творів: у 50 т. К., 1986. Т. 44. Кн. 1. 682 с.
2. Свєжинський П.В. Аграрні відносини на Західній Україні в кінці XIX – на початку XX ст. Львів, 1966. 192 с.
3. Будзиновський В. Хлопська посілість. Львів, 1901. 98 с.
4. Вітенко М.Д. Польське велике землеволодіння в Галичині (кін. XIX – поч. XX ст.) // Вісник Прикарпатського університету. Історія. 2008. № 14. С. 72-78.
5. Кравець М.М. Селянство східної Галичини і північної Буковини у другій половині XIX ст. Львів, 1964. 240 с.
6. Злупко С. Ідейна боротьба навколо аграрно-селянського питання в Галичині (кінець XIX – поч. XX ст.). Львів, 1960. 84 с.
7. Качараба С., Рожик М. Українська еміграція. Еміграційний рух зі Східної Галичини та Північної Буковини у 1890–1914 рр. Львів, 1995. 124 с.
8. Бачинський Ю. Українська імміграція в з'єднаних державах Америки. Львів, 1914. Т. 1. 493 с.

References

1. Franko I. Zemel'na vlasnist' u Halychyni [Land ownership in Galicia]. In: Franko I. Zibr. tvoriv: u 50 t. [Complete Works: in 50 vols.]. Kiev, 1986, vol. 44, bk 1, 682 p. (In Ukrainian).
2. Svyezhinskiy P.V. Ahrarni vidnosyny na Zakhidniy Ukrayini v kintsi XIX – na pochatku XX st. [Agrarian Relations in Western Ukraine at the End of 19th – Early 20th Century]. Lviv, 1966, 192 p. (In Ukrainian).
3. Budzinovs'kiy V. Khlops'ka posilist' [Hlopian Destiny]. Lviv, 1901, 98 p. (In Ukrainian).
4. Vitenko M.D. Pol's'ke velyke zemlevolodinnya v Halychyni (kin. XIX – poch. XX st.) [Polish large land tenure in Galicia (late XIX – early XX century)]. Visnyk Prykarpats'koho universytetu. Istorya – Bulletin of the Precarpathian University. History, 2008, no. 14, pp. 72-78. (In Ukrainian).
5. Kravec M.M. Selyanstvo skhidnoyi Halychyny i pivnichnoyi Bukovyny u druhiy polovyni XIX st. [Peasantry of Eastern Galicia and Northern Bukovina in the Second Half of the 19th Century]. Lviv, 1964, 240 p. (In Ukrainian).
6. Zlupko S. Ideyna borot'ba navkolo ahrarno-selyans'koho pytannya v Halychyni (kinets' XIX – poch. XX st.). [Ideological Struggle Around the Agrarian-Peasant Question in Galicia (Late 19th – Early 20th Centuries)]. Lviv, 1960, 84 p. (In Ukrainian).
7. Kacharaba S., Rozhik M. Ukrayins'ka emihratsiya. Emihratsiynny rukh zi Skhidnoyi Halychyny ta Pivnichnoyi Bukovyny u 1890–1914 rr. [Ukrainian Emigration. Emigration Movement from Eastern Galicia and Northern Bukovina in 1890–1914]. Lviv, 1995, 124 p. (In Ukrainian).
8. Bachins'kiy Y. Ukrayins'ka imihratsiya v z'yednanykh derzhavakh Ameryky [Ukrainian Immigration in the United States]. Lviv, 1914, vol. 1, 493 p. (In Ukrainian).

Информация об авторе

Топильский Алексей Геннадьевич, кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры всеобщей и российской истории. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: a-topil@yandex.ru

Вклад в статью: общая концепция статьи, анализ литературы, написание статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9416-1312>

Поступила в редакцию 09.04.2019 г.

Поступила после рецензирования 30.04.2019 г.

Принята к публикации 05.07.2019 г.

Information about the author

Aleksey G. Topilsky, Candidate of History, Senior Lecturer of General and Russian History Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: a-topil@yandex.ru

Contribution: main study conception, literature analysis, manuscript drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9416-1312>

Received 9 April 2019

Reviewed 30 April 2019

Accepted for press 5 July 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-204-214
УДК 37.014

Идеолого-образовательная логистика в определении успешности современной государственно-образовательной политики, реализуемой в ЮАР

Евгений Александрович ЖИТНОВ

ГБОУ г. Москвы «Школа «Свиблово»

129323, Российская Федерация, г. Москва, ул. Седова, 4-1

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7720-535X>, e-mail: zhitnovskij@yandex.ru

Ideological and educational logistics in determining success of contemporary state educational policy, implemented in Republic of South Africa (RSA)

Evgeny A. ZHITNOV

School "Sviblovo"

4-1 Sedova St., Moscow 129323, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7720-535X>, e-mail: zhitnovskij@yandex.ru

Аннотация. Акцентируется внимание на исследовании развития образовательной системы Южно-Африканской Республики (ЮАР) во время режима апартеида и после его падения. Исходя из особенностей, присущих ЮАР на современном этапе становления государства, нами было выделено образование, как основополагающий элемент в укреплении позиций ЮАР на международной арене. Отмечена высокая активность современного правительства по решению образовательных трудностей, с которыми сталкиваются граждане ЮАР после падения режима апартеида. Рассмотрена правовая основа становления системы современного образовательного вектора, осуществляемого в ЮАР. Также рассмотрена государственно-образовательная политика ЮАР в сравнительно-международном аспекте, с использованием авторского инструментария расчетов, основанного на идеолого-образовательной логистике. Автор провел актуальное исследование по определению уровня образовательного потенциала ЮАР в международном аспекте, используя квалиметрическую модель, основанную на идеолого-образовательной логистике. Исследована историческая и законодательная базисные основы, раскрывающие суть нынешней государственной политики в области образования и науки в ЮАР. Рассмотрены особенности демократических элементов, необходимых для формирования единой национальной образовательной траектории, вне зависимости от пола и расы. Таким образом, раскрыты реализуемые демократические подходы в системе образования. Внедренные в образовательную систему демократические ценности позволили всем гражданам получать доступное качественное образование. Результаты исследовательской деятельности могут быть использованы в работах педагогической, внешнеполитической, сравнительно-прогностической деятельности, а также в работах, которые требуют определения успешности государственно-образовательной политики в международном аспекте.

Ключевые слова: идеолого-образовательная логистика; история образования в ЮАР; образовательная политика; индекс развития образования; рейтинг успешности образовательной политики

Для цитирования: Житнов Е.А. Идеолого-образовательная логистика в определении успешности современной государственно-образовательной политики, реализуемой в ЮАР // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 181. С. 204-214. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-204-214

Abstract. We pay attention to the study of educational system development of the Republic of South Africa (RSA) during the apartheid regime and after its fall. According to peculiarities inherent in RSA at the present stage of state formation, we identify education as a fundamental element in strengthening RSA positions in the international arena. We note the high activity of the current government in solving the educational issues faced by RSA citizens after the fall of the apartheid regime. We considered the legal basis for the formation of a modern educational vector system which implements in RSA. We also consider state educational policy of RSA in comparatively-international aspect with the use of our calculation tools based on ideological educational logistics. The novelty of the research work is that we conducted a study to determine the level of educational potential of RSA in the international aspect by using qualimetric model, which is based on ideological educational logistics. We examine the historical and legislative bases which reveal the essence of the current state policy in the education and science fields of the RSA. We consider the features of democratic elements, required for the formation of unified national educational trajectory regardless of gender and race. We reveal the democratic approaches in the education system. Democratic values embedded in the educational system allowed all citizens to receive affordable qualitative education. The results of research activities can be used in the works of pedagogical, foreign policy and comparative prognostic activities, as well as in works that require determining the success of the state educational policy in the international aspect.

Keywords: ideological educational logistics; history of education in RSA; educational policy; education development index; educational policy success rating

For citation: Zhitnov E.A. Ideologo-obrazovatel'naya logistika v opredelenii uspeshnosti sovremennoy gosudarstvenno-obrazovatel'noy politiki, realizuyemoy v YUAR [Ideological and educational logistics in determining success of contemporary state educational policy, implemented in Republic of South Africa (RSA)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 181, pp. 204-214. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-204-214 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Исторический путь образовательной и научной систем Южно-Африканской Республики условно можно разделить на два периода: 1) с 1948 по 1994 г.; 2) 1994 г. в истории ЮАР отмечен падением режима апартеида. Правящая Националистическая партия (НП) в период своего правления запустила выполнение плана по созданию системы образования, разделенной по расовому признаку (европеоидной и негроидной рас). Данная образовательная модель делила обучающихся на отдельные образовательные организации и образовательные программы. Представители коренного населения ЮАР при данном делении подверглись постоянному психолого-идеологическому давлению со стороны европеоидных рас, а также явной дискриминации, выражаемой в размерах ассигнований, выделяемых на развитие образования. Внутриполитическая конфронтация среди молодежи, отмеченная в ЮАР, выражалась в протестном движении за равный доступ к образовательным услугам, экономические трудности, а также провальная политика в подготовке квалифицированной рабочей силы из числа молодежи, относящейся к ко-

ренному населению, была провальной ввиду того, что система образования, предоставляемая африканцам, была на порядок ниже, чем для граждан европейских национальностей. Осознание провальной образовательной политики заставило правительство страны задуматься о необходимости проведения реформ в системе образования. Обновленная образовательная политика, осуществляемая правительством ЮАР по улучшению образовательных услуг для коренных жителей, начала реализовываться в 1980-х гг. Проведенные реформы не имели реальных улучшений ввиду того, что с каждым годом происходило усугубление политической обстановки, выраженной в конфронтации между представителями двух рас. Падение режима апартеида можно отметить как новый временной виток. В данный период обновленное правительство ЮАР решило создать всеобщую интегрированную систему образования [1]. Таким образом, целью исследования будет являться обоснование применения идеолого-образовательной логики, как нового научного направления, позволяющего количественно и качественно исследовать целесообразность государственно-образовательных реформ,

проводимых в том или ином государстве в международном аспекте, в частности, в ЮАР.

МЕТОДОЛОГИЯ

Основу исследования составляют теории образовательного инжиниринга, политико-образовательные концепции, теории государственно-образовательного управления, экономики, истории, социологии, религиоведения, а также ряд других теорий, включающих характеристики междисциплинарности.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Законодательство, которое было написано НП, стало юридическим источником для принятия обновленного законодательства в области образования. Идеологическая основа принятого законодательства в области образования НП строилась на христианско-националистическом подходе в области образования, сутью которого являлось то, что жители ЮАР европеоидной расы обладали превосходством над коренными народами, обосновывая свое преимущество догматами кальвинистской церкви.

Идеология национализма строилась на том, чтобы африканеры (потомки колонистов голландского, немецкого и французского происхождений) [2, с. 80] имели возможность получить наилучшее образование, нежели коренные жители. Данный вид образовательной идеологии исходил из догм христианского [3] националистического образования (ХНО), сутью которого являлось сохранение самобытности культуры африканской идентичности на территории ЮАР. Основной сутью данного образовательного подхода являлось воспитание обучающихся в духе национализма.

Закон об образовании для коренных народов был написан, исходя из выводов комиссии В.В.М. Айзелена в 1951 г., где было прописано, что обучение должно строиться на подготовке африканцев к жизни в «обособленной общине банту» [4]. Так было создано образование для коренных жителей, которое предполагало получение среднего двенадцатилетнего образования, с тринадцатилетнего оно было сокращено в 1976 г. Обучение в начальной школе велось на родном для местных жителей языке. В основе

образовательной политики для африканеров лежала идеология того, что общеобразовательные организации не должны быть образовательным местом, где учебная деятельность строится на родном для них языке, образовательная система должна быть выстроена таким образом, чтобы обучающимся прививалась культура, основанная на христианской идентичности и национализме. Правительство ЮАР говорило, что африканерам не нужно иметь в образовательной системе смешанные культуры, язык, религию и расу [5, р. 32-33].

Учебная деятельность исходила из того, что основным предметом было учение о христианстве, строящееся на основах Библии. Остальные предметы также насыщались идеологией христианского толка. История рассматривала процессы исполнения божественных наставлений, по которым определялись божественные предназначения. Также было обязательным привитие обучающимся националистических взглядов с точки зрения исторических фактов. Дисциплина, география воспитывали в обучающихся то, что каждая нация имеет свою национальную душу, созданную Всевышним, и то, что за каждой нацией Бог закреплял территорию. Изучение родного языка было также самой важной дисциплиной, как и изучение Библии [6]. Образовательную систему провозглашалось строить по двум принципам, школы для англичан с преподаванием на английском языке и школы для африканеров с языком африкаанс.

Выполнение контроля за качеством реализации системы образования было возложено, помимо специализированных государственных органов, также и на Церковь. Церковь поддерживала особую христианскую дисциплину среди педагогического сообщества, следила за взглядами и образом жизни педагогов. Также учителей контролировали и родители обучающихся. Работа и жизнь преподавателей должна была быть проникнута догмами христианской религии. Звучали и такие слова: если педагог не является христианином, он смертельно опасен нашему обществу. Государство вело контроль за соблюдением преподавателями «надлежащих научных и моральных норм».

Особое регламентированное образование было создано для представителей европеоидной расы, которое было закреплено зако-

ном об образовании в 1967 г. [7]. Основной закон декларировал основные принципы образовательной деятельности в ЮАР. В учебные программы вошли обязательный христианский и националистический характер образования, основными просветительскими языками были выбраны африкаанс и английский, обучение стояло на двух базисах: бесплатности и доступности. Обучение было двенадцатилетним и дифференцированным (обучающиеся старших классов сами могли строить образовательную программу исходя из предпочитаемых предметов).

Система модернизации образования НП привела к тому, что было создано отдельное начальное и среднее образование для представителей смешанных браков и индийцев, где обучение также было общедоступным и бесплатным. Представители европеоидной расы, а также дети смешанных браков и уроженцев Индии учились по одной образовательной программе, пользуясь унифицированными учебными материалами. Коренным народам ЮАР предлагались образовательные программы с упрощенными вариантами. Образование для коренных народов ЮАР не было хорошего качества ввиду слабой финансовой поддержки, низкого уровня педагогического состава, все это сказывалось на качестве обучения.

Представители коренных народов также были не согласны с введением основного образовательного языка африкаанс, что отразилось в событиях 1976 г., произошедших в г. Соуэто (South Western Townships), это заставило содрогнуться всю страну: жестокая расправа с протестующими (обучающимися). Данное положение дел привело несогласных обучающихся к бойкотированию учебной деятельности.

Трудности удержания системы апартеида как раз и пришлись на период 1970-х гг., давление санкций со стороны ООН, расходы на сдерживание коренных народов, получение соседними странами независимости и попытки реформировать образование явились тяжелым испытанием для правительства ЮАР. Комиссия 1980 г. во главе с Дж.П. де Ланге пришла к выводу, что образование, имеющее опору на расовую сегрегацию, имеет множество недостатков. Было предложено создать единое министерство образования, а срок обучения для коренных народов сократить

до 9 лет, создав возможность доступности для всех [8]. Руководство страны согласилось со многими идеологическими позициями изложенного доклада, но его реализация была отложена [9]. Все послабления для коренных народов, реализуемые в 1980-е гг., привели к тому, что было открыто значительное число профессионально-технических образовательных организаций, расширились возможности поступления в вузы. Главные изменения выражались в том, что за коренными народами было закреплено обязательное 5-летнее обучение. Проводимые реформы не привели к снижению напряженности между правительством и коренными народами, и несогласные с данным политическим курсом в лице студенческих политических объединений объявил и 1986 год как год «без обучения». Начало развиваться альтернативное образование (Народное образование), в котором провозглашалась идеология формирования «черного сознания».

Что наступило время перемен, понимал, наверное, каждый политик в ЮАР того времени. Преобразования, начатые при президенте П. Боте, были продолжены и новым руководителем страны, который вступил в свою должность в 1989 г., – Ф. де Клерком. В период перемен начали создаваться мультирасовые школы. Эти школы делились на три группы и включали в себя: государственные, частные и смешанные. На государственные школы было наложено обязательство принимать всех обучающихся вне зависимости от расы.

Первые демократические выборы президента, как упоминалось выше, прошли в 1994 г., туда были допущены представители всех рас и народностей. Сформированное новое правительство национального единства сразу приступило к законотворческой деятельности в сфере написания новой конституции и последующего ее утверждения. Принятие новой конституции закрепило право каждого гражданина на базовое образование и продолжение учебы в вузах. Образовательная деятельность того времени начала осуществляться только в категориях двух типов: частных и государственных. Школы стали открыты для всех, и прием в них стал осуществляться вне зависимости от расы, национальности, конфессиональной и языковой принадлежности. Обязательное образование в

ЮАР стало охватывать обучающихся в возрасте с 7 до 15 лет. Под запрет попали любые телесные наказания, а также началась работа по изменению учебных материалов и образовательных программ. Развитие образовательных программ в колледжах расширило число педагогических кадров, где по окончании трех- и четырехгодичных курсов можно было получить диплом, позволяющий работать в начальной и средней школах. Такое положение дел в системе образования позволило подготовить к середине 1990-х гг. около 360 тысяч педагогов. Но проблема с качеством подготовки педагогического состава так и не была решена.

Новые структуры государственной власти уделяли особое место системе образования. Изменения, в первую очередь, затронули законодательный процесс с созданием новой Конституции 1993 г., а затем и доработанной ее версии 1996 г.

Касаясь системы высшего образования в ЮАР, хотелось бы отметить то, что начиная с 1994 г. правительством проводится широкое исследование по улучшению функционирования вузов. Из правовых источников, регулирующих деятельность высшего образования, можно выделить: Конституцию ЮАР 1996 г., закон о высшем образовании и Белую книгу 1997 г.

Закон о высшем образовании гласит, что необходимо создать «единую скоординированную систему высшего образования», реструктуризировать и трансформировать «программы и институты с тем, чтобы они более эффективно отвечали требованиям экономических и социальных запросов, а также развивали человеческий потенциал ЮАР», нивелировали прошлую дискриминационную политику. Белая книга определила социальные задачи, выполнение которых возлагалось на образование. На систему высшего образования возлагалась первоочередная задача по подготовке высококвалифицированных специалистов, проведения научно-исследовательской деятельности, развития экономики и демократии и т. д. Ценностями высшего образования считались равенство, справедливость, качество, академическая свобода, эффективность, результативность, институциональная автономия.

После падения режима апартеида прошло уже более 20 лет, за это время можно

резюмировать успешность государственно-образовательной политики, осуществляемой правительством ЮАР. Реформирование высшего образования можно связать с изменениями основ институциональной структуры, отражающей единство, скоординированность и дифференцированность. С трансформацией образовательной системы из расистской и авторитарной в демократическую резко возросло число студентов: с 473 тысяч в 1993 г. до почти 800 тысяч в 2008 г., а к 2013 г. их стало более одного миллиона человек, что явилось той основной политикой правительства ЮАР о всеобщей доступности высшего образования. Была нивелирована изоляционная политика международного сообщества, вузы стали более привлекательны для обучения иностранцев, в 1995 г. в стране обучалось около 14 тысяч иностранных студентов, а в 2013 г. – почти 74 тысячи. Правительство по-новому стало подходить к финансированию вузов и помощи студентам из малообеспеченных семей, для этого была принята программа “National Student Financial Aid Scheme (NSFAS)” [10].

К основной проблеме в ЮАР можно отнести потерю человеческого потенциала. Падение режима апартеида затронуло европейские народы, и из-за этого инженеры, врачи, ученые, преподаватели, менеджеры были вынуждены покинуть ЮАР, так, около 1 миллиона уехало только в период с 1994 по 2003 г. [11].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Построение исследования с точки зрения количественного и качественного подхода позволит нам определить общий образовательный потенциал в международном аспекте. Для этой цели мы предлагаем использовать методологию стратегического управления интеллектуальным капиталом, основанную на идеолого-образовательной логистике. Отмечая полученные результаты исследования, хотелось бы уточнить, что они являются ознакомительными, для более точной научной интерпретации необходимо иметь более детальные данные по всем государствам ООН.

Качественная и количественная оценка позволяет более детально определить уровень успешности реализации государствен-

но-образовательных стратегий по развитию национального образования в сравнении с другими странами. Для того чтобы рассчитать индекс развития образования в ЮАР, опираясь на международно-сравнительный анализ, нами была использована авторская квалитетическая модель, основанная на идеолого-образовательной логистике (табл. 1, рис. 1). Для расчета индекса развития образования использовалась формула

$$T_i = \frac{Y_i - Y_{\min}}{Y_{\max} - Y_{\min}},$$

где $Y_{\min}$ и $Y_{\max}$ – это минимальное и максимальное значения показателей среди всех исследуемых государств по табл. 1;

$Y_i = \sum$ по всем показателям в баллах по табл. 1 исследуемой страны.

Объясняя выбор позиций по табл. 1, мы предлагаем взглянуть на теоретические обоснования взаимосвязи между идеологией [12], религией, политикой, образованием, логистикой [13] и т. д.

Таблица 1

Необходимые данные для расчета индекса развития образования

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	> 81	> 81	> 62	> 22	19 <		0,4	70	0,1	0,1	0,1
2	82	82	64	24	18		0,43	60	0,2	0,2	0,2
3	83	83	66	26	17		0,46	50	0,3	0,3	0,3
4	84	84	68	28	16		0,49	40	0,4	0,4	0,4
5	85	85	70	30	15	Коммунитаризм	0,52	35	0,5	0,5	0,5
6	86	86	72	32	14	Гуманизм	0,55	30	0,6	0,6	0,6
7	87	87	74	34	13	Марксизм-ленинизм	0,58	25	0,7	0,7	0,7
8	88	88	76	36	12	Коммунизм	0,61	20	0,8	0,8	0,8
9	89	89	78	38	11	Социал-демократия	0,64	18	0,9	0,9	0,9
10	90	90	80	40	10	Мультикультурализм	0,67	16	1	1	1
11	91	91	82	42	9	Идеологический и политический плюрализм	0,7	14	2	2	2
12	92	92	84	44	8	Идеология европеизма	0,73	12	4	4	4
13	93	93	86	46	7	Глобализм	0,76	10	6	6	6
14	94	94	88	48	6	Консерватизм	0,79	8	8	8	8
15	95	95	90	50	5	Либерализм	0,82	6	10	10	10
16	96	96	92	52	4	Социалистическая коммунистическая идеология	0,85	5	12	12	12
17	97	97	94	54	3		0,88	4	14	14	14
18	98	98	96	56	2		0,91	3	16	16	16
19	99	99	98	58	1	Наличие государственной религии	0,94	2	20	20	20
20	99,9	100 <	100	60 <	0,5	Вера в исключительность	> 0,94	1	20 <	20 <	20 <

Примечание. 1 – баллы, 2 – уровень грамотности от общего населения государства в процентах; 3 – совокупная доля обучающихся (начальная школа (на 100 жителей)); 4 – совокупная доля обучающихся (основное общее образование и среднее общее образование (на 100 жителей)); 5 – совокупная доля обучающихся (высшее (на 100 жителей)); 6 – потребление алкоголя на душу населения; 7 – наличие государственной идеологии или религии; 8 – уровень человеческого потенциала; 9 – количество университетов, входящих в рейтинг топ-500 к населению в миллионах; 10 – % в мировом объеме публикаций; 11 – % в мировых ВРНИОКР; 12 – % исследователей от мирового показателя.

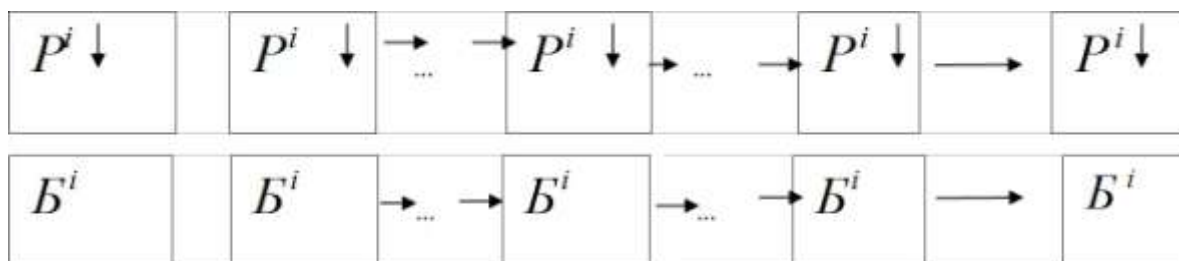


Рис. 1. Перевод какого-либо результата в балльную систему (P^i : P – это один из показателей государства до перевода в баллы; i – любое исследуемое государство; B^i : B – количество баллов, полученных после тестирования по таблицам для исследуемого государства; i – любое исследуемое государство).

Л. Тиль заявляет, что «идеология прежде всего связана с властью» [14, р. 217; 15, с. 12], но только часть идеологии в современном мире исходит от государства и его институтов [16, с. 7-8]. Исходя из задач развития общества и государства, государственными органами реализуются программы, включающие «образовательную политику». И.В. Мациевич и С.А. Семедова отмечают научное направление как «политическую религию, где под этим термином они понимают гибрид религии и идеологии» [17]. В теориях Дж. Дьюи сказано, что образование и демократия – это взаимообобщаемые понятия, так как «демократия сама по себе есть принцип педагогики, ее критерий и политика» [18, с. 157, 159]. В работах ряда авторов отмечается, что воспитание является прообразом основного метода социального прогресса и преобразований [19; 20].

Используя методологию стратегического управления интеллектуальным капиталом, основанного на идеолого-образовательной логистике в международно-сравнительном аспекте, хотелось бы обратиться к понятийному аппарату с целью дать научное определение: это теоретико-практическое направление в педагогической науке, выраженное в виде квалиметрического алгоритма, позволяющего целенаправленно оценивать как в дифференциальной, так и интегральной формах качество реализуемой государственно-образовательной политики по отдельно взятым государствам в определенные временные промежутки с характеристиками, осно-

ванными на принципах истинности и аргументированности.

Проведенное исследование в определении уровня успешности государственно-образовательной политики, реализуемой правительством ЮАР в сравнительно международном аспекте, распределило государства в следующей последовательности (табл. 2). В исследовании приняло участие более 40 стран, сопоставив ЮАР как с ведущими образовательными государствами Запада, так и с рядом стран Африки. Мы получили результаты, характеризующие успешность государственно-образовательной политики ЮАР в международном аспекте. Страны СНГ мы не рассматривали по причине того, что этой международной организации будет посвящено отдельное исследование. В совокупности к изложенному мы отмечаем тот факт, что нельзя в полной мере ссылаться на полученные данные. А к результатам данной работы надо подходить не более как ознакомительно, так как для более полного исследования необходимо иметь реально подтвержденные статистические ежегодные данные по всем исследуемым государствам ООН, начиная с 1980-х гг. по настоящее время.

Таким образом, хотелось бы сделать акцент, что в нашей работе мы, прежде всего, апробируем рабочую формулу расчета оценки государственно-образовательной политики (основанной на идеолого-образовательной логистике) по индексу развития образования в международном аспекте.

Таблица 2

Индекс развития образовательного потенциала

Ранг	Государство	Баллы – 2010 г.
1	США	1
2	Япония	0,9257
3	Великобритания	0,8685
4	Германия	0,84
5	Италия	0,8342
6	Франция	0,8057
7	Австралия	0,8057
8	Южная Корея	0,7771
9	Китай	0,7542
10	Турция	0,7142
11	Израиль	0,7085
12	Норвегия	0,68
13	Бразилия	0,6742
14	Саудовская Аравия	0,6571
15	Сингапур	0,6514
16	Аргентина	0,6285
17	Финляндия	0,6114
18	Швейцария	0,6
19	Польша	0,5657
20	Чехия	0,56
21	Мексика	0,5085
22	Тунис	0,4742
23	Таиланд	0,4685
24	Иордания	0,4628
25	Куба	0,4571
26	Южная Африка	0,44
27	Индия	0,4285
28	Оман	0,4228
29	Иран	0,3942
30	Египет	0,3942
31	Филиппины	0,3885
32	Индонезия	0,3771
33	Марокко	0,3085
34	Сирия	0,2628
35	Бангладеш	0,2628
36	Йемен	0,24
37	Гана	0,2114
38	Пакистан	0,1828
39	Мозамбик	0,1371
40	Эфиопия	0,1142
41	Либерия	0,0971
42	ЦАР	0,0914
43	Судан	0,0685
44	Нигер	0,04
45	Южный Судан	0,04
46	Мали	0,0342
47	Нигерия	0

Ранг	Государство	Баллы – 2014 г.
1	США	1
2	Япония	0,9034
3	Великобритания	0,875
4	Германия	0,8409
5	Италия	0,8295
6	Китай	0,8125
7	Франция	0,8068
8	Южная Корея	0,7897
9	Турция	0,75
10	Австралия	0,7443
11	Саудовская Аравия	0,7272
12	Израиль	0,7102
13	Норвегия	0,6818
14	Сингапур	0,6647
15	Аргентина	0,6420
16	Бразилия	0,6193
17	Швейцария	0,6136
18	Финляндия	0,6136
19	Польша	0,5681
20	Чехия	0,5625
21	Иран	0,5568
22	Оман	0,5056
23	Таиланд	0,4772
24	Тунис	0,4772
25	Мексика	0,4772
26	Иордания	0,4715
27	Куба	0,4659
28	Южная Африка	0,4659
29	Египет	0,3977
30	Филиппины	0,3920
31	Индонезия	0,3693
32	Марокко	0,3181
33	Индия	0,3125
34	Бангладеш	0,2784
35	Сирия	0,2613
36	Йемен	0,25
37	Гана	0,2272
38	Пакистан	0,1875
39	Мозамбик	0,1420
40	Эфиопия	0,1193
41	Либерия	0,1022
42	ЦАР	0,0914
43	Судан	0,0852
44	Южный Судан	0,0568
45	Нигер	0,0397
46	Мали	0,0397
47	Нигерия	0

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итог, хотелось бы отметить, что правительство Националистической партии делало все возможное для улучшения жизни населения, принадлежащего европеоидной расе. Учебная деятельность для обучающихся-

ся из семей смежных браков, а также индийцев из-за недостаточного финансирования была значительно ниже по качеству, но в условиях апартеида для этой группы населения среднее и начальное обучение оставалось доступным и гарантированным. Для представителей коренных народов ЮАР образова-

тельная система была выстроена таким образом, что она была наихудшая по качеству, и из-за этого по тем или иным причинам значительное число обучающихся бросали школу на стадии начального обучения, так и не научившись чтению и письму. Возможность получить высшее образование для коренных народов была практически нереальна. Вышший государственный аппарат утверждал, что националистическое образование, построенное на идеалах расовой дискриминации, просто жизненно необходимо для государства.

После первых демократических выборов идеология расизма ушла в прошлое. Была запрещена идея школьной и университетской сегрегации по расовым признакам. Были изменены учебные материалы, в частности, для коренных народов начали переиздавать учебники истории, в которых имелось место их национальной африканской идентичности. Многие эксперты отмечают, что уровень образованности по стране упал с того времени, когда у власти была Националистическая партия. Идеология национализма в ЮАР ушла в историю, и школы стали открыты для всех без исключения, но экономического и образовательного потенциала у государства реализовать государственный план по предоставлению равного и качественного образования всем жителям страны для ЮАР ока-

залось невозможным. На переоснащение всех школ, переиздание учебно-педагогической литературы, переучивание преподавательского состава и так далее на бюджет страны была наложена существенная финансовая нагрузка.

Анализ исследования позволяет сделать определенные выводы.

1. Проблемы современной системы образования ЮАР являются отголосками режима апартеида. Решение социально-экономических проблем находится в руках правительства Республики, которое должно также найти пути всеобщего обеспечения равенства среди всех этнических групп и решить вопросы с безопасностью в стране.

2. Правительство сделало ощутимый прогресс в искоренении расовой дискриминации, но не смогло избежать утечки представителей европейских национальностей, что внесло в экономику и образование ЮАР ощутимый урон.

3. В целом, образовательный потенциал ЮАР находится на высоких позициях, но будущее системы образования зависит от того, насколько правительство будет способно разработать и реализовать план по повышению уровня школьной системы образования, а также обеспечить высококачественную и количественную подготовку педагогических кадров для работы в вузах и ссузах.

Список литературы

1. Грибанова В.В. Образование в Южной Африке (от сегрегации к созданию нерасового государства): автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 2000. 17 с.
2. История Тропической и Южной Африки в Новое и Новейшее время / отв. ред. А.С. Базезин. М.: ИВИ РАН, 2010. 327 с.
3. Силич Т.А., Воронина Н.А. Тенденции развития в системе образования в современной ЮАР. Место религии в образовательной политике государства // Современная наука. 2017. Т. 8. № 1-3. С. 77-85.
4. The Bantu Education Act. № 47 of 1953 // Behr A.L. New Perspectives in South African Education. Durban: Butterworths, 1978. P. 168-170.
5. Tabata I.B. Education for Barbarism in South Africa. L.: The Pall Mall Press, 1958. 100 p.
6. Robertson I. South African Education // Race and Politics in South Africa. N. B.: Transaction Books, 1978. P. 103-126.
7. National Education Policy Act. № 39 of 1967 // Behr A.L. New Perspectives in South African Education. Durban: Butterworths, 1978. P. 269-275.
8. The de Lange Committee Report on Education in South Africa (1981) // Marcum J.A. Education, Race, and Social Change in South Africa: for the Study Team of United States. Berkeley a.o., Univ. of Calif. Press, 1982. P. 115-129.
9. The Provisional Response of the Government to the de Lange Committee Report (1981) // Marcum J.A. Education, Race, and Social Change in South Africa: for the Study Team of the United States. Berkeley a.o., Univ. of Calif. Press, 1982. P. 130-135.
10. Михальченко Н.А. Реформы высшего образования в ЮАР в контексте перехода страны от режима апартеида к демократическому развитию // Власть. 2017. № 6. С. 137-146.

11. Скубко Ю.С. Некоторые аспекты развития высшего образования в ЮАР // Восток. Афро-азиатские общества: история и современность. 2013. № 2. С. 95-105.
12. Философский словарь / под. ред. И.Т. Фролова. М.: Республика, 2001. 719 с.
13. Власова В.К. Профессиональная подготовка кадров для регионального рынка труда в современной информационной среде // Информатика и образование. 2008. № 9. С. 102-104.
14. Thiel L. *Thinking Politics: Perspectives in Ancient, Modern, and Postmodern Political Theory*. Chatham, N. J.: Chatham House Publ., 1997. 296 p.
15. Лелягин Л. И. Философия идеологии. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2014. 281 с.
16. Казакова Р.А. Идеологическая функция права в современной России: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Краснодар, 2015.
17. Мацеевич И.В., Семедов С.А. Политические религии в современном мире // Вестник Института социологии. 2012. № 4. С. 35-49.
18. Дьюи Дж. Реконструкция в философии. Проблема человека. М., 2003. 494 с.
19. Общественно-активные школы: образование ребенка как субъекта демократии / ред.-сост. Г.Б. Корнетов. Москва; Владимир: Калейдоскоп, 2007. 288 с.
20. Дьюи Дж. Мое педагогическое кредо // Свободное воспитание. 1913–1914. № 1. С. 15.

References

1. Gribanova V.V. *Obrazovaniye v Yuzhnoy Afrike (ot segregatsii k sozdaniyu nerasovogo gosudarstva): avto-ref. dis. ... kand. ist. nauk* [Education in South Africa (from Segregation to Creation of a Non-Racial State). Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2000, 17 p. (In Russian).
2. Balezin A.S. (executive ed.). *Istoriya Tropicheskoy i Yuzhnoy Afriki v novoye i noveysheye vremya* [History of Tropical and South Africa in the Modern and Contemporary History]. Moscow, Institute of World History, Russian Academy of Sciences Publ., 2010, 327 p. (In Russian).
3. Silich T.A., Voronina N.A. Tendentsii razvitiya v sisteme obrazovaniya v sovremennoy YUAR. Mesto religii v obrazovatel'noy politike gosudarstva [Trends in the development of education in modern South Africa. The place of religion in the educational policy of the state]. *Sovremennaya nauka – Modern Science*, 2017, vol. 8, no. 1-3, pp. 77-85. (In Russian).
4. The Bantu Education Act. no. 47 of 1953. In: Behr A.L. *New Perspectives in South African Education*. Durban, Butterworths Publ., 1978, pp. 168-170.
5. Tabata I.B. *Education for Barbarism in South Africa*. London, The Pall Mall Press, 1958, 100 p.
6. Robertson I. *South African Education. Race and Politics in South Africa*. New Brunswick (New Jersey), Transaction Books, 1978, pp. 103-126.
7. National Education Policy Act. no. 39 of 1967. In: Behr A.L. *New Perspectives in South African Education*. Durban, Butterworths Publ., 1978, pp. 269-275.
8. The de Lange Committee Report on Education in South Africa (1981). In: Marcum J.A. *Education, Race, and Social Change in South Africa: for the Study Team of United States*. Berkeley, University of California Press, 1982, pp. 115-129.
9. The Provisional Response of the Government to the de Lange Committee Report (1981). In: Marcum J.A. *Education, Race, and Social Change in South Africa: for the Study Team of the United States*. Berkeley, University of California Press, 1982, pp. 130-135.
10. Mikhailchenkova N.A. Reformy vysshego obrazovaniya v YUAR v kontekste perekhoda strany ot rezhima aparteyda k demokraticheskomu razvitiyu [Higher education reforms in the Republic of South Africa in the context of transition from apartheid to democratic development]. *Vlast' – The Authority*, 2017, no. 6, pp. 137-146. (In Russian).
11. Skubko Y.S. Nekotoryye aspekty razvitiya vysshego obrazovaniya v YUAR [Some aspects of development of higher education in South Africa]. *Vostok. Afro-aziatskiye obshchestva: istoriya i sovremennost' – Oriens*, 2013, no. 2, pp. 95-105. (In Russian).
12. Frolova I.T. (ed.). *Filosofskiy slovar'* [Philosophical Dictionary]. Moscow, Respublika Publ., 2001, 719 p. (In Russian).
13. Vlasova V.K. Professional'naya podgotovka kadrov dlya regional'nogo rynka truda v sovremennoy informatsionnoy srede [Professional personnel training for the regional labor market in the contemporary informational environment]. *Informatika i obrazovaniye – Informatics and Education*, 2008, no. 9, pp. 102-104. (In Russian).
14. Thiel L. *Thinking Politics: Perspectives in Ancient, Modern, and Post-modern Political Theory*. Chatham, New Jersey, Chatham House Publ., 1997, 296 p.

15. Letyagin L.I. *Filosofiya ideologii* [Philosophy of Ideology]. Ekaterinburg, Ural State Pedagogical University Publ., 2014, 281 p. (In Russian).
16. Kazakova R.A. *Ideologicheskaya funktsiya prava v sovremennoy Rossii: avtoref. dis. ... kand. jurid. nauk* [Ideological Function of Law in Modern Russia. Cand. jurid. sci. diss. abstr.]. Krasnodar, 2015. (In Russian).
17. Matsiyevich I.V., Semedov S.A. Politicheskiye religii v sovremennom mire [Political religions in modern world]. *Vestnik Instituta sotsiologii – Bulletin of the Institute of Sociology*, 2012, no. 4, pp. 35-49. (In Russian).
18. Dewey J. *Rekonstruktsiya v filosofii. Problema cheloveka* [Reconstruction in Philosophy. Problem of Human]. Moscow, 2003, 494 p. (In Russian).
19. Kornetov G.B. (ed.-compiler). *Obshchestvenno-aktivnyye shkoly: obrazovaniye rebenka kak sub'yekta demokrati* [Socially Active Schools: Education of the Child as a Subject of Democracy]. Moscow, Vladimir, Kaleydoskop Publ., 2007, 288 p. (In Russian).
20. Dewey J. Moya pedagogicheskoye kredo [My pedagogic creed]. *Svobodnoye vospitaniye* [Freedom-Based Education], 1913–1914, no. 1, p. 15. (In Russian).

Информация об авторе

Житнов Евгений Александрович, кандидат педагогических наук, магистр юриспруденции (международное право), методист. Школа «Свиблово», г. Москва, Российская Федерация. E-mail: zhitnovskij@yandex.ru

Вклад в статью: анализ данных, статистическая обработка данных, написание статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7720-535X>

Поступила в редакцию 18.02.2019 г.

Поступила после рецензирования 11.03.2019 г.

Принята к публикации 28.06.2019 г.

Information about the author

Evgeny A. Zhitnov, Candidate of Pedagogy, Master of Jurisprudence (International Law), Methodist. School “Sviblovo”, Moscow, Russian Federation. E-mail: zhitnovskij@yandex.ru

Contribution: data analysis, statistical data processing, manuscript drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7720-535X>

Received 18 February 2019

Reviewed 11 March 2019

Accepted for press 28 June 2019

НЕКРОЛОГ

Арутюн Гургенович Айрапетов (1950–2019)



6 июля 2019 г. ушел из жизни научный руководитель факультета истории, мировой политики и социологии Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина, председатель Объединенного диссертационного совета по историческим наукам, доктор исторических наук, профессор Арутюн Гургенович Айрапетов.

Будучи уроженцем г. Баку, он получил историческое образование в Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова, который окончил в 1972 г. В аспирантуре при кафедре новой и новейшей истории он начал работать над темой кандидатской диссертации, связанной со взглядами и деятельностью видного деятеля Социал-демократической партии Венгрии рубежа XIX–XX вв. Эрвина Сабо. Для этого ему пришлось осваивать непростой венгерский язык, совершенствуя свои языковые навыки во время научных стажировок в Венгрии.

В 1976 г. по окончании аспирантуры А.Г. Айрапетов пришел на работу в Тамбовский государственный пединститут, на кафедру истории, возглавлявшуюся Г.А. Протасовым. Перспективность будущей научной и педагогической карьеры молодого преподавателя в провинциальном вузе закладывалась не только привитыми в стенах МГУ фундаментальными научными знаниями, но и невероятной требовательностью к самому себе, граничившей с педантизмом, в любом порученном ему деле. В 1978 г. А.Г. Айрапетов успешно защитил кандидатскую диссертацию в МГУ имени М.В. Ломоносова, которая решением диссертационного совета была рекомендована к опу-

бликованию. Создав семью, он прочно обосновался в г. Тамбове, где продолжилась его дальнейшая научно-педагогическая деятельность. В 1984 г. в московском издательстве «Мысль» вышла монография А.Г. Айрапетова на основе переработанной кандидатской диссертации. В 1985 г. А.Г. Айрапетову было присвоено ученое звание доцента. В последующие годы опыт изучения теории и практики венгерской социал-демократии, персонифицированной в личности Э. Сабо, существенно помог А.Г. Айрапетову при подготовке совместно с А.И. Юдиным учебного пособия по истории утопического социализма в России и Западной Европе Нового времени, которое было рекомендовано к печати Госкомитетом СССР по народному образованию и в 1991 г. вышло в издательстве «Высшая школа».

В 1990 г. А.Г. Айрапетов возглавил кафедру всеобщей истории, которой бессменно руководил до лета 2012 г. Как заведующий кафедрой он уделял много внимания неформальному общению со своими сотрудниками, стремился вникнуть в тяготившие их личные и семейные проблемы, неизбежно отражавшиеся на качестве преподавания. А.Г. Айрапетова всегда отличали интеллигентность, ставшая образом жизни, порядочность и повышенное чувство долга перед своими родственниками, коллегами и студентами.

Началом 1990-х гг. датируется новая грань его научного творчества – социокультурная проблематика, ставшая в последующие годы «фирменным знаком» его собственных и кафедральных исследований. Произошедший в научной карьере А.Г. Айрапетова поворот (не без участия его научного наставника – Т.М. Исламова) от изучения феномена социалистической идеологии и политической борьбы венгерского рабочего класса конца XIX – начала XX века к вдумчивому анализу его духовно-культурного мира и повседневности в контексте социокультурной истории стал концептуальной основой будущей докторской диссертации, успешно защищенной в 1997 г. в Институте славяноведения и балканистики РАН. Тогда же в издательстве Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина вышла его монография, получившая высокую оценку научного сообщества. В 1998 г. усилиями А.Г. Айрапетова при кафедре всеобщей истории была открыта аспирантура по всеобщей истории (Новая и новейшая история) и состоялся первый набор в нее. В 2000–2007 гг. под научной редакцией А.Г. Айрапетова были выпущены 5 сборни-

ков статей преподавателей и аспирантов кафедры всеобщей истории, объединенные сквозной проблемой «Человек в истории».

Вместе с тем круг научных интересов А.Г. Айрапетова не исчерпывался одной лишь социокультурной проблематикой; его привлекала история «холодной войны» и что, как представляется, более важно – феномен национализма в Австро-Венгрии конца XIX – начала XX в., проанализированный через призму представлений О. Яси.

А.Г. Айрапетов стал автором обширной вступительной статьи и комментариев в переведенном в 2011 г. на русский язык труде О. Яси, посвященном распаду Габсбургской монархии. Оказавшись в Тамбове, А.Г. Айрапетов продолжал поддерживать научные связи с кафедрой новой и новейшей истории МГУ. Успешно складывались научные контакты и с коллегами из Брянска, Ставрополя, Воронежа и ряда академических институтов Москвы.

Признанием его авторитета в разработке проблем национализма стало участие в подготовке вместе с преподавателями кафедры новой и новейшей истории МГУ коллективной монографии к столетней годовщине Первой мировой войны. А.Г. Айрапетов развивал научное сотрудничество с Архивным институтом Венгрии в Москве, в рамках которого в 2015 г. увидел свет сборник документов и материалов по истории налаживания и поддержания дружественных связей между Тамбовской областью и венгерским регионом Толна в 1970–1980-х гг.

В 2016 г. в немецком издательстве “Palmarium Academic Publishing” вышла в свет монография А.Г. Айрапетова, написанная в русле интеллектуальной истории. Главными действующими лицами стали Э. Сабо и О. Яси, оживленно обсуждавшие в публицистике пути обновления политической системы, социально-экономических отношений, национально-административного устройства, духовно-культурной атмосферы в Венгрии начала XX века. Последняя опубликованная им в жанре политической публицистики статья была посвящена личности В.И. Ульянова-Ленина как политика.

А.Г. Айрапетов являлся участником международных научных конференций, посвященных истории Австро-Венгрии, и организатором крупных научных мероприятий в Тамбовском государственном университете имени Г.Р. Державина, в частности «Чичеринских чтений». Также он входил в состав редколлегии «Российско-Австрийского альманаха», издающегося в Ставрополе, и «Вестника Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки».

Сам он регулярно публиковался в центральных изданиях – журналах «Вопросы истории», «Новая и новейшая история» и «Диалог со временем». В общей сложности А.Г. Айрапетов опу-

бликовал индивидуально и в соавторстве более 160 научных публикаций. Под научной редакцией А.Г. Айрапетова были изданы 6 научных монографий. С момента создания диссертационного совета по историческим наукам в Тамбовском государственном университете он занимал должность заместителя председателя и в этом качестве участвовал в экспертизе и защите нескольких десятков кандидатских диссертаций. В 2015 г. он возглавил Объединенный диссертационный совет. А.Г. Айрапетов тщательно оппонировал кандидатские и докторские диссертации, защищавшиеся в других диссертационных советах, и подготавливал отзывы ведущей организации.

Много сил А.Г. Айрапетов отдавал преподавательской работе, руководству учебной работой Института истории и политологии и подготовке научных кадров. Он дал путевку в жизнь 13 кандидатам и одному доктору наук. Аспиранты, прошедшие «школу Айрапетова», научились ясно излагать свои мысли и самостоятельно редактировать свои статьи. Под эгидой А.Г. Айрапетова в Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина сложилось научное направление, представители которого сосредоточились на освещении социокультурных аспектов Нового и Новейшего времени. Проекты, разрабатывавшиеся в русле социокультурной истории, в том числе самого А.Г. Айрапетова, неоднократно получали финансовую поддержку российских и зарубежных фондов.

Студенты исторического факультета знали А.Г. Айрапетова как требовательного экзаменатора, прекрасного лектора и опытного преподавателя, ведущего семинарские занятия. Предпосылкой тому являлись качественные учебные пособия, подготовленные А.Г. Айрапетовым по истории зарубежной политической мысли, новой и новейшей истории и истории исторической науки.

В последние годы жизни А.Г. Айрапетов сосредоточился главным образом на руководстве Объединенным диссертационным советом. Благодаря авторитету А.Г. Айрапетова существенно расширилась география соискателей ученых степеней, получивших бесценный опыт в научном общении с ним. Сам Совет работал практически без сбоев. В 2018 г. А.Г. Айрапетову была объявлена благодарность Президента РФ за заслуги в научной и педагогической деятельности, подготовке квалифицированных специалистов. В том же году он был награжден Державинским орденом за заслуги перед университетом.

Коллектив факультета истории, мировой политики и социологии Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина и редколлегия журнала выражают искренние соболезнования родным и близким Арутюна Гургеновича Айрапетова.

